



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**AİLE EĞİTİMİ VE PERFORMANS GERİ BİLDİRİMİNİN ÖZEL
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUĞA SAHİP BİR ANNENİN
AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYİNE
ETKİLERİ**

Murat Hikmet AÇIKGÖZ

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2021

2021

Murat Hikmet AÇIKGÖZ

**AİLE EĞİTİMİ VE PERFORMANS GERİ BİLDİRİMİNİN ÖZEL
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUĞA SAHİP BİR ANNENİN AKICI
OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYİNE ETKİLERİ**

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**AİLE EĞİTİMİ VE PERFORMANS GERİ BİLDİRİMİNİN ÖZEL
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUĞA SAHİP BİR ANNENİN
AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYİNE
ETKİLERİ**

Murat Hikmet AÇIKGÖZ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Murat Hikmet AÇIKGÖZ tarafından hazırlanan **Aile Eğitimi ve Performans Geri Bildirimlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Sahip Bir Annenin Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyine Etkileri** başlıklı bu tez, 23/06/2021 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU	
Danışman :	Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Kürşat ÖĞÜLMÜŞ	
Üye :		
Üye :		

Prof. Dr. Mustafa Zafer
BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Aile Eğitimi ve Performans Geri Bildirimlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Etkileri başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

31/05/2021

Murat Hikmet AÇIKGÖZ

Teşekkür

Lisans yıllarımdan itibaren tez sürecime kadar hep destek olan, güler yüzüyle ve samimiyetiyle beni motive eden, akademide ilk adım olarak görülen yüksek lisans eğitimimde ve tez sürecimde danışmanım olan ve iyi bir araştırmacı olabilmem için bana rehberlik eden çok değerli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL' a sonsuz teşekkürler.

Tezde ele aldığım konunun şekillenmesinde çokça katkısı bulunan, son derece meşakkatli ama bir o kadarda kutsal bir meslek olan öğretmenlik mesleğine talip olduğum ilk yıllardan itibaren yapıcılığıyla desteğini hiç esirgemeyen, ne zaman bir konuda danışsam hep aynı güler yüz ve ilgiyle beni karşılayan, bilgi ve tecrübesiyle yol gösteren ve bu yolda bana güç veren çok kıymetli hocam Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Tanıştığımız günden itibaren her konuda bana destek olan, gerek tez sürecimde gerekse henüz yeni başladığım akademi yolunda bu kadar kısa sürede kendisinden çok şey öğrendiğim, usta-çırak ilişkisini daha yakından tecrübe etmemi sağlayan değerli bölüm başkanım ve hocam Dr. Öğr. Üyesi Kürşat ÖĞÜLMÜŞ'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez katılımcılarımı bulmamda bana yardımcı olan değerli arkadaşım Gülay GİRİŞ'e katkısından dolayı teşekkür ederim. Tez kapsamında uyguladığım aile eğitimi oturumlarını gerçekleştirirken destekte bulunan değerli arkadaşım Abdullah DEMİRKAN'a ve gösterdikleri anlayış için tüm Uşak Rehberlik ve Araştırma Merkezi personeline teşekkürü bir borç bilirim. Tez sürecimin başından sonuna kadar son derece özenli ve gayretli bir şekilde katılım sağlayan tez katılımcılarıma da emeklerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimin başında hayatımı birleştirdiğim ve hem tez sürecimde hem de hayatın diğer alanlarında her zaman yanımda olan canım eşim Sümeyye AÇIKGÖZ' e çokça teşekkür ederim.

Tam bulduğum bu noktaya gelmemde haklarını ödeyemeyeceğim kadar büyük emekleri olan ve arkamda her zaman desteklerini hissettiğim kıymetli babam Fuat AÇIKGÖZ ve annem Fatma AÇIKGÖZ'e ne kadar teşekkür etsem az.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	v
Şekiller Listesi	vi
Özet.....	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Varsayımlar/Sayıtlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	11
2.1. Kavramsal Çerçeve.....	11
2.1.1. Özel Eğitim Temelinde Aile Eğitimi	11
2.1.1.1. Tarihsel Gelişimi	12
2.1.1.2. Aile Eğitim Programları	13
2.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü	16
2.1.3. Bir Okuma Becerisi Olarak Akıcı Okuma	17
2.1.4. Akıcı Okuma Stratejileri	18
2.1.4.1. Tekrarlı Okuma (Repeated Reading)	19
2.1.4.2. Kelime Tekrar (Word Drill)	19
2.1.4.3. Eko Okuma (Echo Reading)	20
2.2. İlgili Araştırmalar	20
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	40
3. Yöntem	40
3.1. Araştırma Deseni	40
3.2. Bağımlı Değişken	41
3.3. Bağımsız Değişken	43
3.4. Katılımcılar.....	45
3.4.1. Ortam	45
3.4.2. Araç-Gereçler.....	46

3.5. Deney Süreci	46
3.5.1. Toplu Yoklama Oturumları	48
3.5.2. Aile Eğitimi Programının Uygulanması	49
3.5.3. Geri Bildirimlerin Sunumları ve Günlük Yoklama Oturumları.....	49
3.5.4. Akıcı Okuma Ön-Test Son-Test Oturumları	50
3.5.5. İzleme Oturumları.....	50
3.6. Verilerin Toplanması.....	50
3.6.1. Etkililik Verilerinin Toplanması.....	50
3.6.2. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması.....	51
3.6.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması.....	52
3.7. Verilerin Analizi	52
3.7.1. Etkililik Verilerinin Analizi	52
3.7.2. Güvenirlilik Verilerinin Analizi.....	53
3.7.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analiz Edilmesi.....	53
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	54
4. Bulgular.....	54
4.1. Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programının ve Sunulan Geri Bildirimlerin Annenin Akıcı Okuma Stratejilerini Uygulama Düzeyi Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular	54
4.1.1. Annenin Tekrarlı Okuma Stratejisini Uygulama Düzeyine İlişkin Bulgular	56
4.1.2. Annenin Kelime Tekrar Stratejisini Uygulama Düzeyine İlişkin Bulgular	57
4.1.3. Annenin Eko Okuma Stratejisini Uygulama Düzeyine İlişkin Bulgular ...	58
4.2. Anne Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Stratejilerinin ÖÖG Olan Çocuğun Okuma Doğruluğu ve Hızı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular.....	59
4.3. Sosyal Geçerliğe İlişkin Elde Edilen Bulgular	60
BEŞİNCİ BÖLÜM	62
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	62
5.1. Sonuç	62
5.2. Tartışma.....	63
5.3. Öneriler.....	67
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	67
5.3.2. İleride Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler	67
KAYNAKÇA.....	69
EKLER.....	78

ÖZGEÇMİŞ	99
----------------	----



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Özel Eğitimde Aile Eğitime İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar	18-32
2.2	Özel Eğitimde Aile Eğitime İlişkin Ulusal Nitel Çalışmalar	33-34
3.1	Akıcı Okuma Stratejileri Uygulama Basamakları	38-39
3.2	Deney Süreci Çalışma Takvimi Kesiti	48-49

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
4.1	Annenin tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejilerini doğru kullanma yüzdesi	50
4.2	Katılımcı çocuğun uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin okuma doğruluk oranları	54
4.3	Katılımcı çocuğun uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin okuma hızları	55

Özet

Aile Eğitimi ve Performans Geri Bildirimlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Sahip Bir Annenin Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyine Etkileri

Murat Hikmet AÇIKGÖZ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

2021

Amaç: Bu araştırmanın amacı, geliştirilen aile eğitim programının ve performans geri bildirimlerinin özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan çocuğa sahip ailelere akıcı okuma stratejilerini öğretmedeki etkililiğini belirlemektir. Aynı zamanda ailelere öğretilen bu stratejilerin ÖÖG olan çocuklarının akıcı okuma becerileri üzerine olan etkisini ölçmekte araştırmanın diğer bir amacıdır.

Yöntem: Katılımcı anneye akıcı okuma stratejilerinin öğretilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programı (AKOSEP) kullanılmıştır. Program araştırmacı tarafından sunulan performans geri bildirimleriyle desteklenmiştir. Katılımcı annenin ÖÖG olan çocuğunun akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde ise tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejileri anne tarafından kullanılmıştır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeline göre gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Araştırma bulguları AKOSEP'in ve performans geri bildirimlerinin ailelerin akıcı okuma stratejilerini öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma sonunda akıcı okuma stratejilerinin aileler tarafından kullanımının ÖÖG olan çocukların akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal geçerlik verilerinde katılımcı anne ve çocuğu gerçekleştirilen uygulamanın akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve AKOSEP'i ÖÖG olan çocuğa sahip diğer ailelere önerdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın izleme bulguları AKOSEP'in ve performans geri bildirimlerinin akıcı okuma stratejilerini kazandırdıktan beş hafta sonrada bu stratejilerin aynı düzeyde kullanılmasını sağladığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler: AKOSEP'in ve performans geri bildirimlerinin ailelerin akıcı okuma stratejilerini öğrenmelerinde etkili olduğu ve aynı zamanda öğrenilen akıcı okuma stratejilerinin aileler tarafından ÖÖG olan çocuklarına sunulmasının çocukların akıcı okuma becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bu sonuçlara dayanılarak AKOSEP'in ve performans geri bildirimlerinin ÖÖG olan çocuğa sahip olan ailelere uygulanarak çocuklarının akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile eğitimi, Özel öğrenme güçlüğü, Okuma güçlüğü, Akıcı okuma becerileri, Akıcı okuma stratejileri, Tekrarlı okuma, Kelime tekrar, Eko okuma, Tek denekli araştırmalar



Abstract

The Effects of Family Education and Performance Feedback on the Level of Using Reading Fluency Strategies of a Mother with a Child with Specific Learning Difficulty

Murat Hikmet AÇIKGÖZ

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Special Education

Advisor: Assist. Prof. Mine SÖNMEZ KARTAL

2021

Purpose: The aim of this study is to determine the effectiveness of the developed family education program and performance feedback in teaching reading fluency strategies to families with children with Specific Learning Difficulty (SLD). At the same time, measuring the effects of these strategies taught to families on the reading fluency skills of their children with SLD is another aim of the study.

Method: The Reading Fluency Strategies Family Education Program (AKOSEP), developed by the researcher, was used to teach reading fluency strategies to the participating mother. The program was supported by the performance feedback provided by the researcher. Repeated reading, word drill, and echo reading strategies were used by the participating mother to develop the reading fluency skills of her child with SLD. The research was carried out according to the multiple probe design across behaviors, which is one of the single-case research models.

Result: Research findings show that AKOSEP and performance feedbacks are effective for families on learning reading fluency strategies. In addition it was concluded that the use of reading fluency strategies by families was effective in developing the reading fluency skills of children with SLD. In the social validity data, the participant mothers and their children stated that the application was effective in developing reading fluency skills and they suggested AKOSEP to other families children with SLD. The follow-up findings of the study show that AKOSEP and performance feedback ensure that these strategies are used at the same level five weeks after they gain reading fluency strategies.

Conclusion and Suggestions: It is seen that AKOSEP and performance feedbacks are effective for families to learn reading fluency strategies and at the same

time, families' presentation of learned reading fluency strategies to their children with SLD improves their reading fluency skills. Based on this, it is recommended to improve their children's reading fluency skills by applying AKOSEP and performance feedback to families who have children with SLD.

Keywords: Family education, Specific learning difficulties, Reading difficulties, Reading fluency skills, Reading fluency strategies, Repeated reading, Word drill, Echo reading, Single-subject researches



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları bu bölümde belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Geçmişten bugüne toplum, sürekli bir değişim içerisinde. Bu değişimlere ayak uydurabilmek için birey, bir takım bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktadır. Eğitimin amacı, bireyin değişmekte olan topluma uyum sağlamasına katkı sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s. 209). Bu amaç ancak iyi bir eğitim sistemi ve güçlü bir aile katılımı ile gerçekleştirilebilir.

Toplumda eğitimin formal boyutu resmi kurumlarda yürütülürken eğitimin ilk başladığı yer ailedir. Bu nedenle ebeveynler, çocuklarının ilk ve en etkili öğretmenleri olarak kabul görmektedir (Sönmez, 2013, s. 124). Anne ve babaların çocuklarının ilk öğretmeni olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ailelerin değişen ve gelişen toplum düzenine uygun olarak eğitilmesi büyük önem kazanmaktadır (Özeke Kocabaş, 2016, s. 144). Bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamaları ve bağımsız yaşam becerilerini kazanmaları için aile eğitimi hem normal gelişim gösteren bireyler hem de özel gereksinimli bireyler için son derece önemlidir. Ancak yaşadıkları sınırlılıklar göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli bireylere sağlanan destek daha çok önem kazanmaktadır.

Özel gereksinimli bireyin aileye katılmasıyla birlikte ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda daha önce öğrendikleri, kullandıkları ve işe yaradığını düşündükleri geleneksel yöntemlerin özel gereksinimli çocuklarında işe yaramadığını fark etmektedir. Bunun sonucunda anne babalar imkanları dahilinde kendilerine yardımcı olacak farklı düzey ve disiplinlerde hizmetler aramaya başlamaktadır (Özdemir, 2013, s. 57). Ailelerin bu arayışını karşılamak amacıyla resmi kurumlar tarafından bir takım formal eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Fakat özel eğitimin temel amaçlarından birisi olan, bireyi bağımsız yaşama hazırlamak için alan uzmanları tarafından formal öğrenme ortamlarında sunulan eğitim bazen bu amacı gerçekleştirmede yetersiz kalabilmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin eğitiminde sürece ailelerinin de dahil edilmesi bir gerekliliktir. Nitekim özel eğitimde

aile katılımının önemini ve etkililiğini ortaya koyan birçok çalışma (kaynak) mevcuttur. Bu çalışmalar ele alınan konu ve gereksinim grubu açısından oldukça zengindir.

Çalışmaların bir bölümünde ebeveynlik süreçleri, yeterlilikleri, algıları ve psikolojik süreçlere (Ardıç, 2013, s. 1-147; Gökcan, 1987, s. 1-91; Gökçe, 2017, s. 1-65; Saranlı ve Metin, 2014, s. 1-13; Tortop, 2016, s. 87-98; Özen ve Kırcaali-İftar, 2000, s. 59-72; Yücel ve Cavkaytar, 2007, s. 23-32) odaklanırken bir bölümünde ise aileler aracılığıyla özel gereksinimli çocuklara farklı becerilerin öğretimine odaklanıldığı görülmektedir. Aileleri öğretici olarak gören çalışmaların bir kısmında özbakım becerileri (Batu, 2014, s. 505-516; Batu, Bozkurt Aksoy ve Öncül, 2014, s. 91-104; Cavkaytar, 2007, s. 85-93, Cavkaytar, 1998, s. 1-61; Cavkaytar ve Pollard, 2009, s. 381-394; Çakmak, 2011, s. 1-126; Diler Sönmez, 2008, s. 1-192; Özcan, 2004, s. 1-42; Sönmez ve Aykut, 2011, s. 1151-1171), günlük yaşam becerileri (Batu, 2008, s. 541-555; Cavkaytar, 2007, s. 85-93; Cavkaytar, 1998, s. 1-61; Cavkaytar ve Pollard, 2009, s. 381-394), toplumsal yaşam becerileri (Tekin-İftar, 2008, s. 249-265), sosyal beceriler (Acar, 2015, s. 1-164; Olçay Gül, 2012, s. 1-113) ve dil ve iletişim becerileri (Aktaş, 2015, s. 1-72; Kargın, 2004, s. 401-418; Yakın, 2009, s. 1-91) gibi beceri alanlarına odaklanılmaktadır. Diğer çalışmalarda ise anne çocuk etkileşimi (Ertürk Musul, Turan ve Uzuner, 2016, s. 1-19; Küçüker, Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2001, s. 61-71), serbest zaman becerileri (Eyiip, Ergenekon ve Çolak, 2018, s. 207-222) ve kavram öğretimi (Tekin, 1999, s. 1-139) gibi becerilere odaklanılmaktadır. Bunun yanında bazı aile eğitimi çalışmalarında da kural kazandırma (Boyras, 2015, s. 1-124), ayrık denemelerle öğretimin uygulanmasını öğretme (Ünlü, 2012, s. 1-69) ve Küçük Adımlar Programı'nın öğretimi (Birkan, 2001, s. 1-62) gibi konular ele alınmaktadır. Bazı çalışmalarda ise özel gereksinimli bireylerin uygun olmayan davranışlarının azaltılmasına (Berbercan, 2010, s. 1-101; Tavil, 2005, s. 1-149; Vuran, 1997, s. 1-80; Sucuoğlu, Küçüker ve Kanık, 1993, s. 521-537) odaklanan aile eğitimi çalışmalarının gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda ailelerin çocuklarına matematik (Can Toprakçı, 2006, s. 1-109) ve ev ödevi tamamlama becerisi (Sabancı, 2010, s. 1-118) gibi akademik becerilere odaklanıldığı görülmektedir.

Farklı ailelerle gerçekleştirilen bu çalışmalarda en çok dikkat çeken nokta, özbakım becerilerini ele alan çalışmaların sayıca diğerlerinden fazla olmasıdır. Özel gereksinimli bağımsız yaşam becerilerini kazanabilmeleri için özbakım becerileri kadar akademik becerilerinde önemli olduğu ifade edilebilir. Bireyin en çok vakit geçirdiği kişilerin aile üyeleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, akademik becerilerin okul

ortamı dışında aileler tarafından öğretilmesi özel gereksinimli bireylerin akademik becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak daha önce gerçekleştirilen aile eğitimi çalışmaları içerisinde akademik becerilerin aileler aracılığıyla sunulmasına yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu için bu tür uygulamaların etkililiğine yönelik sınırlı düzeyde veri bulunmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli çocuğu olan aileler aracılığıyla formal eğitim ortamları dışında onların akademik becerilerini desteklemek üzere gerçekleştirilecek çalışmaların alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Gerçekleştirilen aile eğitimi çalışmaları ele alınan gereksinim grupları açısından incelendiğinde zihin yetersizliği (Akın Bülbül, 2012, s. 1-125; Batu, 2008, s. 541-555; Berbercan, 2010, s. 1-101; Boyraz, 2015, s. 1-124; Can Toprakçı, 2006, s. 1-109; Cavkaytar, 1998, s. 1-61; Özcan, 2004, s. 1-42; Sabancı, 2010, s. 1-118; Tekin, 1999, s. 1-139; Tavis, 2005, s. 1-149; Yakın, 2009, s. 1-91), otizm spektrum bozukluğu (Acar, 2015, s. 1-164; Aktaş, 2015, s. 1-72; Ardic, 2013, s. 1-147; Batu vd., 2014, s. 91-104; Cavkaytar ve Pollard, 2009, s. 381-394; Eyiip vd., 2018, s. 207-222; Gökçe, 2017, s. 1-65; Olçay Gül, 2012, s. 1-113; Ünlü, 2012, s. 1-69; Yücel ve Cavkaytar, 2007, s. 23-32), işitme yetersizliği (Ertürk Musul vd., 2016, s. 1-19; Gökcan, 1987, s. 1-91; Kargın, 2004, s. 401-418), Down sendromu (Batu, 2014, s. 505-516; Sönmez ve Aykut, 2011, s. 1151-1171), özel yetenekli (Saranlı ve Metin, 2014, s. 1-13; Tortop, 2016, s. 87-98) ve görme yetersizliği (Çakmak, 2011, s. 1-126) olan çocukların çalışma kapsamına dahil edildiği görülmektedir. Tek bir yetersizlik grubunu ele alan bu çalışmaların yanında çoklu yetersizliği olan çocukları ele alan aile eğitimi çalışmaları da bulunmaktadır (Birkan, 2001, s. 1-62; Cavkaytar, 2007, s. 85-93; Diler Sönmez, 2008, s. 1-192; Sucuoğlu vd., 1993, s. 521-537; Tekin-İftar, 2008, s. 249-265; Vuran, 1997, s. 1-80). Çeşitli düzeylerde yetersizliği olan çocuklara aileler tarafından öğretim sunulmasını içeren bu çalışmalarda dikkat çeken diğer bir nokta, gerçekleştirilen bu çalışmalarda farklı yetersizlik türlerinden çocuklar ele alınırken ÖÖG olan çocuklara yönelik uygulamaların konu edildiği çalışmalara rastlanılmamasıdır. Oysa diğer gereksinim grupları içinde en yaygın ve akademik desteğe ihtiyaç duyan grup ÖÖG olan çocuklardır. ÖÖG olan çocuklar Amerika Birleşik Devletleri verilerine göre tüm özel gereksinimli öğrencilerin %42'sini oluşturmaktadır (Cortiella ve Horowitz, 2014, s. 41). Bunun yanında DSM 5'te, okul çağındaki çocukların %5-15'te birinin ÖÖG olabileceği ifade edilmektedir (Çakıroğlu, 2018, s. 4). Türkiye'deki verilere bakıldığında ise tanılama sistemlerindeki yetersizlikler ve müdahale yaklaşımlarındaki çeşitli sınırlılıklar

nedeniyle ÖÖG olan öğrenci sayısının diğer gereksinim grupları içerisindeki oranının oldukça az olduğu (%3) görülmektedir (Melekoğlu, 2016, s. 39). Buna ek olarak Melekoğlu, Çakıroğlu ve Malmgren (2009, s. 287) yaptıkları bir çalışmada ÖÖG olan öğrencilerin sayısının son yıllarda artış gösterdiğini rapor etmiştir. Diğer gereksinim grupları içerisindeki oranlarının bu kadar fazla olmasına rağmen ÖÖG olan çocuklara akademik becerilerin aileler aracılığıyla öğretilmesine yönelik uygulamaların konu edildiği çalışmaların oldukça sınırlı düzeyde olması bu konuyu ele alan bir aile eğitimi çalışması gereksinimini ortaya çıkarmaktadır.

ÖÖG olan çocuklar yaşadıkları sınırlılıklar göz önünde bulundurulduğunda en çok güçlük yaşadıkları alanların başında okuma becerisi gelmektedir. Okuma, bireyin erken yaştan itibaren somut ve soyut kavramlar edinerek anlama, yorumlama ve sonuç çıkarma gibi becerilerini geliştirmesine yardım etmektedir. Eğitim sistemi içerisinde yer alan öğrencilerin anlama ve kavrama düzeyinin artırılması ile öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerleyip eğitimdeki verimliliğin artırılması birbiriyle oldukça yakından ilişkilidir (Calp, 2005, s. 35). Bu açıdan okuma becerisi bireyin hem akademik hem sosyal hayatı için oldukça temel bir beceridir. Bu temel becerinin geliştirilmesinin temelleri ilköğretim çağında okuma-yazma eğitimi ile başlamakta ve devam etmektedir. Ancak okuma içerdiği çok boyutlu dilsel ve bilişsel zorluklar nedeniyle oldukça karmaşık bir süreçtir (Akyol ve Kodan, 2016, s. 9). Bu karmaşık süreçte normal gelişim gösteren bireyler bile zaman zaman zorluklar yaşarken ÖÖG olan çocukların bu süreçte zorluk yaşamaları kaçınılmazdır. Özel gereksinimli bireyler normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple ÖÖG olan çocuklar için okuma becerisi ilk öğrenildiği andan itibaren desteklenmelidir. Bu desteği sağlayacak en önemli alternatif ise bireyin içinde doğduğu ailedir. Birey özellikle yaşamının ilk yıllarında en çok zamanı ailesi ile geçirmektedir. Bu nedenle ÖÖG olan çocuğun okuma becerisi örgün eğitim dışında ailesi tarafından da desteklenmelidir. Çünkü okumayı öğrenemeyen ya da bu beceriyi etkili bir şekilde kullanamayan çocuğun sadece akademik hayatı olumsuz etkileyecektir. Bu durum aynı zamanda bireyin sosyal ilişkilerini ve olgunlaşmasını da olumsuz etkileyecektir (Vassaf, 2003, s. 101). Tüm bu olumsuzluklar özel eğitimin, bireyi bağımsız yaşama hazırlama temel hedefini gerçekleştirmekten uzaklaştıracaktır. Dolayısıyla, ÖÖG olan çocukların okuma becerilerinin aileleri tarafından desteklenmesinin bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle okuma becerilerini desteklemek amacıyla belli stratejilerin aile üyeleri

aracılığıyla uygulanmasına ve bu uygulamaların ÖÖG olan çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesine odaklanan araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, geliştirilen aile eğitim programının ve performans geri bildirimlerinin ÖÖG olan çocuğa sahip ailelere akıcı okuma stratejilerini öğretmedeki etkililiğini belirlemektir. Aynı zamanda ailelere öğretilen bu stratejilerin ÖÖG olan çocuklarının akıcı okuma becerileri üzerine olan etkisini ölçmek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu soruların cevabı aranmaktadır:

1. Hazırlanan aile eğitimi programı ve performans geri bildirimi sunulması katılımcı annenin, akıcı okuma stratejilerinden olan tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejilerini öğrenmesinde etkili midir?
2. Hazırlanan aile eğitimi programı ve performans geri bildirimi sunulması katılımcı annenin, akıcı okuma stratejilerinden olan tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejilerini doğru şekilde kullanmayı sürdürmesinde etkili midir?
3. Anne tarafından sunulan akıcı okuma stratejileri ÖÖG olan çocuğunun okuma doğruluğu ve okuma hızında ne tür bir değişiklik meydana getirmektedir?
4. Katılımcı anne ve ÖÖG olan çocuğunun araştırma kapsamında sunulan aile eğitimi, geri bildirim oturumları ve uygulanan akıcı okuma stratejilerinin sosyal önemine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel eğitimin amaçlarından birisi olan, bireyi toplumsal yaşam içerisinde bağımsızlığa ulaştırma amacı göz önünde bulundurulduğunda, akademik becerilerin bağımsız bir yaşam için oldukça önemli bir beceri olduğu söylenebilir. Ulusal alanyazın incelendiğinde, akademik becerilerin geliştirilmesini konu alan aile eğitimi çalışmalarının oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Sabancı, 2010, s. 1-118; Can Toprakçı, 2006, s. 1-109). Bu çalışma aileler tarafından evde akademik becerilerin desteklenmesine yönelik bir uygulamanın geliştirilmesini sağlaması açısından önemlidir.

ÖÖG olan çocukların sayılarının son yıllarda artış gösterdiği (Melekoğlu, Çakıroğlu ve Malmgren, 2009, s. 287) düşünüldüğünde bu çalışma ÖÖG olan çocukları

konu edindiği için önemlidir. ÖÖG olan çocukların en çok sınırlılık yaşadığı alanın okuma alanı olduğu bilinmektedir (Balıkçı, 2018, s. 79). Okuma becerisi ise ilkökul yıllarında kazanılan bir beceridir. O yıllarda kazanılan beceri ve alışkanlıklar gerek ilkökul gerekse ileriki kademelerdeki başarıyı doğrudan etkilemektedir (Göçer, 2014, s. 11). Bu sebeple ÖÖG olan çocuklar okuma becerilerinde ne kadar erken dönemde desteklenirse ileriki akademik başarıları da aynı oranda olumlu olarak etkilenecektir. En erken dönemde bunu sağlayabilecek olan kişilerin ise aile üyeleri olduğu söylenebilir. Bu çalışma ÖÖG olan çocukların okuma becerilerinin evde aileler tarafından desteklenmesine yönelik bir uygulama olduğu için önemlidir. Ayrıca bu araştırma, annenin, geliştirilen aile eğitimi programı kapsamında öğretilen akıcı okuma stratejileri kullanma düzeyine ilişkin veri toplanacak olması ve bu uygulamaların ÖÖG olan çocuğun akıcı okuma becerilerine nasıl etki edeceğine ilişkin veri sağlaması açısından da önemlidir.

1.4. Varsayımlar/Sayıtlar

Bu araştırmanın katılımcısı olan annenin ve çocuğunun, sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında görüşlerini samimi olarak ifade ettikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu çalışmada sunulacak olan aile eğitimi oturumları ve geri bildirimler yüz yüze olacak şekilde tasarlanmıştır. Fakat 2019 yılının son ayından itibaren tüm dünyada etkisini gösteren Covid-19 salgını koşulları nedeniyle yalnızca aile eğitimi oturumları gereken önlemler alınarak (maske kullanımı ve sosyal mesafe gibi) yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Geri bildirim oturumları ise Zoom Meetings programı aracılığıyla uzaktan yürütülmüştür.
- Hazırlanan aile eğitimi programı kapsamında katılımcı anneye akıcı okuma stratejileri olarak yalnızca tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejilerinin öğretimi yapılmıştır.
- Bu araştırma kapsamında anneye öğretilen akıcı okuma stratejilerinin hedefleri okuma hızı ve okuma doğruluğunun artırılmasıyla sınırlandırılmıştır.
- Katılımcı çocuğun akıcı okuma becerilerine ilişkin toplanan veriler süreçte değil sadece ön-test son-test olarak toplanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde özel eğitim temelinde aile eğitimi, tarihçesi ve aile eğitim programı türleri ile özel öğrenme güçlüğü, akıcı okuma ve akıcı okuma stratejileri konuları hakkında kavramsal açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma konusuyla ilgili yapılan araştırmalar özet şeklinde sunulmuştur.

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Özel Eğitim Temelinde Aile Eğitimi

Aile eğitimi denilince akla sadece aile üyelerine çeşitli konularda bilgi vermek, farklı deneyimler paylaşmak ya da onların farklı deneyimlerini birbirleri ile paylaşmaları için uygun ortamlar oluşturmak gelmemelidir (Olçay Gül, 2012, s. 43). Aslında aile eğitimi programlı bir süreçtir. Diğer eğitim programlarında olduğu gibi aile eğitim programları da içeriği ve kazanımları olan, öğretme-öğrenme süreçlerinin açıkça tanımlandığı ve süreçlerinin değerlendirilebildiği programlardır (Cavkaytar, 2013, s. 327). Başka bir deyişle kavramsal ve sistematik bir süreç olan aile eğitimi, ailelere çeşitli becerileri kazandırmayı ve ailelerin bilgi düzeylerini artırmayı amaçlamaktadır (Schulz, 1987; akt. Cavkaytar, 1998, s. 19).

Aileler, çocuklarının en önemli öğretmenleri olarak görülmektedir (Tezel Şahin ve Özbey, 2007, s. 8). Ailelerin bilgi, beceri ve deneyimleri ebeveynlik rollerinin yanında öğretmenlik rollerini de etkilemektedir. Ailenin öğretmenlik rolü ne kadar güçlü olursa çocuklarının gelişimine katkıda bulunmalarının da aynı oranda güçlü olacağı düşünülmektedir. Öte yandan erken yaşta kazanılan bilgi, beceri ve deneyimler ise çocukların ileriki yaşantılarına temel oluşturacak nitelikler taşımaktadır (Kanık, 1993, s. 14). Bu bağlamda ailelerin kapsamlı bir şekilde eğitilmesi ve eğitim sürecine katılmaları büyük önem arz etmektedir. Özel eğitimde aile katılımının kapsamı ise Cone, Delawyer ve Wolf (1985, s. 418) tarafından çok geniş bir perspektifte ele alınmıştır. Bu kapsamda aile katılımı:

- İletişim kurma,
- Özel eğitim sürecine katılma,
- Özel gereksinimli bireyin ulaşımını sağlama,

- Okulda gözlemler yapma,
- Evde eğitim faaliyetleri gerçekleştirme,
- Ebeveynlik eğitimi/danışmanlığı toplantılarına katılma,
- Sınıfta gönüllü çalışma,
- Diğer ebeveynlerle iletişim kurma,
- Yönetime katılma,
- Eğitim kurumuna mali destek sunma,
- Yetersizliği olan bireylerin yasal savunuculuğunu yapan gruplara katılma
- Yetersizlik hakkında bilgi yayma

gibi konuları içermektedir. Çocuklarının gelişimleri açısından oldukça önemli olan ailelerin eğitime katılmaları ve bu kapsamda aile eğitim programlarının ortaya çıkması yakın tarihlere dayanmaktadır.

2.1.1.1. Tarihsel Gelişimi

Özel eğitimde aile eğitiminin ilk olarak 1960'lı yıllarda, anne baba eğitimleri şeklinde yapılmaya başlandığı belirtilmektedir (Sucuoğlu vd., 1993, s. 521). Daha sonraki yıllarda ise ailelerin çocuklarının daha fazla eğitim olanaklarından faydalanmasına yönelik baskı gruplarının oluşturması ve aile katılımına ilişkin yapılan çalışmaların yaygınlaşması, eğitimci ve uzmanların aile eğitimi ile ilgili bakış açılarının değişmesine yol açarak gitgide önem kazanmasına sebep olmuştur (Cavkaytar, 1998, s. 18). Uzmanların ve eğitimcilerin bakış açılarındaki değişiklik, toplumda var olan eğitim politikalarına da yansyarak, aile eğitiminin gerekliliği yasalarla güvence altına alınmıştır.

Özel eğitimde aile eğitimi, ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde yasal güvence altına alınmıştır. 1975' te yürürlüğe giren Bütün Özürlü Çocuklar İçin Eğitim (Education For All Handicapped Children) yasasının ilk halinde aile eğitimi yer almamış olup, yürürlüğe giren bu yasa 1986 yılında yapılan düzenlemelerle birlikte bireyselleştirilmiş aile hizmet planı (BAHP) adı altında yasada yerini almıştır. Daha sonra ki yıllarda bu yasa geliştirilerek Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals With Disabilities Education Act [IDEA]) adıyla, aile eğitiminin yasal güvencesi güçlendirilmiştir (Özdemir, 2013, s. 57).

Türkiye’de ise aile kurumu yasal olarak anayasanın 41. maddesi ile koruma altına alınmıştır. Özel eğitimde aile katılımının gerekliliği ise 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye dayanılarak 18 Ocak 2000 yılında resmi gazetede yayınlanan ve 7 Temmuz 2018’de son halini alan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde bir kez daha vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 1-22). Türkiye’ de özel eğitimde aile eğitimi çalışmalarına Gökcan’ın (1987, s. 1-91) öncülük ettiği görülmektedir. Gökcan (1987, s. 1-91) çalışmasında işitme yetersizliği olan çocukların aileleriyle bir eğitim gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda, yapılan eğitimin hedef ailelerin işitme yetersizliğiyle ilgili bilgi düzeylerine olumlu yansıdığı görülmüştür. Türkiye’ de bu çalışma ile birlikte günümüze kadar birçok aile eğitimi çalışması yapılmıştır. Özel eğitimdeki çalışmaların Türkiye’deki yasal temeline ve yapılan çalışmalara bakıldığında, özel eğitim alanının oldukça genç bir eğitim alanı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla özel eğitim çatısı altında bulunan aile eğitimi alanının geçmişinin yakın tarihlere dayanması kaçınılmazdır.

Eğitim süreci içerisindeki ortaya çıkışı ve gelişimi yakın tarihlere dayanan aile katılımının temel felsefesi aileyi güçlendirerek çocuğun gelişimine katkı sağlamaktır (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007, s. 182). Bu bağlamda özel gereksinimli çocukların gelişimlerinin ileri düzeylere taşınmasının aile katılımının artırılmasına bağlı olduğu söylenebilir. Özel eğitimde katılımı arttırmanın yolu ise sıklıkla belirtildiği gibi yapılacak olan bu eğitimin sistematik olması ile mümkündür (Cavkaytar, 2013, s. 327; Tezel Şahin ve Özbey, 2007, s. 8). Aile eğitimlerinin sistematik olması uzmanlar tarafından hazırlanarak sağlanabilir. Uzmanlar ise aile eğitimi programlarını sistematik bir hale getirmek amacıyla bu programları belirli yaklaşımları temel alarak hazırlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak birçok farklı türde aile eğitimi programı hazırlanmaktadır.

2.1.1.2. Aile Eğitim Programları

Özel eğitimde aile eğitimi çalışmalarında üç temel yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Cavkaytar (2013, s. 328) öne çıkan bu yaklaşımları (a) ebeveyni ebeveyn olarak gören yaklaşım, (b) ebeveyni savunucu olarak gören yaklaşım ve (c) ebeveyni öğretici olarak gören yaklaşım olarak sıralamıştır. İlk yaklaşım olan ebeveyni ebeveyn olarak gören yaklaşım adından da anlaşılacağı gibi daha çok ebeveynlik rol ve becerilerine önem vermekte ve bu becerilerin geliştirilmesini içermektedir. İkinci

yaklaşım olan ebeveynleri savunucu olarak gören yaklaşım ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerinde karar verici ve geleceği planlayıcı olmalarına önem veren ve onların özel eğitim kurumlarının oluşturulmasında öncülük etmeleri gerektiğini savunan yaklaşımdır. Üçüncü yaklaşım olan ebeveynleri öğretici olarak gören yaklaşım ise ebeveynleri çocukların ilk ve daimi öğretmenleri olarak görmektedir. Bu yaklaşım temelinde hazırlanan aile eğitimi programları ebeveynlere öğretme becerisini kazandırmayı içermektedir. Bu sayede ebeveynler çocuklarına birçok bağımsız yaşam becerisini öğretebilmekte ayrıca çocuklarının problem davranışlarını yönetmede de beceriler kazanabilmektedir. Bu yaklaşıma dayanan aile eğitim programları farklı şekillerde sunulabilmektedir (Cavkaytar, 2013, s. 328-329).

Ebeveynleri öğretici olarak gören yaklaşıma dayalı aile eğitimi programları eve dayalı, kuruma dayalı ve eve ve kuruma dayalı aile eğitim programları olarak üçe ayrılmaktadır (Heward ve Orlansky, 1988; akt. Vuran, 1997, s. 8). Bunlardan ilki ola eve dayalı aile eğitimi programları, ailelere ev ortamında çocuklarına beceri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda program evi öğrenime uygun bir hale getirmeyi ve aile ile uzmana bire bir çalışma fırsatı sunmaktadır (Cavkaytar, 1998, s. 20). Bu tür aile eğitim programlarının güçlü yanları Snell (1983) tarafından öğrenmenin çocuğun doğal çevresinde oluşması, öğretilen becerilerin aileler aracılığıyla öğrenilmesinin genellemeyi kolaylaştırması ve hedef becerinin ailenin çocuklarını daha iyi tanınması nedeniyle daha isabetli seçilmesi olarak belirtilmiştir (Akt., Vuran, 1997, s. 8). Ayrıca bazı becerilerin öğretiminin (öz bakım, ev içi beceriler gibi) ev ortamında yapılması daha uygundur. Eve dayalı aile eğitim programlarının güçlü yanlarının yanında bazı sınırlı yanları da bulunmaktadır. Bu sınırlı yanlar becerinin ebeveyn için çalışılmaya değer bir beceri olarak görülmemesi, evde öğretim yapılacak uygun şartların olmaması, öğretimden dolayı ebeveynlerin diğer aile üyeleri ile ilgilenmemesi olarak sıralanabilir (Cavkaytar, 1998, s. 23).

Ebeveynleri öğretici olarak gören yaklaşıma dayalı ikinci aile eğitim programı kuruma dayalı aile eğitim programlarıdır. Bu programlar çoğunlukla öğrencinin öğrenim gördüğü kurum tarafından düzenlenen programlardır. Bu tür aile eğitim programları oturumlar halinde düzenlenerek, ebeveynlere çocuklarına bilgi, beceri, kavram ve uygun davranışlar kazandırmayı öğretmeyi hedeflemektedir (Tavil, 2005, s. 23). Bu tür programlar grup eğitimi olarak düzenlenmeye imkân vermesi açısından oldukça ekonomiktir. Ayrıca bu tür aile eğitimi programlarının düzenlenen kurumun

olanaklarından yararlanmaya imkân sağlaması nedeniyle de avantajlı olduğu belirtilmektedir (Heward ve Orlansky, 1988; akt. Vuran, 1997, s. 9).

Diğer bir aile eğitim programı ise eve ve kuruma dayalı aile eğitimi programıdır. Bu programlar eve dayalı ve kuruma dayalı olarak düzenlenen aile eğitimi programlarının birleşimidir. Bu tür programlarda çocuk ev ortamında ve kurumda eğitim almaktadır. Bu tür programlar iyi organize olunması gereken programlardır. Ailelerin kurumlarda uzmanlar tarafından yapılan öğretim uygulamalarını evlerinde uygulamaya yönelik bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu tür aile eğitimi bu sınırlılığı azaltmakta ve eğitim kurumlarda uygulanan uygulamaların evde de uygulanarak çocuğa sunulan öğretimin tutarlı olmasını sağlamaktadır (Akçamete, 1989, s. 67).

Aile eğitimi programı türleri, temel aldığı yaklaşımlarla birlikte katılımcı sayısına göre de bazı gruplara ayrılmaktadır. Bu gruplandırma bire bir eğitimle düzenlenen ve grup eğitimi ile düzenlenen aile eğitimi programları olarak yapılmaktadır (Vuran, 1997, s. 8). Bire bir eğitimle düzenlenen aile eğitimi programları bireylerin gereksinimlerine göre hedefler oluşturularak aile ile bire bir çalışmaya dayalı hazırlanan eğitim programlarıdır. Grup eğitimi olarak düzenlenen aile eğitimi programlarına nazaran daha az ekonomik olmasına rağmen daha verimli olduğu bilinmektedir (Miller, 1974; akt. Vuran, 1997, s. 8). Grup eğitimi ile düzenlenen aile eğitim programları ise bir kuruma devam eden çocukların aileleri ile gerçekleştirilen, genelde 10-12 kişilik gruplarla düzenlenen ve ailelere çeşitli beceri ve kavramların öğretimini yapmayı öğreten programlardır. Bu programlar oldukça ekonomik olmaları ile ön plana çıkmaktadırlar (Vuran, 1997, s. 9).

Ebeveynleri öğretici olarak gören yaklaşıma dayalı aile eğitim programlarının uygulandığı birçok çalışma yapılmıştır. Cavkaytar (2007, s. 85) zihinsel yetersizliği olan çocuklara özbakım ve ev içi becerilerini öğretmeyi hedeflediği çalışmasında bu yaklaşıma uygun olarak ev temelli ve bire bir uygulanan bir aile eğitim programı hazırlamıştır. Çalışmanın sonunda aile eğitiminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cavkaytar ve Pollard (2009, s. 381) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretimini hedefledikleri çalışmalarında bu yaklaşıma uygun olarak hazırladıkları ebeveyn-terapist işbirliği programını uygulamışlardır. Araştırma sonunda programın hedef becerileri öğretmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çakmak (2011, s. 1) görme yetersizliği olan çocuklara öz bakım becerilerini öğretmeyi hedeflediği çalışmasında ebeveynleri öğretici olarak gören

yaklaşımına dayalı bir aile eğitimi programı hazırlamıştır. Çalışmanın sonunda hazırlanan programın hedeflenen becerileri öğretmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kargın (2004, s. 401) işitme yetersizliği olan çocukların sözlü iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında bu yaklaşıma uygun olarak geliştirdiği aile odaklı erken müdahale programını uygulamıştır. Ev temelli uygulanan program sonucunda deney grubundaki çocukların iletişim becerilerinin gelişim gösterdiği belirtilmiştir. Görüldüğü üzere farklı yetersizlik gruplarına yönelik birçok farklı becerinin öğretimini hedefleyen ve ebeveynleri öğretici olarak gören yaklaşıma uygun aile eğitim programları geliştirilmiştir. Fakat özel eğitim çatısı altında bulunan bir yetersizlik grubu olan ÖÖG ile ilgili bir aile eğitimi çalışmasına ulaşılamamıştır.

2.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü

Türkiye’de son yıllarda toplum tarafından daha çok farkına varılan ÖÖG, uzmanlar tarafından bir asır önce fark edilmiş olup (Görgün ve Melekoğlu, 2019, s. 84) ilk kez Samuel Kirk tarafından öğrenme güçlüğü olarak isimlendirilmiştir (Çakıroğlu, 2018, s. 8). Tanımının dünden bugüne tarihsel süreç içerisindeki gelişimi değerlendirilirse, diğer tüm özel eğitim alanlarında olduğu gibi gelişmekte ve değişmekte olan bir alan olduğu açıkça görülmektedir (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2016 s. 101). ÖÖG, belli bir akademik alandaki ortaya çıkan belirgin bozukluklar ile kendini belli eden bir yetersizlik olarak ortaya çıkmaktadır (Soysal, İlden Koçkar, Erdoğan, Şenol, Gücüyener, 2001, s. 226). DSM-5 (2014, s. 35) bu çocukların güçlük yaşadığı akademik beceri alanlarını okuduğunu anlama, yazma ve yazılı anlatım, akıcı okuma, aritmetik hesaplama ve matematiksel akıl yürütme becerileri olarak sıralamaktadır. Ayrıca bilinmelidir ki ÖÖG görme, işitme ve motor becerilerdeki yetersizliklerden, zihinsel yetersizlikten, duyuşsal rahatsızlıklardan, çevresel, ekonomik ve kültürel dezavantajlardan kaynaklanan öğrenme sorunları değildir (Reynolds, 2014, s. 19). Bu çocuklar çoğunlukla ilkokul çağında fark edilmekte ve tanılanabilmektedir.

ÖÖG alanyazında üç kategoride sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflama okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi) ve matematik güçlüğü (diskalkuli) olarak yapılmaktadır. Ayrıca bu güçlükler düzeylerine göre bazı gruplara ayrılmıştır. Hafif düzeyde yer alan çocuklar bir ya da iki akademik alanda güçlük yaşamaktadır. Orta düzeyde yer alan çocuklar bir ve daha fazla akademik alanda dikkat çeken zorluklar yaşamaktadır. Ağır düzeyde yer alan çocuklar ise birçok akademik alanı etkileyen becerilerin öğrenilmesinde zorluklar yaşamaktadır (Çakıroğlu, 2018, s. 4).

ÖÖG olan öğrenciler, zorluk yaşadıkları akademik alanlar içerisinde en çok okuma alanında zorluk yaşamaktadır (Balıkçı, 2018, s. 79). Geçmişte okumanın, yazılı simgelerin seslendirilmesi şeklinde yapılan tanımının günümüzde pek geçerliliği kalmamış olup; okumayı, anlam inşası olarak tanımlamak bir gereklilik haline gelmiştir (Başaran, 2013, s. 2277). Bu anlam inşası alanyazında okuduğunu anlama olarak ifade edilmekle beraber okumanın nihai hedefi olarak görülmektedir. Bu hedefe ulaşmak için ise anahtar parça akıcı okumadır (O'Connor, 2014, s. 127). Yapılan bir çok araştırma okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermektedir (Başaran, 2013, s. 2277-2290; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2009, s. 239-256; Klauda ve Guthrie, 2008, s. 310-321; LaBerge ve Samuels, 1974, s. 293-323). Bireyin akıcı okuma becerileri geliştirildiğinde okuduğunu anlama becerisi de aynı oranda gelişmektedir (Kodan, 2015, s. 24). Bu sebeple ÖÖG olan öğrencilerin iyi bir okuyucu olmaları için akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

2.1.3. Bir Okuma Becerisi Olarak Akıcı Okuma

Akıcı okuma yazarın vermek istediği anlam ve duyguları fazla çaba sarf etmeden uygun hız ve doğrulukla, uygun ses, vurgu ve tonlamayla okuma ortamına aktarmak olarak tanımlanmaktadır (Zutell ve Rasinski, 1991, s. 212). Bu tanımdan yola çıkılarak akıcı okumanın, fikir birliğine varılmış üç bileşenin olduğundan bahsedilebilir. Bu üç bileşen doğru okuma, okuma hızı ve prozodidir (Başaran, 2013, s. 2279). İzleyen bölümde bu bileşenler açıklanmaktadır.

Doğru okuma, okunan kelimelerin doğru olarak okunması başka bir deyişle kelimenin yazınsal sembollerinin doğru bir şekilde seslendirilmesidir. Doğru okuma aynı zamanda akıcı okumanın diğer bir bileşeni olan okuma hızını da etkilemektedir. Kelime doğru olarak okunmadığında, zaman zaman kesintili okuma ve kelimeyi baştan okumaya çalışma görülmektedir. Bu durumda doğrudan, okuma hızını düşürmektedir. Aynı zamanda kelimeleri yanlış okumak, okunan metnin yanlış anlaşılmasına ya da anlaşılmasına sebep olmaktadır (Başaran, 2013, s. 2279).

Okuma doğruluğu aynı zamanda okuyucunun okuma düzeyinin belirlenmesini sağlayan bileşendir (Ergül, 2012, s. 2036). Okuma doğruluk oranının hesaplanmasıyla belirlenen okuma düzeylerinin en yaygın kullanılanı endişe düzeyi, öğretim düzeyi ve bağımsız düzeydir. Okuma doğruluk oranının %89 ve altında olması okuyucunun endişe düzeyinde olduğunu; %90-94 arasında olması öğretim düzeyinde olduğunu; %95 ve

üzerinde olması ise bağımsız düzeyde okuma düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Rasinski ve Hoffman, 2003; akt. Ergül, 2012, s. 2036).

Okuma hızı, ilk bakışta okuma hızının yüksek olmasını akıllara getirir de, metnin az bir zihinsel çaba ile uygun hızda okunması anlamına gelmektedir. Okuma hızının fazla yavaş olması, okunan metnin anlaşılmasını ne kadar güçleştirirse; okuma hızının fazla hızlı olması da metnin anlaşılmasını aynı oranda güçleştirmektedir. Akıcı okumanın bu bileşeni de okuduğunu anlamayı doğrudan etkilediği gibi son bileşeni olan prozodiyi de etkilemektedir (Başaran, 2013, s. 2279).

Prozodi, metnin doğal bir ses tonuyla uygun tonlama, vurgu ve ritme göre okunması olarak tanımlanabilir. Bu bileşen, metnin okuyucu tarafından anlaşıldığının bir göstergesi olduğu gibi okuduğunu anlamayı da büyük oranda etkilemektedir. Prozodi, özellikle metnin derinlemesine anlaşılmasının sağlanmasında okuyucuya önemli katkılar sağlamaktadır. Bu bileşenin etkilendiği bazı faktörler okuyucunun ön öğrenmeleri, amacı, kelime hazinesi ve bir sonraki kelimeyi tahmin etme gücü olarak sıralanabilir (Başaran, 2013, s. 2279; Kaya ve Yıldırım, 2016, s. 425-426).

Nihai olarak akıcı okumanın oluşabilmesi için bu bileşenlerin varlığının olmazsa olmaz olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerçeği kanıtlayan birçok araştırma gerçekleştirilmiştir (Baştuğ ve Keskin, 2012, s. 227-244; Deno, Mirkin, Chiang, 1982, s. 36-45; Drummond, 2003, s. 1-98; Shinn, Good, Knutson, Tilly ve Collins, 1992, s. 459-479). Akıcı okuma ile anlama arasında bir anahtar kilit ilişkisi olduğu düşünüldüğünde, kilit okuduğunu anlama; anahtar ise akıcı okuma olmaktadır. Şu gayet çarpıcıdır ki anahtar olmadan kilidi açmak pek olası değildir. Metni çok fazla çaba göstermeden, uygun hız ve doğrulukta, uygun ses tonuyla ve vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuyabilmek ise iyi bir okuyucu olabilmede önemli bir rol oynamaktadır (Kodan, 2015, s. 23). Dolayısıyla okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi için akıcı okuyabilen iyi bir okuyucu olmanın gerekli olduğu söylenebilir. Akıcı okuyan bir okuyucu olabilmek ise akıcı okuma stratejileri ile mümkündür.

2.1.4. Akıcı Okuma Stratejileri

Birçok çalışmada, akıcı okuma için prozodik bir şekilde, doğru ve otomatik okuma gerekli şartlar olarak vurgulanmaktadır (Akyol ve Kodan, 2016, s. 8). Bu şartların gerçekleşmesi için okuyucunun akıcı okumanın bileşenleri olarak kabul edilen (Başaran, 2013, s. 2279) doğruluk, hız ve prozodi bileşenlerini okuma sırasında uygun şekilde sergilemesinin gerekli olduğu söylenebilir. Okuyucuların akıcı okumanın bu

bileşenlerini uygun şekilde sergileyebilmelerini sağlamada akıcı okuma stratejileri kullanılmaktadır. Tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma bu stratejilerden bazılarıdır.

2.1.4.1. Tekrarlı Okuma (Repeated Reading)

Tekrarlı okuma stratejisi kısa ve anlamlı bir metnin akıcılık sağlanana kadar tekrar tekrar okunmasına dayanan bir stratejidir. Bu stratejide okuyucunun ilgisini çeken ve okuma düzeyine uygun olan bir metin 50-200 kelimelik kısa bölümlere ayrılır. Okuyucu belirlenen bu bölümü rehberli bir şekilde okur. Okuma hataları bu rehberli okuma sırasında okuyucuya fark ettirilir. Bu işlem rehber tarafından metinde hedeflenen akıcılık sağlanana kadar devam ettirilir. Bu sayede metin okuyucu tarafından daha hızlı okunurken yapılan okuma hataları da azalacaktır. Bu strateji uygulanırken ilk başta okuduğunu anlama oluşmamaktadır. Çünkü öğrenci ilk başta en çok kelimeleri seslendirmeye ve doğru okumaya enerji harcadığı için okuduğunu anlamaya zaman ayıramamaktadır. Daha sonra strateji uygulandıkça metin okuyucu tarafından daha otomatik bir şekilde okunacağı için okuyucu metnin anlamına odaklanabilmektedir. Bu bağlamda tekrarlı okuma okumanın otomatik hale gelmesi açısından oldukça işlevseldir (Samuels, 1997, s. 377).

2.1.4.2. Kelime Tekrar (Word Drill)

Kelime tekrar stratejisi, metin okunurken yanlış okunan kelimelerin tespit edilerek okuyucuya bu kelimelerin tekrar okutulmasına dayanan bir stratejidir (Yılmaz, 2008, s. 328). Bu stratejide uygulamacı, okuyucuya metni bir kez okutur. Okuma esnasında yanlış okunan kelimeler uygulamacı tarafından belirlenerek kartlara yazılır. Daha sonra kartlara yazılı olan bu kelimeler öğrenciye sunulur. Kartlara yazılan kelimeler uygulamacı tarafından okuyucuya rehberli bir şekilde okutulur. Doğru okunan kelimeler kaldırılarak okuyucuya tekrar sunulmaz. Yanlış okunan kelimeler ise okuyucuya tekrar okutulmak üzere bir kenara kaldırılır. Bu işlem tüm yanlış okunan kelimeler doğru okunana kadar sürdürülür (Rosenberg, 1986, s. 185).

Yapılan araştırmalarda okuma akıcılığı sağlamada ve okuma hatalarının giderilmesinde, kelime tekrar stratejisinin kelime tanımaya önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir (Fleisher ve Jenkins, 1983, s. 146). Ayrıca bu strateji okuma hatalarının giderilmesinde diğer stratejilere göre daha etkili sonuçlar vermektedir. (Yılmaz, 2008, s. 329).

2.1.4.3. Eko Okuma (Echo Reading)

Eko okuma stratejisi, okunan kelime, cümle ya da paragrafin uygulamacının ardından okuyucunun bu okumayı taklit ederek okuma yapmasını temel alan bir stratejidir. Bu strateji okuyucuya bir metin okunurken sesin nasıl kullanılması gerektiği konusunda model olması açısından oldukça faydalı bir stratejidir (Kato, 2012, s. 199). Metnin okunmasında sesin kullanımı prozodi bileşeninin bir ögesi olduğu düşünüldüğünde bu stratejinin akıcı okuma becerilerinden olan prozodinin geliştirilmesinde faydalı olacağı söylenebilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Özel eğitimde aile eğitimi çalışmalarına Gökcan'ın (1987, s. 1-91) öncülük etmesi ile birlikte ulusal alanyazında birçok aile eğitimi çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda ebeveynlerin ebeveynlik süreçleri, yeterlilikleri, algıları ve psikolojik süreçleri gibi bazı özelliklerinin betimlenmesi ve geliştirilmesi, ebeveynlerin öğretici rolünde çocuklarına bazı becerileri öğretmeleri ve ebeveynlerin çocuklarının uygun olmayan davranışlarını azaltmaları gibi konulara odaklanıldığı görülmektedir. Birçok farklı yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerle birlikte gerçekleştirilen bu çalışmalar tablo halinde sunulmuştur. Yapılan çalışmalar nitel ve nicel çalışmalar olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Nicel çalışmalar a) bağımsız değişken, b) bağımlı değişken, c) araştırma modeli, d) katılımcı ve özellikleri, e) veri toplama araçları, f) sosyal geçerlik ve g) sonuç gibi farklı değişkenler açısından incelenerek özetler halinde sunulmuştur (Bkz. Tablo 2.1.). Nitel çalışmalarda benzer şekilde a) araştırma amacı, b) araştırma modeli, c) katılımcı ve özellikleri, d) veri toplama araçları, e) sosyal geçerlik ve f) sonuç gibi değişkenler açısından incelenerek özetler halinde sunulmuştur (Bkz. Tablo 2.2.). Çalışmalar yayın yılına göre sıralanmıştır.

Tablo 2.1. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar*

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Eyiip vd., 2018	Anneye etkinlik çizelgesi hazırlama ve öğretim sunmanın kazandırıldığı aile eğitim paketi ve annenin sunduğu etkinlik çizelgeleriyle öğretim süreci	Annenin etkinlik çizelgesini hazırlamayı ve öğretmeyi öğrenme düzeyi ve gencin serbest zaman ve sosyal etkileşim etkinliklerinin yer aldığı etkinlik çizelgesini izleme düzeyi	AB modeli	Otizm spektrum bozukluğu olan bir genç ve annesi	Kontrol listesi	+	Araştırma sonuçları, hazırlanan aile eğitim paketinin annenin etkinlik çizelgesi hazırlama ve öğretimi üzerinde etkili olduğunu, anne tarafından sunulan öğretimin gencin serbest zaman becerilerini etkinlik çizelgesi ile izlemesinde etkili olduğunu, gencin öğrendiği bu beceriyi genellediğini ve bir iki ve dört hafta sonra da sürdürdüğünü göstermektedir.
Acar, 2015	(a) Anneler tarafından sosyal öykü öğretim uygulamasının sunulduğu öğretim uygulaması, (b) anneler tarafından video modellerle öğretimin sunulduğu öğretim uygulamaları	Her iki öğretim uygulamasıyla öğretilmesi planlanan sosyal becerilere ilişkin (yardımı kabul etme, kendini tanıtmaya, izin isteme, adresini söyleme, oyuncaklarını toplama) doğru katılımcı tepkilerinin yüzdeleri	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	Otizmlili çocuğa sahip 3 anne ve çocukları	Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçü aracı	+	Anneler sosyal öykü ve video modellerle öğretim sunmayı öğrenmiştir. Sosyal öykü uygulaması ve video modellerle öğretim uygulaması etkililik olarak aynı düzeyde seyrederken verimlilik olarak video modellerle öğretim sürecinin sosyal öykü sürecinden daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2.1. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar (Devam)*

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Aktaş, 2015	Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olmayı temel alan aile eğitimi programı	Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme – model olma tekniğini doğru kullanım sıklıkları ve Çocukların hedeflenen sözcükleri üretim yüzdeleri	Denekler arası yoklama evrelili çoklu yoklama modeli	Otizimli çocuğa sahip 3 anne ve çocukları	Ortalama Sözcük Uzunluğu, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ve Tepki İsteme Model Olma Tekniği Öğretim Amaçlarını Değerlendirme Testi	+	Araştırma bulguları, hazırlanan aile eğitim programının etkili olduğunu, anneler tarafından uygulanan tepki isteme - model olma tekniğinin OSB'li çocuklara yeni kelimeler öğretmede ve bu kelimelerin zaman içerisinde sürdürülmesinde etkili olduğunu göstermiştir.
Boyras, 2015	Ayrımlı pekiştirme sürecini temel alan aile eğitimi programı	Ailelerin ayrımlı pekiştirme kullanarak kural kazandırma beceri işlem süreci uygulama düzeyleri	AB modeli	Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan 10 anne	Kazandırılan işlem süreci ve becerilere ilişkin ölçü araçları ve aile görüşme formu	+	Sonuç olarak aile eğitim programı ayrımlı pekiştirme sürecini aileye kazandırmada etkili olmuştur ve program çocuklara kural kazandırmada etkili sonuçlar vermiştir.
Batu, 2014	CD aracılığıyla annelere öğretilen eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi	Annelerin eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemini öğrenme düzeyleri ve çocuklarının hedeflenen becerileri öğrenme düzeyleri	Denekler arası yoklama evrelili çoklu yoklama modeli	Down sendromuna sahip 3 çocuk ve anneleri	Veri toplama kayıt çizelgeleri	+	Araştırma sonuçları, annelerin CD aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemini güvenilir şekilde uyguladığını ve çocuklarının hedef becerileri öğrendiklerini, genelleme ve kalıcılığının da sağlandığını göstermektedir.

Tablo 2.1. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar (Devam)*

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Batu vd., 2014	Görsel destekler aracılığıyla öğretilen eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi	Annelerin eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemini uygulama düzeyleri ve çocukların hedef becerileri öğrenme düzeyleri	Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Otizm spektrum bozukluğu olan 4 çocuk ve anneleri	Veri toplama kayıt çizelgeleri	+	Araştırma sonucunda, anneler görsel desteklerle kendilerine öğretilen eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemini güvenilir biçimde uygulayabilmişlerdir. Ayrıca çocuklarında anneler tarafından öğretimi yapılan hedef becerileri öğrendiği görülmüştür.
Saranlı ve Metin, 2014	SEGN (Social Emotional Needs of Gifted Children) üstün yetenekliler aile eğitim programı	Ailelerin, özel yetenekli çocuklarının sosyal-duygusal ve ruhsal uyumuna ilişkin algı düzeyleri ve çocukların ailelerinden aldıkları sosyal destek düzeyi	Ön-test son-test kontrol gruplu model	Özel yetenekli çocuğa sahip olan 20 ebeveyn	Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği, Çocuklar İçin Sosyal Desteği Değerlendirme Ölçeği	-	Araştırma sonunda, ebeveynlerin üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal ve ruhsal uyumuna ilişkin algıları olumlu yönde artmıştır. Fakat çocukların ailelerinden aldıklarını düşündükleri sosyal destekte anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 2.1. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar (Devam)*

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Ardıç, 2013	Araştırmacı tarafından geliştirilen psiko-eğitsel grup çalışması	Ebeveynlerin stres ve depresyon düzeyleri, aile işlevsellik düzeyleri, algılanan sosyal destek düzeyleri ve psiko-eğitsel grup çalışmasının ebeveynlerin gereksinimlerini karşılama düzeyi	Ön-test son-test kontrol gruplu model	Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan 67 ebeveyn	Katılımcı bilgi formu, Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği 2 – Türkçe Versiyonu, Stres Envanteri, Beck Depresyon Ölçeği, Esneklik ve Bağımlılık Derecelendirme Ölçekleri-IV, Yenilenmiş Ana-Baba Sosyal Destek Ölçeği, Psiko-Eğitsel Grup Programı Memnuniyet Belirleme Aracı	+	Araştırma sonucunda yapılan analizler, uygulanan psiko-eğitsel grup çalışmasının ebeveynlerin stres ve depresyon düzeylerini kontrol grubuna göre düşürdüğünü aynı zamanda deney grubunda yer alan ebeveynlerin algılanan sosyal destek düzeyini ve algılanan sosyal destekten memnuniyet düzeylerini artırdığını göstermektedir. Ancak uygulanan programın aile işlevleri ve yapısı üzerinde bir etkisi olmadığı saptanmıştır.
Akın Bülül, 2012	Eşzamanlı ipucu ile öğretim sürecini temel alan aile eğitimi programı	Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin uygun mastürbasyon yapma beceri düzeyleri	Denekler arası çoklu yoklama modeli	Zihinsel yetersizliği olan 4 ergen ve 1 anne ile 3 baba	Uygun mastürbasyon yapma becerisi beceri ölçü aracı	+	Ailelerin sunduğu eş zamanlı ipucuyla öğretim öğrencilerin mastürbasyon becerilerini kazanmasında etkili olmuştur.

Tablo 2.1. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar (Devam)*

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Olçay Gül, 2012	Sosyal öykü sürecini temel alan aile eğitimi programı	Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin sosyal beceri (merhaba deme, bağlama uygun tepkiler gösterme, izin isteme) düzeyleri	Yoklama evreli çiftler arası çoklu yoklama modeli	3 Otizmlili ergen öğrenci ve 1 abla ile 2 anne	Sosyal öykü yazma değerlendirme formu	+	Ailelerle sunulan sosyal öyküler öğrencilerin hedef sosyal becerileri kazanmalarını sağlamıştır.
Ünlü, 2012	Aylık Denemelerle Öğretim Sunma Programı (ADÖSEP)	Anne babaların Ayrık denemelerle öğretim (ADÖ) sunma beceri düzeyleri	Ön-test son-test kontrol gruplu model	Otizmlili çocuğa sahip olan 28 anne baba ve onların 14 çocuğu	Ayrık Denemelerle Öğretim Değerlendirme Formu (ADÖDF), Türkçe Erken Dil Gelişimi (TEDİL), Taklit Becerileri Değerlendirme Aracı (TBDA)	+	Uygulanan program ebeveynlerin ADÖ sunma becerilerini kazanmalarını sağlamıştır. Ayrıca anne babalar bu becerileri çocuklarında uygulayarak olumlu sonuçlar elde etmişlerdir.
Çakmak, 2011	Video ile model olunarak sunulan özbakım becerileri öğretme becerisi kazandırmaya yönelik aile eğitim programı	Annelerin özbakım becerilerini öğretme basamaklarını uygulama düzeyleri ve öğrencilerin özbakım becerilerini kazanmaları ve sürdürme durumları	Denekler arası çoklu yoklama modeli ve beceriler arası çoklu yoklama modeli	Görme yetersizliği olan 3 çocuk ve anneleri	Özbakım Becerilerinin Öğretim Basamaklarını Uygulama Düzeyini Belirleme Ölçü Aracı, Özbakım Becerilerini Gerçekleştirme Düzeyi Ölçü Aracı	+	Araştırmaya katılan anneler özbakım becerisini öğretebilmeye ilgili 12 öğretim basamağının tamamını gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin ise özbakım becerileri başlama düzeyi verileri ile uygulama düzeyi verileri arasında büyük farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.1. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar (Devam)*

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Sönmez ve Aykut, 2011	Anne tarafından sunulan eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemi	Çocuğun bağımsız tuvalet yapma becerisini gerçekleştirme düzeyi	AB modeli	Down sendromuna sahip bir çocuk ve annesi	Bağımsız tuvalet yapma becerisi ölçüt bağılı ölçü aracı, ilerleme kayıt formu	-	Araştırma sonuçları çocuğun tuvalet yapma becerisini kazandığını ve öğretimden 5 gün sonrada sürdürdüğünü fakat farklı ortamlara genellemediğini göstermektedir.
Berbercan, 2010	Problem davranışları azaltmaya yönelik gerekli kavram ve işlem süreçlerini kazandırmayı temel alan grup aile eğitimi programı	Babaların problem davranışları azaltmaya yönelik gerekli kavram ve işlem süreçlerini kazanma düzeyleri	AB modeli	Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan 4 baba	Hedef davranış kayıt formu, kavramlara ilişkin ölçüt bağımlı ölçü aracı, işlemlere ilişkin ölçüt bağımlı ölçüt aracı	+	Uygulanan grup aile eğitimi programı araştırmaya katılan babaların problem davranışları azaltmaya yönelik gerekli kavram ve işlem süreçlerini hedeflenen düzeyde kazanmalarını sağlamıştır.
Cavkaytar ve Pollard, 2009	Ebeveyn-terapist işbirliği programı	Çocukların hedeflenen özbakım ve günlük yaşam becerilerini öğrenme düzeyleri	Beceriler arası çoklu yoklama modeli	Otizm spektrum bozukluğu olan 3 çocuk ve anneleri	Eğitim süreci gözlem formu	+	Araştırma sonuçları, Ebeveyn-terapist işbirliği programının özbakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.1. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar (Devam)*

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Yakın, 2009	Doğal dil sağaltım tekniklerine yönelik aile eğitimi programı	Annelerin model, genişletme ve tepki isteme-model olma dil sağaltım tekniklerini kullanım sıklığı	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Zihinsel yetersizliğe sahip 2 öğrenci ve anneleri	Annelerin beceri uygulama düzeylerini ölçmeye yönelik veri toplama formları	+	Araştırma sonucunda anneler hedeflenen doğal dil sağaltım tekniklerini uygulamayı etkili bir şekilde öğrenmiş, ev ortamına genellemiş ve iki ile dört hafta sonrada aynı etkililikte kullanmaya devam etmişlerdir.
Batu, 2008	Eşzamanlı ipucu ile öğretim işlem süreci	Annelerin eşzamanlı ipucu işlem sürecini uygulama düzeyleri ve çocukların zincirleme ev becerilerini öğrenme düzeyleri	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Zihinsel yetersizliğe sahip 4 çocuk ve 3 çocuğun annesi ile 1 çocuğun anneannesi	Gözlem kayıtları	+	Araştırma sonunda annelerin eşzamanlı ipucu işlem sürecini güvenilir biçimde uyguladığı belirlenmiştir. Ayrıca yapılan görsel analiz sonuçları çocukların zincirleme ev becerileri düzeylerinde artışlar olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.1. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar (Devam)*

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Diler Sönmez, 2008	Eve Dayalı Gündüz Tuvalet Kontrolü Aile eğitimi programı	Annelerin, kuruluk kaydı tutma becerisi düzeyleri, annelerin, gündüz tuvalet kontrolü kazandırma becerisi düzeyleri ve çocukların gündüz tuvalet kontrol düzeyleri	AB modeli	Down sendromu tanı 2 çocuk ve anneleri ile fenilketonüri ve zihinsel yetersizlik tanı bir çocuk ve annesi	Kaba değerlendirme formu, aile görüşme formu, kuruluk süresi kaydı tutma becerisi ölçü aracı, gündüz tuvalet kontrolünü kazandırma becerisi ölçü aracı, kuruluk süresi kayıt formu	+	Uygulanan aile eğitimi, annelerin kuruluk kaydı tutma ve tuvalet kontrolü kazandırma becerilerini kazanmalarını sağlarken çocukların da gündüz tuvalet kontrolünü kazanmalarını sağlamıştır.
Tekin-İftar, 2008	Eşzamanlı ipucu ile öğretim işlem süreci	Annelerin toplumsal yaşam becerilerini öğretme düzeyleri ve çocuklarının hedef toplumsal yaşam becerilerini öğrenme düzeyleri	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	2 otizm spektrum bozukluğuna ve zihinsel yetersizliğe sahip çocuk, 1 zihinsel yetersizliğine sahip çocuk ve 1 otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk ile 3 anne ve bir çocuğun anneannesi	Veri kayıt formları	+	Araştırma sonuçları göstermektedir ki anneler eşzamanlı ipucu ile öğretim sürecini yüksek güvenilirlikte uygulamıştır. Ayrıca gelişimsel yetersizliği olan tüm çocuklar anneleri tarafından öğretimi yapılan hedef toplumsal yaşam becerilerini kazanmışlardır.

Tablo 2.1. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar (Devam)*

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Cavkaytar, 2007	Cavkaytar (1998) tarafından geliştirilen özbakım ve ev içi becerilerin öğretimi temelli aile eğitimi programı	Çocukların anneleri tarafından öğretilen hedef özbakım ve ev içi becerilerini öğrenme düzeyleri	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	2 zihinsel yetersizliğe; 1 down sendromuna sahip 3 çocuk ve anneleri ile sınıf öğretmenleri	Veri kayıt formları	-	Araştırma sonunda, Cavkaytar (1998) tarafından geliştirilen özbakım ve ev içi becerilerin öğretimi temelli aile eğitimi programı öğrencilerin özbakım ve ev içi becerileri kazanmasında etkili olmuştur.
Yücel ve Cavkaytar, 2007	Bağımsız Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM) Hakkında Uzaktan Eğitime Dayalı Aile Eğitim Programı	Anne-babaların OÇEM hakkındaki bilgi düzeyleri	Ön-test son-test kontrol gruplu model	Otizm spektrum bozukluğuna sahip 72 çocuğun anne-babaları	OÇEM Bilgi Testi	-	Araştırma sonuçları, uzaktan eğitim uygulamasıyla gerçekleşen Bağımsız Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM) Hakkında Uzaktan Eğitime Dayalı Aile Eğitim Programı'nın ailelerin bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.1. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar (Devam)*

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Can Toprakçı, 2006	(a) Kurumda alınan eğitimle aynı anda sunulan geleneksel veli toplantıları, (b) genişletilmiş aile eğitim programı	Öğrencilerin matematik dersiyle ilgili amaçları edinme düzeyleri ile edinilen amaçların kalıcılık ve genelleme düzeyleri	ABC modeli	Zihinsel yetersizliğe sahip 3 öğrenci ve anneleri	Aile görüşme formu, kontrol listeleri, ayrıntılı ölçü araçları, kayıt çizelgeleri	+	Geleneksel veli toplantıları ve genişletilmiş aile eğitim programı uygulamaları, öğrencilerin matematik dersi ile ilgili alt amaçları edinmelerinde benzer düzeyde etkililik göstermiştir. Ayrıca genişletilmiş aile eğitim programı öğrencilerin kazandıkları alt amaçlarını genellemeleri ve kalıcılık sağlamalarında daha etkili olduğu saptanmıştır.
Tavil, 2005	Davranış denetimi aile eğitim programı ve katılımcılardan bir annenin uygun olmayan davranışı azaltmaya yönelik uygulamaları	Annelerin, davranışları kontrol etmek için gerekli kavram ve işlem süreçlerindeki düzeyleri ve ele alınan bir öğrencinin yayılarak oturma davranışı düzeyi	AB modeli	Zihinsel yetersizliğine sahip çocuğu olan 6 anne ve bu annelerden bir anne ve çocuğu	Aile görüşme formu, scatter plat kaydı, anekdot kaydı, video kamera, televizyon, hedef davranış kayıt formu, pekiştireç belirleme formu, kavramlara ilişkin ölçüt bağımlı ölçü aracı, işlemlere ilişkin ölçüt bağımlı ölçü aracı	-	Araştırma sonunda anneler ele alınan kavram ve işlem süreçlerinin tümünü kazanmışlardır. Ayrıca katılımcılardan bir anne çocuğunun yayılarak oturma davranışını azaltmış ve dik oturarak okuma yazma davranışını arttırmıştır.

Tablo 2.1. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar (Devam)*

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Kargın, 2004	Aile odaklı erken müdahale programı	Çocukların sözel iletişim beceri düzeyleri ve veli bilgi düzeyleri	Ön-test son-test kontrol gruplu model	İşitme yetersizliğine sahip 12 çocuk ve onların 24 anne-babası	Ebeveyn ihtiyaç belirleme skalası, Sözel iletişim becerileri değerlendirme gözlem formu	-	Araştırma sonuçları aile odaklı erken müdahale programının, çocukların sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde ve velilere ihtiyaçlarına göre bilgi vermede etkili olduğunu göstermektedir.
Özcan, 2004	Zihinsel yetersizliği olan çocuklara tuvalet becerilerinin öğretimi temelinde annelerin gerçekleştirdiği öğretim uygulamaları	Çocukların tuvalet becerilerini öğrenme düzeyleri	Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Zihinsel yetersizliğe sahip 3 öğrenci ve anneleri	Tuvalet becerisi başlama düzeyi, yoklama ve izleme veri kayıt formları, tuvalet becerisi öğretim süreci verileri veri kayıt formu	-	Araştırma sonunda annelerce sunulan tuvalet becerileri öğretimi çocukların tuvalet becerilerini öğrenmesi üzerinde etkili olmuş ve çocuklar tuvalet becerisinin tüm basamaklarında bağımsızlık düzeyine ulaşmışlardır.
Birkan, 2001	Küçük Adımlar kursu	Annelerin Küçük Adımlar programını uygulama düzeyleri	Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Çocuğu fiziksel ve zihinsel yetersizliğe sahip 2 anne, çocuğu down sendromuna sahip 1 anne ve çocuğu otizm spektrum bozukluğuna sahip 1 anne	Değerlendirme yapma becerisi kayıt formu, öğretim programı hazırlama becerisi kayıt formu, öğretim yapma becerisi kayıt formu	+	Araştırma sonunda her annenin Küçük Adımlar programı uygulama becerilerini %100 düzeyinde sergiledikleri saptanmıştır. Ayrıca yapılan analizler sonucunda annelerin öğrendikleri becerileri sürdürdükleri gözlenmiştir.

Tablo 2.1. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar (Devam)*

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Küçüker vd., 2001	Küçük adımlar erken eğitim programı temelli aile eğitimi	Ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşim düzeyi	Ön-test son-test modeli	Gelişimsel geriliğe sahip olan 40 çocuk, 40 anne ve 14 baba	Anne-bebek etkileşimi gözlem formu	-	Sonuçlar erken eğitim programı sonrasında annelerin etkileşim sürdürme ve öğretme davranışlarının arttığı görülürken, babaların etkileşim davranışlarında anlamlı artışlar görülmemiştir.
Özen ve Kırcaali-İftar, 2000	Etkili iletişim becerilerinin öğretimi temelinde aile eğitimi	Annelerin, bir eğitim uzmanıyla ilk görüşmedeki etkili iletişim davranışları düzeyi	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli ve ön-test son-test kontrol gruplu model	Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan 12 anne	Gözlem kayıtları ve annelerin bir eğitim uzmanıyla ilk kez görüşürken sahip olmaları gereken etkili iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği	+	Araştırma sonunda yapılan görsel analiz sonuçları, annelerin bir uzmanla ilk kez görüşmelerinde gerekli olan iletişim beceri düzeylerinin arttığını göstermektedir. Ayrıca t-tesisi sonuçları, iki grup arasında ilgili alt becerilerde anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmektedir.

Tablo 2.1. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar (Devam)*

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Tekin, 1999	Kardeşler tarafından sunulan sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucu ile öğretim	Kardeşlerin sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemlerini uygulama güvenilirlik düzeyleri, öğrencilerin hayvan isimlerini öğrenme düzeyleri ve bu iki yöntemin hayvan isimlendirme becerisinin öğretiminde etkililik ve verimlilik düzeyleri	Paralel uygulamalar modeli	Zihinsel yetersizliğe sahip olan 3 çocuk ve kardeşleri	Uygulama güvenilirliği formları	+	Araştırmada sonuç olarak kardeşlerin her iki yöntemi de yüksek güvenilirlikte uyguladıkları belirlenmiştir. Her iki yöntemde hayvan isimlerini öğretmede etkiliyken eşzamanlı ipucu ile öğretimin daha verimli olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretilen becerinin genellenmesinde sabit bekleme süreli öğretim yöntemi daha yüksek düzeyde genelleme sağlamıştır. İzleme açısından ise iki yöntem arasında farklılığa rastlanmamıştır.
Cavkaytar, 1998	Öz bakım ve ev içi becerilerin öğretimi temelli aile eğitimi programı ve annelerin öğretim uygulamaları	Zihinsel yetersizliği olan çocukların öz bakım ve ev içi becerileri öğrenme düzeyleri	Beceriler arası çoklu yoklama modeli	Zihinsel yetersizliğe sahip 3 çocuk ve anneleri	Öğretim süreci verileri kayıt formu, başlama düzeyi, yoklama ve izleme verileri kayıt formu, veri kayıt formu	-	Araştırma sonuçları, aile eğitim programını tamamlayan annelerin uyguladığı beceri öğretim çalışmalarının, zihinsel yetersizliği olan çocukların öz bakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.1. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar (Devam)*

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Vuran, 1997	Bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ve ödüllerin kullanıldığı aile eğitimi programı	Anne ve çocukların doğru davranış düzeyleri	ABC modeli	Zihinsel yetersizliğe sahip bir çocuk ve annesi, down sendromuna sahip bir çocuk ve annesi, gelişimsel yetersizliğe sahip (yetersizlik türü belirtilmemiş) bir çocuk ve annesi	Anekdot kaydı, hedef davranış kayıt formu	-	Araştırma sonucunda bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ve ödüllendirme tekniklerinin kullanıldığı aile eğitim programı annelerin hedef davranışlarındaki istendik değişikliklerin giderek amaca yaklaşmasını ve benzer değişikliklerin çocukların hedef davranışlarında da görülmesini sağlamıştır.
Sucuoğlu vd., 1993	Anne-baba eğitimi programı	Ailelerin istendik becerileri çocuklarına öğretmeyi öğrenme düzeyleri ve çocuklarının problem davranışlarını azaltmayı öğrenme düzeyleri	Ön-test son-test modeli	Zihinsel yetersizliğe sahip 8; otizm spektrum bozukluğuna sahip 1 ve spastik olan 1 çocuk ve bu çocukların 11 ebeveyni	Program öncesi değerlendirme formu, içerik değerlendirme formu, program sonrası değerlendirme formu	-	Araştırma sonucunda anne-babalar anne-baba eğitimi programından yararlandıklarını, hoşlandıklarını ve kazandıkları bilgileri günlük yaşamda uyguladıkları geri bildirimlerini vermişlerdir.

Tablo 2.1. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nicel Çalışmalar (Devam)*

Kaynak	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Gökcan, 1987	İşitme yetersizliğiyle ilgili ailelerin katılım sağladığı aile eğitimi	Anne-babaların, işitme yetersizliği olan çocuğuna ve kendisine verilen eğitime, eğitmeniye, çocuğun kullandığı cihaza ve çevreye karşı beklentilerindeki değişiklik düzeyi	Tarama modeli	İşitme yetersizliğine sahip çocuğu olan 32 anne ve 32 baba	Anket	-	Araştırma sonucunda ailelerin katıldığı aile eğitim programının, işitme cihazları, kendilerine ve çocuklarına verilen eğitim, eğitmeni ve çevrenin etkisi, tutumu ve çocukların dil gelişimi gibi konularda anne-babalara katkıda bulunduğu ve onlara yararlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca aile eğitiminden babalarında anneler ile aynı oranda etkilenmekte oldukları belirtilmiştir.

Tablo 2.2. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nitel Çalışmalar*

Kaynak	Araştırma Amacı	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Gökçe, 2017	Ailelerin uygulanan aile eğitimi programlarından sonra çocuklarına, aile içi ve toplumsal etkileşimlerine ve katıldıkları aile eğitimi programlarına ilişkin görüşlerini incelemek	Nitel Araştırma Modeli (Fenomenolojik Model)	Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan 6 anne ve 2 baba	Görüşme formu	-	Aileler katıldıkları aile eğitimi programlarıyla ilgili genel görüşlerinin olumlu olduğunu ve yüksek düzeyde yarar sağladıklarını, ancak aile eğitim programlarının daha uzun süreli planlanması gerektiğini belirtmektedirler.
Tortop, 2016	Tecrübe Etkileşimi Vasatında Araştırmalarla Zenginleştirilmiş Uygulamalı (TEVAZU) Üstün Yetenekliler Aile Eğitim Programı aracılığıyla ailelerin ebeveynlik öz-yeterlilik düzeylerini arttırmak	Nitel Araştırma Modeli (Durum Çalışması)	Özel yetenekli 14 öğrencinin anne ve babasından oluşan 11 kişi	Ebeveyn görüşler formu	+	Araştırma sonucunda, TEVAZU üstün yetenekliler aile eğitim programının, üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin ebeveynlik öz-yeterliliklerini arttırmada etkili olduğu bulunmuştur.
Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner, 2016	Etkileşime odaklanan aile eğitimi programı aracılığıyla bir annenin ileri derecede işitme yetersizliği olan çocuğuyla olan etkileşim davranışlarını arttırmak	Nitel Araştırma Modeli (Eylem Araştırması)	İleri derecede işitme yetersizliğinden etkilenmiş bir öğrencinin annesi	Aile eğitimi video kayıtları, anneye yapılan görüşmeler, yazarlar arasında yapılan aile eğitimi değerlendirmeleri, araştırmacı günlükleri	-	Aile eğitim programı, annenin etkileşimi destekleyen davranışlarının artmasını; etkileşimi olumsuz etkileyen davranışların azalmasını sağlamıştır.

Tablo 2.2. *Özel Eğitimde Aile Eğitimine İlişkin Ulusal Nitel Çalışmalar (Devam)*

Kaynak	Araştırma Amacı	Araştırma Modeli	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Sosyal Geçerlik	Sonuç
Sabancı, 2010	Premack ilkesini öğretmeye yönelik aile eğitimi programı aracılığıyla ebeveynlere premack ilkesi öğretilerek çocuklarının ev ödevi yapma düzeyini artırmak	Nitel Araştırma Modeli (Eylem Araştırması)	Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan 5 anne ve çocukları	Aile bilgi formu, kavramlara ve işlemlere ilişkin ölçüt bağımlı ölçü aracı, öğretim öncesi ve sonrası farkındalık belirleme formu, aile görüşmeleri ödev kontrol çizelgeleri, genelleme ve süreklilik formu	+	Araştırma sonucunda annelerin kavram ve işlem süreçlerini kazandıkları görülmektedir. Ayrıca aile eğitim programının çocukların birinin ödev yapmasını artırdığı belirtilmiştir.

Aile eğitimini konu alan 37 çalışmaya ulaşılmıştır. Birçok farklı aileyle gerçekleştirilen bu araştırmaların dokuzu özbakım becerilerine odaklanırken (Batu, 2014, s. 505-516; Batu vd., 2014, s. 91-104; Cavkaytar, 2007, 85-93; Cavkaytar, 1998, s. 1-61; Cavkaytar ve Pollard, 2009, s. 381-394; Çakmak, 2011, s. 1-126; Diler Sönmez, 2008, s. 1-192; Özcan, 2004, s. 1-42; Sönmez ve Aykut, 2011, s. 1151-1171), yedi araştırmada ebeveynlerin ebeveynlik süreçleri, yeterlilikleri, algıları ve psikolojik süreçleri (Ardıç, 2013, s. 1-147; Gökcan, 1987, s. 1-91; Gökçe, 2017, s. 1-65; Özen ve Kırcaali-İftar, 2000, s. 59-72; Saranlı ve Metin, 2014, s. 1-13; Tortop, 2016, s. 87-98; Yücel ve Cavkaytar, 2007, 85-93, s. 23-32), dört araştırmada uygun olmayan davranışların azaltılması (Berbercan, 2010, s. 1-101; Sucuoğlu vd., 1993, s. 521-537; Tavil, 2005, s. 1-149; Vuran, 1997, s. 1-80), üç araştırmada ev becerilerinin öğretilmesi (Batu, 2008, s. 541-555; Cavkaytar, 2007, 85-93; Cavkaytar, 1998, s. 1-61), üç araştırmada dil ve iletişim becerilerinin öğretilmesi (Aktaş, 2015, s. 1-72; Kargın, 2004, s. 401-418; Yakın, 2009, s. 1-91), iki araştırmada anne çocuk etkileşimi (Ertürk Musul vd., 2016, s. 1-19; Küçüker vd., 2001, s. 61-71), iki araştırmada sosyal beceri (Acar, 2015, s. 1-164; Olçay Gül, 2012, 1-113), iki araştırmada ise akademik becerilerin geliştirilmesi (Can Toprakçı, 2006, s. 1-109; Sabancı, 2010, s. 1-118) üzerine odaklanılmıştır. Bu konuların yanında kural kazandırma (Boyraz, 2015, s. 1-124), toplumsal yaşam becerilerinin öğretimi (Tekin-İftar, 2008, s. 249-265), mastürbasyon yapma becerisinin öğretimi (Akın Bülbül, 2012, s. 1-125), serbest zaman becerilerinin öğretimi (Eyiip vd., 2018, s. 207-222), günlük yaşam becerilerinin öğretimi (Cavkaytar ve Pollard, 2009, s. 381-394), kavram öğretimi (Tekin-İftar, 1999), Ayırık Denemelerle Öğretim'in uygulanmasının öğretimi (Ünlü, 2012, s. 1-69) ve Küçük Adımlar Programı'nın öğretimi (Birkan, 2001, s. 1-62) gibi çeşitli konularda araştırmalarda odaklanılan konular arasında yer almaktadır. Bazı araştırmalar ise birden fazla beceriyi konu almıştır (Batu, 2008, s. 541-555; Cavkaytar, 2007, s. 85-93; Cavkaytar, 1998, s. 1-61; Cavkaytar ve Pollard, 2009, s. 381-394).

Araştırmalar bağımsız değişkenleri açısından ele alındığında tüm aile eğitimi programlarının araştırmacılar tarafından hazırlanan aile eğitim programları olduğu görülmektedir. Araştırma modeli değişkeni analiz edildiğinde, 24 araştırmada tek denekli araştırma modellerinin, beş araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu modelinin, iki araştırmada ön-test son-test modelinin, iki araştırmada ise eylem araştırması modelinin kullanıldığı görülmüştür.

Araştırmalar katılımcı özellikleri değişkeni üzerinden değerlendirildiğinde ise 11 araştırmanın zihinsel yetersizliği olan bireylerin aileleriyle, 10 araştırmanın otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin aileleriyle, üç araştırmanın işitme yetersizliği olan bireylerin aileleriyle, iki araştırmanın Down sendromu olan bireylerin aileleriyle, iki araştırmanın özel yetenekli bireylerin aileleriyle, bir araştırmanın ise görme yetersizliği olan bireylerin aileleriyle gerçekleştirildiği görölmektedir. Bu yetersizlik türlerinin yanında bedensel yetersizlik ya da serebral palsi gibi farklı yetersizlik gruplarını aynı çalışmanın içerisine dahil eden araştırmalarda bulunmaktadır. İki çalışmada ise ailelerin çocuklarının hangi yetersizlikten etkilendikleri araştırmada belirtilmemiştir. Araştırmalara katılan aile bireylerinin ise çoğunlukla çocukların anneleri olduğu daha sonra babaların katıldığı ve nadir olarak da anneannelerin ve kardeşlerin katılım sağladığı görölmektedir.

Araştırmaların veri toplama araçları değerlendirildiğinde tüm araştırmalarda araştırmacılar tarafından hazırlanan veri kayıt formları ile veri toplandığı gözlenmiştir. Yalnızca üç araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama araçlarının yanında standartlaştırılmış araçların kullanıldığı görölmüştür. Araştırmalar sosyal geçerlilik verilerinin toplanması açısından değerlendirildiğinde ise 23 araştırmada sosyal geçerlilik verileri toplanmışken, diğer 14 araştırmada sosyal geçerlilik verilerinin toplanmadığı görölmektedir. Son olarak incelenen özel eğitimde aile eğitimi araştırmalarının tümünde, hazırlanan aile eğitimi programlarının hedeflenen beceri, kavram ve işlem süreçlerinin ailelere kazandırılmasında etkili olduğu ve öğretilen bu beceri, kavram ve işlem süreçlerinin çocuklarının üzerinde de olumlu sonuçlar verdiği görölmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu araştırmanın genel amacı, geliştirilen aile eğitim programının ve performans geri bildirimlerinin ÖÖG olan çocuğa sahip ailelere akıcı okuma stratejilerini öğretmedeki etkililiğini belirlemektir. Aynı zamanda ailelere öğretilen bu stratejilerin ÖÖG olan çocuklarının akıcı okuma becerileri üzerine olan etkisini ölçmek amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun olarak seçilen araştırma deseni, bağımlı değişken, bağımsız değişken, katılımcılar ve veri toplama araçları bu bölümde açıklanmıştır. Ayrıca deney sürecine, verilerin toplanmasına ve verilerin çözümlenmesine de bu bölümde değinilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeline göre tasarlanmıştır. Çoklu yoklama modelleri çoklu başlama modellerinin bir uyarlamasıdır ve bu modeli çoklu başlama modellerinden ayıran en temel özellik sürekli başlama düzeyi verisi toplanmamasıdır. Bu modeller üç grupta toplanabilir. Bunlar, davranışlar arası çoklu yoklama modeli, denekler arası çoklu yoklama modeli ve ortamlar arası çoklu yoklama modelidir. Bu modeller ise iki şekilde tasarlanabilir. İlki yoklama denemeli çoklu yoklama modelleri ikincisi ise yoklama evreli çoklu yoklama modelleridir. Bu çalışmada kullanılan davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ise bir bağımsız değişkenin üç davranış üzerindeki etkililiğinin incelendiği bir araştırma modelidir. Bu modelde bağımlı değişken olan davranışın aynı kişi tarafından ve aynı ortamda sergilenmesi gerekmektedir (Tekin-İftar, 2018, s. 218-231).

Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol sadece uygulamaya başlanan durumun veri düzeyinde değişiklik olması; henüz uygulamaya başlanmayan durumların veri düzeylerinde ise herhangi bir değişiklik olmaması ve bu etkinliklerin art zamanlı olarak aynı şekilde gerçekleşmesi ile kurulmaktadır (Tekin-İftar, 2018, s. 228). Bu çalışmada ise deneysel kontrol üç farklı akıcı okuma stratejisinden yalnızca aile eğitimi ile anneye öğretilen ve uygulanmasının ardından geri bildirimler verilen stratejinin uygulanma düzeyinde değişiklik olması; aile eğitimi yapılmayan ve geri bildirim

sunulmayan diğer stratejilerin ise uygulanma düzeylerinde değişiklik olmaması ve bu etkinliklerin art zamanlı olarak aynı şekilde gerçekleştirilmesi ile kurulmuştur.

3.2. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni annenin hedeflenen akıcı okuma stratejilerini uygulama düzeyidir. Bağımlı değişken kapsamında hedeflenen akıcı okuma stratejileri ise tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejileridir. Bağımlı değişkenin ölçülebilmesi adına tüm stratejiler uygulanma prensiplerine göre basamaklarına ayrılmıştır. 5-10 basamağa ayrılan bu stratejiler katılımcı anneye hazırlanan aile eğitimi programıyla adım adım öğretilmiştir. Akıcı okuma stratejilerinin uygulama basamakları tabloda sunulmuştur (Bkz. Tablo 3.1)

Tablo 3.1. *Akıcı Okuma Stratejileri Uygulama Basamakları*

Tekrarlı Okuma Stratejisi Uygulama Basamakları
1. Uygulayıcı okuyucu ile yüz yüze iletişim kurabilecek şekilde okuyucunun karşısına oturur.
2. Uygulayıcı okuyucuya nasıl bir çalışma yapacaklarını açıklayarak ve metni okuyucuya göstererek dört kez okuyacaklarını söyler.
3. Uygulayıcı okuyucudan metni sesli bir şekilde okumasını isteyerek okumasını sağlar.
4. Metnin okunması bittikten sonra uygulamacı okuyucuyu belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir (aferrin, çok güzel okudun gibi).
5. Uygulayıcı okuyucudan metni ikinci kez sesli bir şekilde okuması isteyerek metnin ikinci kez okunmasını sağlar.
6. Metnin okunması bittikten sonra uygulamacı okuyucuyu belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir (aferrin, çok güzel okudun gibi).
7. Uygulayıcı okuyucunun metni üçüncü kez sesli bir şekilde okumasını isteyerek metnin üçüncü kez okunmasını sağlar.
8. Metnin okunması bittikten sonra uygulamacı okuyucuyu belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir (aferrin, çok güzel okudun gibi).
9. Uygulayıcı okuyucudan metni dördüncü kez sesli bir şekilde okumasını isteyerek metnin dördüncü kez okunmasını sağlar.
10. Okunma bittikten sonra okuyucu belirlenen pekiştireçlerle pekiştirilir.

Tablo 3.1. *Akıcı Okuma Stratejileri Uygulama Basamakları (Devam)*

Kelime Tekrar Stratejisi Uygulama Basamakları
1. Uygulayıcı okuyucunun karşısına (uygulamacının metnini göremeyeceği şekilde) oturarak okuyucunun okuyacağı metnin aynısından bir tanede kendi için alır. 2. Uygulayıcı okuyucudan metni sesli bir şekilde okumasını ister. 3. Uygulayıcı okuyucu metni okurken hatalı okuduğu kelimeleri kendi metninde işaretler. 4. Uygulayıcı okuma bittikten sonra okuyucunun yanlış okuduğu kelimeleri önceden hazırlanmış 5x7 cm boyutundaki kartlara yazar. 5. Uygulayıcı yanlış okunan kelimeleri kartlar aracılığıyla okuyucuya baştan okutur. 6. Okuyucunun doğru okuduğu kelimeleri bir daha okunmamak üzere kaldırır. 7. Okuyucunun yanlış okuduğu kelimeleri tekrar okutturmak üzere ayrı bir kenara kaldırır. 8. Tekrar okunmak üzere kenara kaldırdığı kelimeleri okuyucuya baştan okutur. 9. Uygulayıcı tüm yanlış okunan kelimeler okuyucu tarafından doğru okunup bitirilene kadar 5, 6, 7 ve 8. basamakları tekrar uygular. 10. Tüm kelimelerin doğru okumaları yapıldıktan sonra okuyucuyu belirlenen pekiştireçler ile pekiştirir.
Eko Okuma Stratejisi Uygulama Basamakları
1. Uygulayıcı okuyucunun yanına oturarak, okuyucuya metni cümle cümle sesli okuyacağını, ardından aynı şekilde tekrar okuyucunun okuması gerektiğini söyler. 2. Uygulayıcı ilk cümleyi sesli bir şekilde okuyarak okuyucuya model olur. 3. Ardından okuyucunun aynı cümleyi aynı şekilde okumasını sağlar. 4. Metnin geriye kalan cümleleri içinde 3. ve 4. basamakları uygular. 5. Tüm cümleler bittikten sonra okuyucuyu belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir.

Bu şekilde basamaklara ayrılan akıcı okuma stratejileri aile eğitimi ve geri bildirimlerin ardından araştırmacı tarafından geliştirilen değerlendirme formları ile değerlendirilmiştir. Katılımcı anne, stratejileri uygularken doğru gerçekleştirdiği her bir basamak için artı (+); yanlış olarak gerçekleştirdiği ya da gerçekleştirmediği her bir basamak için ise eksi (-) ile değerlendirilerek uygulama düzeyi değerlendirilmiştir. Bu şekilde araştırmanın bağımlı değişkenine ilişkin veri elde edilmiştir.

Araştırmanın diğer bir bağımlı değişken ise annenin ÖÖG olan çocuğunun akıcı okuma beceri (okuma hızı ve okuma doğruluğu) düzeyidir. Çocuğun okuma becerilerinden okuma hızı ve okuma doğruluğu ele alınmıştır. Bu beceriler anne tarafından çocukla beraber uygulanan akıcı okuma stratejilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında ölçülmüştür. Okuma hızı bir dakikada okunan doğru kelimelerin sayısı ile belirlenirken; okuma doğruluğu bir dakikada okunan doğru kelimelerin okunan tüm kelimelere oranlanmasıyla yüzdelik olarak hesaplanmıştır. Bu şekilde araştırmanın diğer bağımlı değişkenine ilişkin veri elde edilmiştir.

3.3. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni çalışma kapsamında geliştirilen aile eğitimi programı ve uygulamaya dönük olarak sunulan performans geri bildirimleridir. AKOSEP tez danışmanı rehberliğinde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. AKOSEP'in geliştirilmesinde rehber olan uzman aile eğitimi konusunda lisans/lisansüstü düzeyinde dersler veren ve bu konuda yeterli olan bir uzmandır. Araştırmacı ise hem lisans hem lisansüstü düzeyinde aile eğitimi konusunda çeşitli dersler almıştır. Program AKOSEP adından da anlaşılacağı gibi tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma olmak üzere üç farklı akıcı okuma stratejisinin öğretimi içermektedir. Program ebeveynleri öğretici olarak gören yaklaşıma uygun olarak tasarlanmıştır. Ayrıca ev temelli ve bire bir sunulmak üzere düzenlenmiştir. Programın içeriğinde buluna akıcı okuma stratejileri alanyazın incelenerek seçilmiştir. Seçilen bu stratejiler ilgili alanda en sık kullanılan ve en etkili sonuçlar veren akıcı okuma stratejileridir.

AKOSEP sadece akıcı okuma stratejilerinin nasıl uygulanacağını içermemektedir. Bu stratejilerin öğretiminin daha anlamlı hale gelmesi için bazı kuramsal bilgileri de içermektedir. Bu kuramsal bilgiler akıcı okuma bileşenleri, en çok karşılaşılan okuma hataları, okuma düzeyleri, akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki gibi konuları kapsamaktadır. Program kuramsal temelin sunumu ve stratejilerin öğretimi gerçekleştirilmek üzere her biri birer saat süren dört oturumda tamamlanmaktadır. AKOSEP kapsamında dört oturum olarak sunulan öğretim PowerPoint sunuları aracılığı ile yapılmaktadır. Her bir oturumda birer tane sunulmak üzere oluşturulan dört PowerPoint sunusunun yalnızca ilki 22 slayttır. Geriye kalan üç sunu ise 15 slayt olarak hazırlanmıştır. 22 slayt olan ilk sunu AKOSEP'e ilişkin kuramsal çerçevenin öğretimi içermektedir. Kuramsal çerçeve dahilindeki slayt

içeriğini ÖÖG’ye kısa bir giriş, okuma becerisinin önemi ve yaşanan okuma güçlükleri, akıcı okuma ve bileşenleri, yapılan okuma hataları, okuma düzeyleri ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki gibi konu başlıkları oluşturmaktadır. 15 slayt olarak hazırlanan diğer sunuların ise her biri program dahilindeki akıcı okuma stratejilerinin öğretimini içermektedir. Slayt içeriğini ilgili akıcı okuma stratejisinin ne olduğu, nasıl uygulandığı, akıcı okuma becerilerine nasıl katkılar sağladığı ve uygulamada dikkat edilecek hususlar gibi konu başlıkları oluşturmaktadır. AKOSEP içerisinde aynı zamanda eğitim oturumlarının ardından katılımcıya verilmek üzere hazırlanan uygulama notları bulunmaktadır. Bu uygulama notları slaytlar aracılığı ile öğretimi yapılan konuların yazılı halini oluşturmaktadır. Program dahilinde gerçekleştirilen her bir oturumun ardından katılımcıya verilmek üzere dört adet uygulama notu bulunmaktadır. Uygulama notları 3-5 sayfadan oluşmakta ve içerikleri ilgili oldukları oturumun slayt başlıkları ile aynıdır. Öğretim slaytları ve uygulama notlarına ek olarak AKOSEP dahilinde yapılan tüm öğretim oturumları video kamera ile kaydedilmektedir. Video kayıtlarının katılımcıyla paylaşılması ile katılımcının ilgili oturumu istediği zamanda tekrar izleyebilmesi sağlanmaktadır. Katılımcıyla paylaşılan öğretim oturumu video kayıtlarının ve uygulama notlarının amacı AKOSEP kapsamında yapılan eğitimin kalıcılığının artırılmasıdır.

Diğer bir bağımsız değişken uygulamaya dönük olarak sunulan performans geri bildirimleridir. Performans geri bildirimlerinin amacı annenin uygulama sırasındaki hatalarını düzelterek stratejileri nasıl daha iyi uygulanacağı konusunda ona yol göstermektir. Performans geri bildirimleri katılımcı anneye sunulmadan önce araştırmacı tarafından notlar halinde oluşturulmaktadır. Stratejilerin uygulanmasına ilişkin oluşturulan bu notlar katılımcı anne tarafından uygulanan akıcı okuma stratejilerinin videolarının araştırmacı tarafından izlenmesi ile oluşturulmuştur. Oluşturulan geri bildirimler anne ile önceden planlanan gün ve saatlerde Zoom Meetings programı aracılığıyla uzaktan sunulmuştur. Geri bildirimlerin sunumu araştırmacı tarafından önceden izlenen uygulama videolarının Zoom Meetings programı ile anneye birlikte tekrar izlenmesiyle yapılmıştır. Geri bildirimler sunulurken uygulanan doğru basamaklar için olumlu ve destekleyici geri bildirimler verilmiş (“Çok güzel uygulamışsınız”, “Bu adımı bu şekilde uygulamanızı çok başarılı buldum” gibi); uygulanan yanlış basamaklar için ise yapıcı ve düzeltici geri bildirimler verilmiştir (“Bu stratejide okuma sırasında yapacağınız rehberliğin daha etkili olması adına çocuğunuzla

karşı karşıya oturmanız daha doğru olacaktır” gibi). Bu sayede geri bildirimlerin daha anlamlı ve etkili olması sağlanmıştır.

3.4. Katılımcılar

Araştırma ÖÖG olan bir çocuk ve annesi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı olabilecek anne araştırmaya dahil edilirken çocuğunda şu özelliklerin olması koşulu aranmıştır: (a) herhangi bir hastaneden skolastik becerilerin gelişimsel bozuklukları tıbbi tanısı almış olmak, (b) herhangi bir rehberlik ve araştırma merkezinden özel öğrenme güçlüğü eğitsel tanısı almış olmak, (c) ilkokul kademesinde öğrenim görmek, (d) okuma becerisini öğrenmiş olmak ve (e) okuma güçlüğüne sahip olmak. Uygulama öncesinde araştırma süreci hakkında bilgilendirilen anne çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcı anne lisans düzeyine sahip 36 yaşında bir İngilizce öğretmenidir. Mesleki tecrübesi 10 yılın üzerindedir. Çocuğuna yaklaşık iki yıl önce ÖÖG tanısı konulmuştur. Katılımcı çocuk ise 10 yaşında ve ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören bir erkektir. Çocuğun okuma düzeyiyle ilgili yapılan değerlendirmenin ardından okuma doğruluk düzeyinin %66 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç onun endişe düzeyinde okuma becerisine sahip olduğunu göstermektedir (Rasinski ve Hoffman, 2003; akt. Ergül, 2012, s. 2036).

3.4.1. Ortam

Hazırlanan aile eğitimi programı ev temelli ve bire bir olarak sunulan bir aile eğitimi programı olarak hazırlandığı için çalışma ortamı annenin ikamet ettiği ev olmuştur. Aile eğitimi programı araştırmacının görev yaptığı kurumun görüşme odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme odası iki kişinin rahat bir şekilde görüşebileceği büyüklüktedir. Bir masa iki sandalye ve iki tanede dolap bulunmaktadır. Program uygulanırken karşı karşıya oturulmuş ve dizüstü bilgisayar katılımcı annenin ve araştırmacının rahat görebileceği şekilde masa üzerinde konumlanmıştır. Bu araştırmada uygulama bu şekilde gerçekleştirilmişse de geliştirilen aile eğitimi programı bilgisayara erişimin mümkün olduğu her türlü fiziksel ortamda kullanılmaya uygun olarak hazırlanmıştır. Aile eğitiminin ardından akıcı okuma stratejileri anne tarafından çocuğun boy, kilo gibi gelişim özelliklerine uygun olan bir masada ve mutfakta uygulanmıştır. Uygulama sırasında anne ve çocuk uygulanan stratejinin özelliğine göre kimi zaman karşı karşıya kimi zaman yan yana oturmuşlardır. Kullanılan materyaller çocuğun dikkatini dağıtmayacak ve annenin kolay erişebileceği şekilde masanın diğer

tarafında bulunmaktadır. Ayrıca evin mutfağı stratejileri gerçekleştirirken çocuğun dikkatini olumsuz etkileyecek uyaranlara (yemek pişirme sesi, kokusu gibi) karşı sadeleştirilmiştir. Uygulamanın yapıldığı ortamda çocuk ve annesinden başka kimse bulunmamaktadır.

3.4.2. Araç-Gereçler

Araştırma kapsamında aile eğitimi esnasında (a) AKOSEP PowerPoint sunumları, (b) uygulama notları ve (c) aile eğitim oturumlarının kayıtlı olduğu video kayıtları kullanılmıştır. PowerPoint sunumları her bir oturumda birer tane sunulmak üzere dört adet olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan dört PowerPoint sunusunun yalnızca ilki 22 slayttır. Geriye kalan üç sunu ise 15 slayt olarak hazırlanmıştır. Uygulama notları da benzer şekilde her bir aile eğitimi oturumunun sonunda sunulmak üzere dört adet hazırlanmıştır. Uygulama notları aile eğitimi oturumlarında gerçekleştirilen öğretimin yazılı halini içermektedir. Aile eğitimi oturumlarının kayıtlı olduğu videolar ise adından da anlaşılacağı gibi araştırmacı tarafından aile ile gerçekleştirilen dört farklı aile eğitimi oturumunu içermektedir.

Anne tarafından evde gerçekleştirilen oturumlarda (a) okuma metinleri, (b) kelime kartları ve (c) Canon marka video kamera cihazı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm oturumlarla birlikte toplamda 48 okuma metni kullanılmıştır. Metinler öğrencinin okuma düzeyine uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrencinin okuma düzeyi birinci sınıf olduğu için tüm metinler 20 puntodur (MEB, 2012, s. 5). Ayrıca metinlerin yazı karakteri okuyucu tarafından kolay okunabilmesi için ALFABET 98 yazı karakteri ile hazırlanmıştır. Kelime tekrar stratejisinin uygulanmasında kullanılan kelime kartları 5x7 cm boyutunda anne tarafından hazırlanmıştır. Geri bildirim oturumlarında anne ile araştırmacı kişisel cihazlarını kullanarak Zoom Meetings uygulaması üzerinden görüşme gerçekleştirmişlerdir.

3.5. Deney Süreci

Bu araştırmanın deney süreci toplu yoklama oturumları, aile eğitimi oturumları, geri bildirim ve günlük yoklama oturumları, akıcı okuma ön-test son-test oturumları ve izleme oturumlarından oluşmuştur. İzleyen bölümde bu süreçle ilgili detaylı bilgiler verilmektedir. Ayrıca deney sürecinin daha iyi anlaşılması için çalışma takviminden bir kesit sunulmuştur (Bkz. Tablo 3.2.)

Tablo 3.2. *Deney Süreci Çalışma Takvimi Kesiti*

Tarih	Günler	Hedeflenen Çalışma	Açıklama
14-18 Aralık (4. Hafta)	Pazartesi	Aile eğitimi 3. oturumunun gerçekleştirilmesi	Aile eğitimi programının 3. oturumu gerçekleştirilir. Oturum video kayıt cihazı aracılığı ile kaydedilerek, aileye verilir. Oturumla ilgili “Uygulama notları 3” de aileye verilerek gerekli açıklamalarda bulunulur. Ayrıca bu haftaki stratejinin uygulanacağı metinlerde aileye verilir. İkinci eğitimi verilen strateji: Kelime Tekrar
	Salı	Kelime tekrar stratejisinin aile tarafından evde uygulanması	Aile, eğitimini aldığı ikinci strateji olan kelime tekrar stratejisini evde ÖÖG olan çocuğuna uygulayarak video kayıt cihazı ile kayıt altına alır ve kaydı araştırmacıya gönderir.
	Çarşamba	Evde uygulanan uygulama videosuna geri bildirim verilmesi	Araştırmacıya gönderilen uygulama videosu araştırmacı tarafından incelenerek geri bildirimlerle ilgili notlar alınır. Aile ile birlikte Zoom Meeting programı üzerinden uygulama videosu izlenir, gereken bildirimler sağlanır ve kayıt altına alınır.
	Perşembe	Kelime tekrar stratejisinin aile tarafından evde uygulanması	Kelime tekrar stratejisini evde ÖÖG olan çocuğuna uygulayarak video kayıt cihazı ile kayıt altına alır ve kaydı araştırmacıya gönderir.
	Cuma	Evde uygulanan uygulama videosuna geri bildirim verilmesi	Araştırmacıya gönderilen uygulama videosu araştırmacı tarafından incelenerek geri bildirimlerle ilgili notlar alınır. Aile ile birlikte Zoom Meeting programı üzerinden uygulama videosu izlenir, gereken bildirimler sağlanır ve kayıt altına alınır.

Tablo 3.2. *Deney Süreci Çalışma Takvimi Kesiti (Devam)*

Tarih	Günler	Hedeflenen Çalışma	Açıklama
21-25 Aralık (5. Hafta)	Pazartesi	Bu hafta uygulanacak olan metinlerin aileye verilmesi	Çocuğuyla birlikte kelime tekrar stratejisini uygulayabilmesi için gereken metinler aileye verilir.
	Salı	Kelime tekrar stratejisinin aile tarafından evde uygulanması	Aile, kelime tekrar stratejisini evde ÖÖG olan çocuğuna uygulayarak video kayıt cihazı ile kayıt altına alır ve kaydı araştırmacıya gönderir.
	Çarşamba	Evde uygulanan uygulama videosuna geri bildirim verilmesi	Araştırmacıya gönderilen uygulama videosu araştırmacı tarafından incelenerek geri bildirimlerle ilgili notlar alınır. Aile ile birlikte Zoom Meeting programı üzerinden uygulama videosu izlenir, gereken bildirimler sağlanır ve kayıt altına alınır.
	Perşembe	Kelime tekrar stratejisinin aile tarafından evde uygulanması	Kelime tekrar stratejisini evde ÖÖG olan çocuğuna uygulayarak video kayıt cihazı ile kayıt altına alır ve kaydı araştırmacıya gönderir.
	Cuma	Evde uygulanan uygulama videosuna geri bildirim verilmesi	Araştırmacıya gönderilen uygulama videosu araştırmacı tarafından incelenerek geri bildirimlerle ilgili notlar alınır. Aile ile birlikte Zoom Meeting programı üzerinden uygulama videosu izlenir, gereken bildirimler sağlanır ve kayıt altına alınır.
	Cumartesi/ Pazar	Toplu yoklama oturumlarının gerçekleştirilmesi	Aile tarafından tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejileri için yoklama oturumları gerçekleştirilir, video kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak araştırmacı ile paylaşılır. Veriler kaydedilir.

3.5.1. Toplu Yoklama Oturumları

Araştırmada katılımcı annenin akıcı okuma stratejilerindeki uygulama düzeyinin belirlenmesi amacıyla tüm stratejiler için eş zamanlı olarak yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama verilerinin toplanması için anneye video kamera verilmiş ve kullanımı açıklanmıştır. Yoklama verilerinin toplanmasında anneden kendisine söylenen akıcı okuma stratejisini kullanarak çocuğu ile uygulama yapması istenmiş; seçtikleri okuma metni sona erene kadar uygulamayı sürdürmeleri beklenmiştir. Ayrıca eğer uygulanması

istenen akıcı okuma stratejisini bilmiyorsa videoda stratejiyi bilmediğini belirtebileceği de söylenmiştir. Aynı süreç her bir strateji için aynı şekilde tekrarlanmıştır. Ardından anne kaydettiği görüntüleri We Transfer platformu üzerinden araştırmacıya göndermiştir. Araştırmacı görüntüleri izleyerek annenin stratejileri doğru kullanma düzeylerini belirlemiştir. Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının ardından ikinci toplu yoklama evresi ilk strateji olan tekrarlı okuma stratejisinin öğretiminin ardından aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Üçüncü toplu yoklama evresi kelime tekrar stratejisinin öğretiminin ardından; dördüncü toplu yoklama evresi ise eko okuma stratejisinin öğretiminin ardından aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.

3.5.2. Aile Eğitimi Programının Uygulanması

Bu araştırmada her bir toplu yoklama evresinin tamamlanmasının ardından ilgili strateji için uygulama evresine geçilmeden önce aile eğitimi programı uygulanmıştır. Birinci toplu yoklama evresinin ardından akıcı okumanın kuramsal temeline ve tekrarlı okuma stratejisinin kullanımının öğretilmesine ilişkin aile eğitim programı gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar birer saat olarak art arda düzenlenmiştir. Programın sunumu araştırmacı tarafından temin edilen bir dizüstü bilgisayar ve bu bilgisayardan yansıtılan PowerPoint sunusu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Açıklanan bu süreç sırasıyla ikinci toplu yoklama oturumunun ardından kelime tekrar stratejisi ve üçüncü toplu yoklamanın ardından eko okuma stratejisi için gerçekleştirilmiştir.

3.5.3. Geri Bildirimlerin Sunumları ve Günlük Yoklama Oturumları

Aile eğitimi programı aracılığı ile yapılan ilk stratejinin öğretiminin ardından, anneden tekrarlı okuma stratejisini çocuğuyla uygulaması istenmiştir. Uygulama araştırmacı tarafından sağlanan video kamera cihazı ile anne tarafından kaydedilmiştir. Annenin öğretimi yapılan stratejiyi çocuğuyla uygulamasının ardından kaydedilen videolar anne tarafından yine We Transfer platformu aracılığıyla araştırmacıya gönderilmiştir. Gönderilen video kayıttaki uygulama seyredilerek annenin uygulama düzeyi veri kayıt formuna işlenmiştir. Bu sayede uygulanan her bir stratejinin video kaydı yoklama oturumlarını oluşturmuştur. Ardından uygulamanın yapıldığı günün ertesi gününde, yapılan hatalara ilişkin geri bildirimler anneye araştırmacı tarafından sunulmuştur. Geri bildirimler Zoom Meetings programı üzerinden annenin araştırmacıya gönderdiği uygulama videoları birlikte izlenerek ve uzaktan gerçekleştirilmiştir. Anneye ilgili stratejiyi gerçekleştirirken uyguladığı doğru

basamaklar için olumlu ve destekleyici geri bildirimler verilmiş (“Gayet güzel uygulamışsınız”, “bu adımı uygulama şeklinizi çok beğendim” gibi); uyguladığı yanlış basamaklar için ise yapıcı ve düzeltici geri bildirimler verilmiştir (“Bu basamakta çocuğunuza stratejiyi neden uyguladığınızla ilgili daha kapsamlı açıklarsanız onu okumaya daha iyi motive etmiş olursunuz” gibi). Daha sonra araştırmacı tarafından tekrar aynı stratejinin farklı bir metinle aynı şekilde uygulanması istenmiştir. Aynı şekilde video kayıt izlenip, uygulama düzeyi kaydedilip, geri bildirimlerin verilmesinin ardından bu uygulama anne tarafından hedeflenen strateji basamaklarının tamamı doğru gerçekleştirilene kadar devam etmiştir. Benzer uygulamalar kelime tekrar stratejisi ve eko okuma stratejisi içinde aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.

3.5.4. Akıcı Okuma Ön-Test Son-Test Oturumları

Araştırmada ÖÖG olan çocuğun gelişim düzeyinin izlenmesi için okuma hızı ve okuma doğruluğu ön-test son-test olarak ölçülmüştür. Bu ölçümler ön-test ve son-test olmak üzere iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda anneden çocuğuna okuma yaptırmasını ve bu okumayı ses kaydına alarak Whatsapp uygulaması aracılığıyla araştırmacıya göndermesi istenmiştir. Ön-test oturumu başlama düzeyi verileri toplanmadan önce; son-test oturumu ise son yoklama evresinin ardından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ses kayıtlarını dinleyerek çocuğun uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki okuma hızı ve okuma doğruluğu düzeylerini belirlemiştir.

3.5.5. İzleme Oturumları

İzleme oturumları ayrı ayrı her bir stratejinin uygulama evresi bitiminden beş hafta geçtikten sonra gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci toplu yoklama oturumlarıyla aynı şekilde yürütülmüştür.

3.6. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada etkililik verileri, güvenirlik verileri ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. İzleyen bölümde bu verilerin toplanması ile ilgili detaylı bilgiler verilmektedir.

3.6.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde araştırmacı, annenin stratejiyi kullanarak okuma yaptırırken kaydedilmiş video görüntülerini izlemiştir. Veri toplama formunda

açıklanan basamak anne tarafından gerçekleştirilmişse artı (+) ile işaretlenmiş; gerçekleştirilmemişse eksi (-) konulmuştur. Video kaydının sona ermesinin ardından formda yer alan işaretlemelere göre $\left(\frac{\text{Doğru gerçekleştirilen basamak sayısı}}{\text{gerçekleştirilmesi gereken basamak sayısı}} \right) \times 100$ formülü kullanılarak stratejiyi doğru kullanma yüzdesi hesaplanmıştır. Açıklanan süreç sırasıyla diğer stratejilerin kullanma düzeyinin belirlenmesi için de aynı şekilde yürütülmüştür. Tüm bu veriler “Tekrarlı Okuma Stratejisi Uygulama Düzeyi Değerlendirme Formu” (EK 4), “Kelime Tekrar Stratejisi Uygulama Düzeyi Değerlendirme Formu” (EK 5) ve “Eko Okuma Stratejisi Uygulama Düzeyi Değerlendirme Formu” (EK 6) ile toplanmıştır.

Araştırmada katılımcı çocuğun akıcı okuma düzeyine ilişkin veriler ise ön-test son-test olarak toplanmıştır. Ön-test tüm uygulamalara başlanmadan; son-test ise son yoklama evresi bitiminden sonra gerçekleştirilmiştir. Bu verilerin toplanması sürecinde araştırmacı, annenin çocuğunun okuma düzeyinin ölçülmesi için ona okuttuğu metinlerin ses kayıtlarını dinlemiştir. Ses kayıtları dinlendikten sonra çocuğun okuma düzeyi çeşitli formüller kullanılarak belirlenmiştir. Okuma hızı için “1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı”, okuma doğruluğu için ise “1 dakikada okuduğu doğru kelime oranı” (Rasinski, 2010, s. 1; Caldwell, 2008, s. 1) formülleri kullanılmıştır. “1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı” formülü okuyucunun metni okumaya başladığı ilk bir dakika içerisindeki okuduğu doğru kelimelerin sayılması ile uygulanmaktadır. “1 dakikada okuduğu doğru kelime oranı” formülü ise okuyucunun yine aynı şekilde metni okumaya başladığı ilk bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının okuduğu toplam kelime sayısına oranlanması ile uygulanmaktadır. Bu şekilde katılımcı çocuğun okuma hızı ve okuma doğruluğu hesaplanmıştır.

3.6.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada annenin akıcı okuma stratejilerini uyguladığı uygulama ve yoklama oturumlarında uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır. Bu veriler stratejilerin uygulandığı uygulama oturumları video kayıtları izlenerek elde edilmiştir. Verilerin elde edilmesi için uygulama oturumlarının en az %30’u değerlendirilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik, bağımsız iki ayrı gözlemcinin hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin eş zamanlı olarak fakat birbirinden bağımsız bir şekilde yaptıkları değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 94). Bu çalışmada gözlemciler arası güvenirlik verileri

toplanması amacıyla izlenen oturumlar yansız olarak atanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Gözlemciler Arası Güvenirlik Verisi Toplama Formu (EK 8, EK 9 ve EK 10) aracılığıyla kaydedilmiştir.

Uygulama güvenilirliği, gerçekleştirilen uygulamanın hazırlanan plana ne düzeyde uygun olarak gerçekleştirildiğinin belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 94). Aynı şekilde verilerin toplanması amacıyla izlenen oturumlar yansız olarak atanmıştır. Videolar izlenirken veriler gözlemci tarafından Uygulama Güvenirliği Verisi Toplama Formu (EK 7) ile toplanmıştır.

3.6.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmanın sosyal geçerliliğini belirlemek amacıyla katılımcı anne ve çocuğuna “Aile Eğitimi Sosyal Geçerlik Formu” (EK 3) uygulanmıştır. Form iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda katılımcı annenin cevaplama gereken dokuz açık uçlu soru yer almaktadır. Formun ikinci kısmında ise katılımcı çocuğun cevaplama gereken beş kapalı uçlu soru yer almaktadır. Çocuğa sorulan sorularda kolay cevaplama amacıyla ona bazı seçenekler sunulmuş ve sadece neden bu cevabı verdiği sorulmuştur. Form e-mail yoluyla anneye gönderilerek cevaplama istenmiştir. Form doldurulduktan sonra anne tarafından araştırmacıya aynı şekilde gönderilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Bu araştırmada etkililik verileri, güvenilirlik verileri ve sosyal geçerlik verileri analiz edilmiştir. İzleyen bölümde bu verilerin analiz edilmesi ile ilgili detaylı bilgiler verilmektedir.

3.7.1. Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırmada hazırlanan AKOSEP’in katılımcı annenin akıcı okuma stratejilerini doğru uygulama düzeyi üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla annenin yoklama oturumundaki uygulama düzeyi ile öğretim oturumundaki uygulama düzeyi karşılaştırılmıştır. Oturumlar sonunda katılımcı anneden elde edilen veriler tek denekli araştırma modelinin doğasına uygun bir şekilde grafiksel olarak analiz edilmiştir. Grafikte yatay eksen araştırmadaki oturumların sayısını gösterirken, dikey eksen ise katılımcı annenin stratejileri doğru uygulama düzeyini göstermektedir.

AKOSEP’in katılımcı çocuğun okuma becerileri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi ise çocuğun uygulama öncesi okuma hızı ve doğruluğu verileri ile

uygulama sonrası elde edilen verileri karşılaştırılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir.

3.7.2. Güvenirlik Verilerinin Analizi

Bu araştırmada uygulama güvenilirliği verilerinin analizinde “Gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü kullanılmıştır. (Billingsely, White ve Munson, 1980; akt. Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 94). Analiz sonucunda araştırmanın toplu yoklama ve uygulama oturumlarında gözlemciler arası güvenirliliğin %100 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Veriler gözlemci tarafından yansız olarak atanan videolar izlenerek ilgili forma kaydedilmiştir.

Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizinde ise “Görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 94). Analiz sonucunda araştırmanın toplu yoklama ve uygulama oturumlarında uygulama güvenirliliğinin %100 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Veriler aynı şekilde gözlemci tarafından yansız olarak atanan videolar izlenerek ilgili forma kaydedilmiştir.

3.7.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analiz Edilmesi

Araştırmada sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla katılımcı anneye ve çocuğuna “Aile Eğitimi Sosyal Geçerlik Formu” (EK 3) uygulanmıştır. Formun uygulanmasının ardından elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

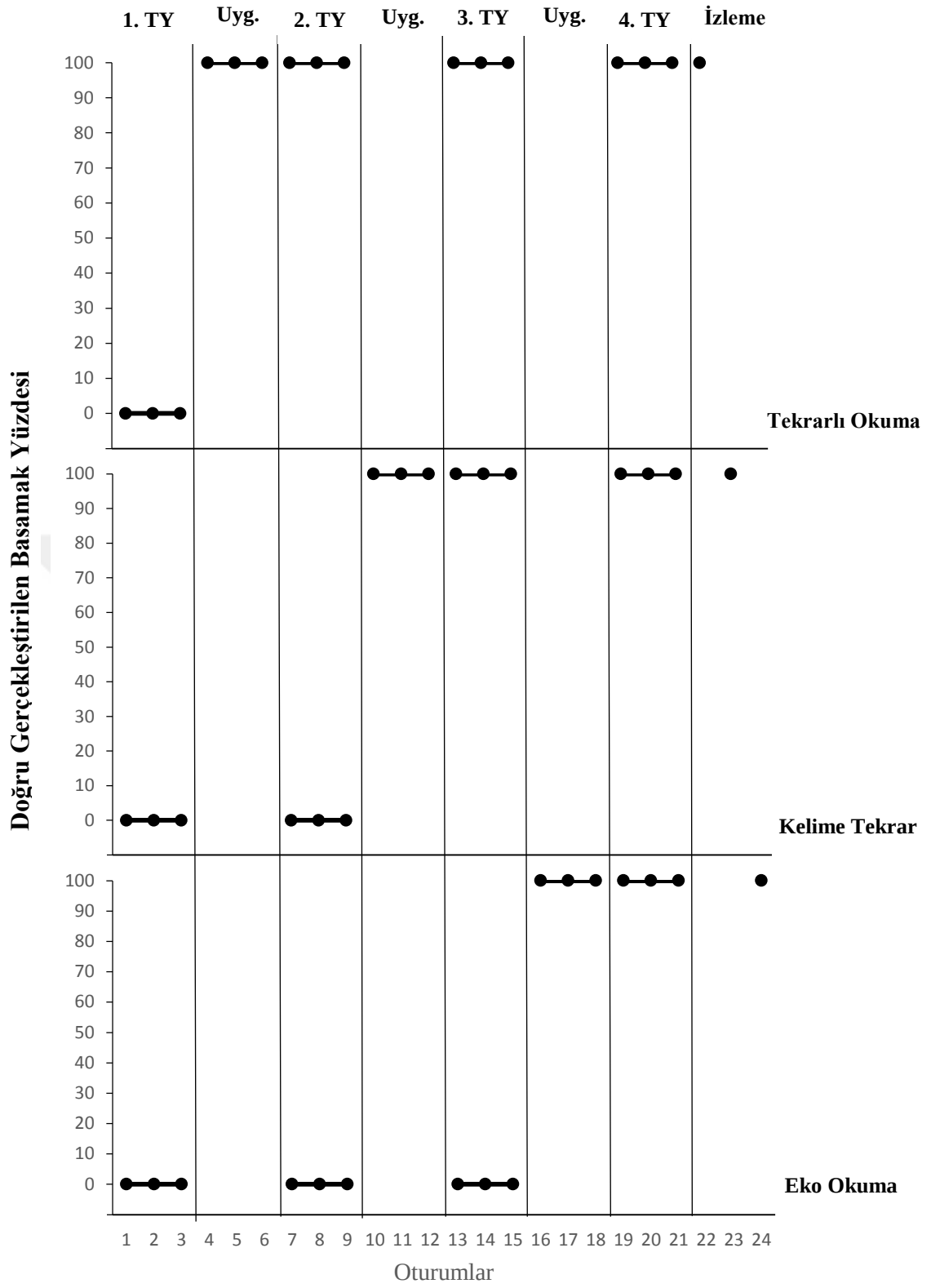
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde akıcı okuma stratejileri aile eğitim programının ve uygulamaya dönük performans geri bildirimlerinin, katılımcı annenin akıcı okuma stratejilerini uygulama düzeyi üzerindeki etkililiğine, anne tarafından çocuğuna sunulan akıcı okuma stratejilerinin çocuğun okuma doğruluğu ve hızı üzerindeki etkililiğine ve sosyal geçerliğe ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programının ve Sunulan Geri Bildirimlerin Annenin Akıcı Okuma Stratejilerini Uygulama Düzeyi Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada uygulanan aile eğitim programının ve sunulan performans geri bildirimlerinin annenin akıcı okuma stratejilerini uygulama düzeyine etkileri Şekil 4.1’de gösterilmektedir. Şekil 4.1’de yer alan çizgi grafiği dikey eksenle akıcı okuma stratejileri (tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma) uygulama düzeylerini, yatay eksenle ise gerçekleştirilen oturumların sayısını belirtmektedir. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler yoklama, uygulama ve izleme olarak üç farklı evrede incelenmiştir. Yoklama verileri toplu yoklama oturumlarında, uygulama verileri ise annenin stratejileri uyguladığı oturumların sonunda akıcı okuma stratejileri uygulama videolarından elde edilmiştir. İzleme verileri ise her strateji için ayrı ayrı olarak uygulama evreleri bitiminin ardından beş hafta sonra düzenlenen yoklama oturumları ile toplanmıştır. Geliştirilen aile eğitim programı ve sunulan performans geri bildirimleriyle annenin akıcı okuma stratejilerini %100 doğru olarak uygulama düzeyine ulaşması hedeflenmiştir. Araştırmanın yoklama, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen veriler görsel olarak analiz edilmiştir.



Şekil 4.1. Annenin tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejilerini doğru kullanma yüzdesi

4.1.1. Annenin Tekrarlı Okuma Stratejisini Uygulama Düzeyine İlişkin Bulgular

Aile eğitim programının ilk stratejisi olan tekrarlı okuma stratejisine ilişkin günlük yoklama, toplu yoklama ve izleme oturumlarına dair veriler şekil 4.1’de sunulmuştur. Grafikte de görüldüğü üzere katılımcı annenin birinci toplu yoklama evresinde gösterdiği performans ortalaması %0 olarak hesaplanmıştır. Toplu yoklama evresinde üç kez üst üste kararlı veri elde edilmesinin ardından ilk uygulama evresine geçilmiştir. Gerçekleştirilen aile eğitimi oturumunun ardından ilk uygulama oturumunda katılımcı annenin tekrarlı okuma stratejisini %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirdiği görülmektedir. Ardından strateji, katılımcı anne tarafından ikinci uygulama oturumunda %100 ve üçüncü uygulama oturumunda da %100 düzeyinde doğru olarak gerçekleştirmiştir. Katılımcı anne üç kez üst üste tekrarlı okuma stratejisini %100 düzeyinde uyguladıktan sonra tekrarlı okuma stratejisi için uygulama evresi sonlandırılmıştır. Tekrarlı okuma stratejisi için ilk toplu yoklama evresi ve uygulama evresinden elde edilen verilerin grafiği incelendiğinde aile eğitim programının ve geri bildirim oturumlarının tekrarlı okuma stratejisinin uygulanma düzeyi üzerinde istendik yönde değişim sağladığı görülmektedir.

Katılımcı annenin gerçekleştirdiği tekrarlı okuma stratejisi uygulama oturumları bittikten sonra diğer stratejiler için ikinci toplu yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Anne tekrarlı okuma stratejisi üç toplu yoklama oturumunda da %100 doğru olarak gerçekleştirmiştir. Tekrarlı okuma için uygulama oturumları bittikten iki hafta sonra gerçekleştirilen üçüncü toplu yoklama oturumlarında da katılımcı anne tekrarlı okuma stratejisini üç toplu yoklama oturumunda da %100 olarak gerçekleştirmiştir. Aynı şekilde katılımcı anne tekrarlı okuma stratejisi uygulama oturumları bittikten dört hafta sonra gerçekleştirilen dördüncü toplu yoklama evresinin üç toplu yoklama oturumlarında da stratejiyi %100 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Tekrarlı okuma stratejisi uygulama evresinden beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumunda ise katılımcı anne stratejiyi %100 düzeyinde gerçekleştirmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler, uygulanan aile eğitiminin ve sunulan geri bildirim oturumlarının tekrarlı okuma stratejisini katılımcı anneye belirlenen ölçütte kazandırmada etkili olduğunu ve kazandırılan stratejinin uygulanmasını beş hafta sonrada aynı düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir.

4.1.2. Annenin Kelime Tekrar Stratejisini Uygulama Düzeyine İlişkin Bulgular

Kelime tekrar stratejisine ilişkin günlük yoklama, toplu yoklama ve izleme oturumlarına dair veriler şekil 4.1’de sunulmuştur. Grafikte de görüldüğü üzere katılımcı annenin gösterdiği performans ortalaması ikinci toplu yoklama evresinde %0 olarak hesaplanmıştır. Katılımcı anne kelime tekrar stratejisi için uygulanan ikinci toplu yoklama evresinin üç oturumunda da %0 düzeyinde performans göstermiştir. İkinci toplu yoklama evresinde gerçekleştirilen uygulama düzeyleri performans ortalamaları %0 olarak hesaplanmıştır. Katılımcı anne kelime tekrar stratejisi için toplu yoklama evrelerinde art arda üç kez kararlı veriye ulaştığı için uygulama evresine geçilmiştir.

Katılımcı anne kelime tekrar stratejisi uygulama evresinde toplamda üç oturum gerçekleştirmiştir. Katılımcı anne için uygulama evresinde gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarına bakıldığında ilk oturumda %100, ikinci oturumda %100 ve üçüncü oturumda da %100 düzeyinde doğru olarak sergilediği görülmüştür. Katılımcı anne bu evrede üç oturum üst üste %100 doğrulukta performans gösterdiği için kelime tekrar stratejisi için uygulama evresi sonlandırılmıştır. Katılımcı annenin uygulama evresindeki üç oturumda uygulama düzeyleri ortalamaları %100 olarak hesaplanmıştır. Kelime tekrar stratejisi için gerçekleştirilen toplu yoklama evreleri ve uygulama evresinden elde edilen verilere bakıldığında katılımcı annenin kelime tekrar stratejisi uygulama düzeyinde istendik yönde değişim sağlandığı görülmektedir.

Kelime tekrar stratejisi için gerçekleştirilen uygulama oturumlarının bitmesinin ardından tüm stratejiler için üçüncü toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. Katılımcı anne, kelime tekrar stratejisini üçüncü toplu yoklama evresinin üç oturumunda da %100 doğru olarak performans göstermiştir. Katılımcı anne kelime tekrar stratejisi uygulama evresi bitiminden 2 hafta sonra gerçekleştirilen dördüncü toplu yoklama evresinin üç oturumunda %100 doğru olarak performans göstermiştir. Kelime tekrar stratejisi uygulama evresinden beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumunda ise katılımcı anne stratejiyi %100 doğruluk düzeyinde gerçekleştirmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler, uygulanan aile eğitiminin ve sunulan geri bildirim oturumlarının kelime tekrar stratejisini katılımcı anneye belirlenen ölçütte kazandırmada etkili olduğunu ve kazandırılan stratejinin uygulanmasını beş hafta sonrada aynı düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir.

4.1.3. Annenin Eko Okuma Stratejisini Uygulama Düzeyine İlişkin Bulgular

Eko okuma stratejisine ilişkin günlük yoklama, toplu yoklama ve izleme oturumlarına dair veriler şekil 4.1’de sunulmuştur. Grafikte de görüldüğü üzere annenin gösterdiği performans ortalaması üçüncü toplu yoklama evresinde %0 olarak hesaplanmıştır. Katılımcı anne eko okuma stratejisi için uygulanan ikinci toplu yoklama evresinin üç oturumunda da %0 düzeyinde performans göstermiştir. İkinci toplu yoklama evresinde gerçekleştirilen uygulama düzeyi performans ortalaması %0 olarak hesaplanmıştır. Katılımcı anne uygulanan üçüncü toplu yoklama evresinde gerçekleştirilen üç yoklama oturumunda da %0 performans göstermiştir. Üçüncü toplu yoklama evresinde gerçekleştirilen uygulama düzeyi performans ortalaması da %0 olarak hesaplanmıştır. Katılımcı anne eko okuma stratejisi için toplu yoklama evrelerinde art arda üç kez kararlı veriye ulaştığı için uygulama evresine geçilmiştir.

Katılımcı anne eko okuma stratejisi uygulama evresinde toplamda üç oturum gerçekleştirmiştir. Anne için uygulama evresinde gerçekleştirilen günlük yoklama oturumlarına bakıldığında ilk oturumda %100, ikinci oturumda %100 ve üçüncü oturumda da %100 düzeyinde doğru olarak performans sergilediği görülmüştür. Anne bu evrede üç oturum üst üste %100 doğrulukta performans gösterdiği için eko okuma stratejisi için uygulama evresi sonlandırılmıştır. Eko okuma stratejisi için gerçekleştirilen toplu yoklama evreleri ve uygulama evresinden elde edilen verilere bakıldığında katılımcı annenin eko okuma stratejisi uygulama düzeyinde istendik yönde değişim sağlandığı görülmektedir.

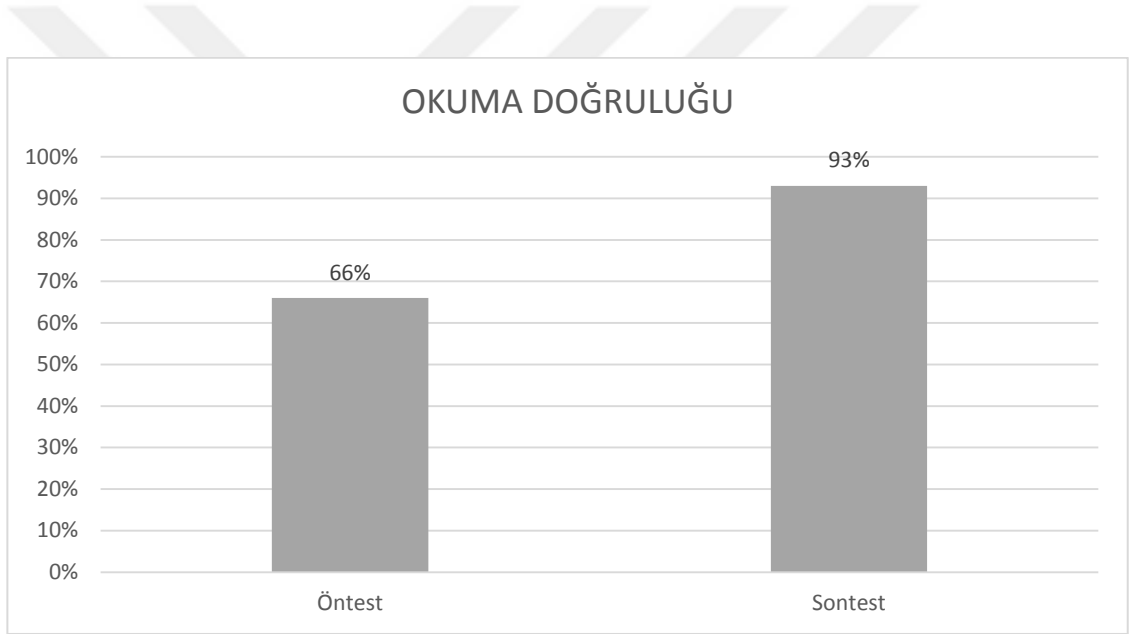
Eko okuma stratejisi için gerçekleştirilen uygulama oturumlarının bitmesinin ardından tüm stratejiler için dördüncü toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. Katılımcı anne, eko okuma stratejisini dördüncü toplu yoklama evresinin üç oturumunda da %100 düzeyinde doğru olarak performans göstermiştir. Eko okuma stratejisi uygulama evresinden beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumunda ise katılımcı anne stratejiyi %100 doğru olarak gerçekleştirmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler, uygulanan aile eğitiminin ve sunulan geri bildirim oturumlarının eko okuma stratejisini katılımcı anneye belirlenen ölçütte kazandırmada etkili olduğunu ve kazandırılan stratejinin uygulanmasını beş hafta sonrada aynı düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir.

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

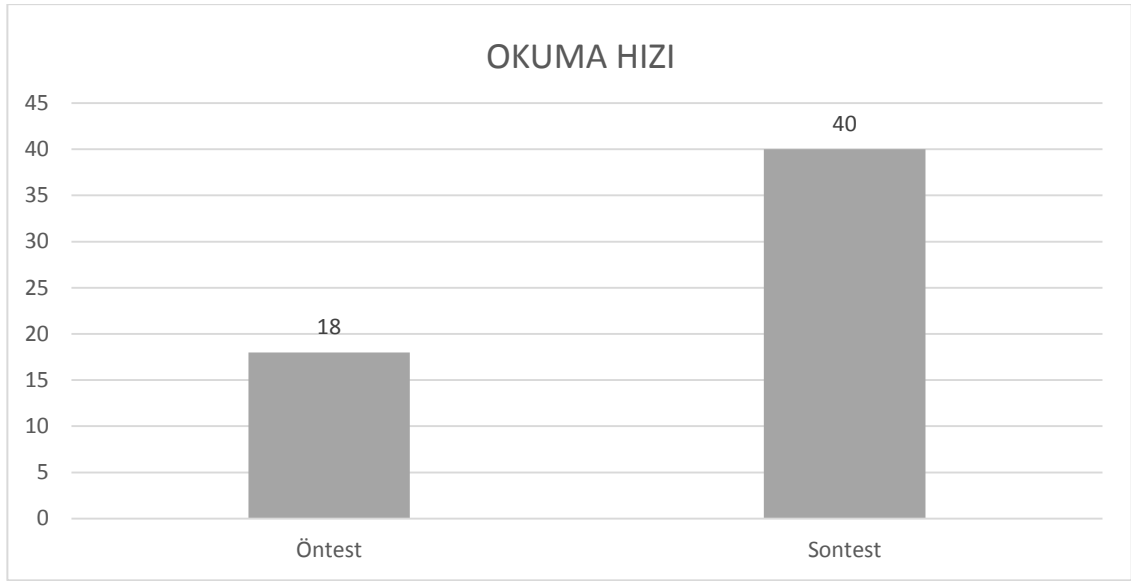
Anne tarafından uygulanan akıcı okuma stratejilerinin ÖÖG olan çocuğun okuma doğruluğu ve hızı üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular Şekil 4.2 ve Şekil 4.3'te gösterilmektedir. Şekil 4.2 ve Şekil 4.3'te yer alan sütun grafiği yatay eksenle ilgili test türünü (Ön-test, Son-test), dikey eksenle ise sırasıyla okuma doğruluk oranlarını ve okuma hızlarını belirtmektedir.

Anne tarafından uygulanan akıcı okuma stratejilerinin çocuğun okuma doğruluğu üzerindeki etkililiğine ilişkin veriler şekil 4.2'de sunulmuştur. Grafikte de görüldüğü üzere anne tarafından uygulanan tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejileri çocuğun okuma doğruluğu oranını %66'dan %93'e çıkarmıştır.



Şekil 4.2. Katılımcı çocuğun uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin okuma doğruluk oranları

Anne tarafından uygulanan akıcı okuma stratejilerinin çocuğun okuma hızı üzerindeki etkililiğine ilişkin veriler şekil 4.3'de sunulmuştur. Grafikte de görüldüğü üzere anne tarafından uygulanan tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejileri çocuğun okuma hızını 18 kelimeden 40 kelimeye çıkarmıştır.



Şekil 4.3. Katılımcı çocuğun uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin okuma hızları

4.3. Sosyal Geçerliğe İlişkin Elde Edilen Bulgular

Katılımcı annenin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde; Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programı hakkındaki düşünlerinin neler olduğu sorusuna çalışmanın veliler açısından gayet faydalı olduğu, okulda ya da rehabilitasyon merkezlerinde kullanılan stratejileri evde de kullanabildikleri ve bu programın daha fazla aileye uygulanması gerektiği cevabını vermiştir. Sunulan geri bildirim oturumları hakkındaki düşüncelerinin neler olduğu sorusuna verdiği cevapta geri bildirim oturumlarının uygulamaların daha doğru yapılması adına faydalı olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Uygulanan akıcı okuma stratejilerinin olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğu sorulduğunda tekrarlı okuma için *“Tekrarlı okuma stratejisi kelimeleri görüp tanıma ve tek seferde okuyabilme adına çok yararlı bir yöntem. Tek olumsuz yönü uzun metinlerde uygulanamıyor olması. Bir de dört kez okuyacağımız için çocuğun motivesi düşüyor.”* cevabını; kelime tekrar için *“Kelime tekrar stratejini çok eğlenerek yaptık. Oyun tadında geçti oturumlarımız. Bu strateji bize şöyle bir farkındalık sağladı. Oğlum kelimeleri tek başına gördüğünde okumada zorluk yaşamıyor. Cümle ya da metin okurken karmaşa yaşıyor.”* cevabını ve eko okuma için ise *“Eko okuma stratejisi oğlum açısından en kolay stratejiydi. Oturumlara motivasyonu yüksek olarak başladı. Ses tonunu kullanmayı öğrendi. Tek olumsuz yönü beni taklit ettiği için bazen cümleleri ezbere okuyabiliyordu.”* cevabını vermiştir. Akıcı okuma stratejilerini uygularken zorluk çekilen durumların neler olduğu ve nasıl aşıldığı sorusuyla ilgili tekrarlı okumada stratejisinde zorlandıklarını fakat bu zorlanmaları

pekiştireçlerle aştıklarını ifade etmiştir. Kelime tekrar stratejisine ilişkin ise çocuğunun çok fazla kelimeyi yanlış değil fakat heceleyerek okuduğunu, kelimeleri kartlara yazıp yazmamakta ikilem yaşadığını fakat asıl problemin hecelemelerde olduğunu düşünerek yazmaya karar verdiklerini ifade etmiştir. Akıcı okuma stratejilerinin hangisinin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz nedenleri ile birlikte açıklayınız sorusuna verdiği cevapta *“Tekrarlı okuma stratejisinin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Her ne kadar dört kez okumak ilk başta zor gelse de okudukça daha akıcı olması onu motive ediyor, başarılı hissettiriyor. Yapabiliyor olması okumaya karşı istekli olmasını sağlıyor.”* ifadelerine yer vermiştir. Akıcı okuma stratejilerini uygularken neler hissettiğiniz, en çok hangi stratejiyi sevdiniz ve stratejileri uygularken farklı deneyimleriniz varsa nelerdir sorusuna *“Her biri bizim için ayrı bir deneyimdi. Sıkıntının nerede olduğunu fark ettirdi. Kelime tekrarda oğlumun metin içinde karmaşa yaşadığını fark ettik. Eko okumada seslendirme yapmanın, ses tonunu değiştirmenin metni daha kolay anlamamızı sağladığını öğrendik. Tekrarlı okumada ise başarabilme hissi oğlumu çok mutlu etti.”* cevabını vermiştir. Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programı’nı özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuğu olan ailelere önerir misiniz ve nedenlerini açıklayınız sorusuna verdiği cevapta *“Kesinlikle öneririm. Özellikle özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuğu olan veliler sacayağının bir parçası olarak bu stratejileri öğrenmeli ve özel eğitim sürecine katkı sağlayarak bu süreci daha kısa hale getirebilirler.”* İfadelerine yer vermiştir.

Katılımcı çocuğun sorulara verdiği yanıtlar incelendiğinde; annenle birlikte gerçekleştirdiğin bu okuma çalışmaları hakkında ne düşünüyorsun sorusuna eğlenceliydi yanıtını vermiş ve nedeni olarak da başta çok zor geldiğini sonra annesiyle birlikte eğlenmeye başladıklarını ve artık daha iyi okuyabildiği cevabını vermiştir. Akıcı okuma stratejilerinden en çok hangisini sevdin sorusuna annesini taklit ederek okumak çok daha kolay olduğu için eko okuma stratejisinin en çok sevdiği strateji olduğu cevabını vermiştir. Akıcı okuma çalışmalarında hangisinde en çok eğlendin sorusuna okumanın sonunda kelime oyunu oynamanın çok eğlenceli olduğunu belirterek en sevdiği stratejinin kelime tekrar stratejisi olduğu cevabını vermiştir. Annenle birlikte gerçekleştirdiğin bu çalışmayı bu çalışmadan sonrada annenle birlikte uygulamak ister misin sorusuna okumasının daha iyi olmasını istediği için olumlu yanıtlar vermiştir. Son olarak annenle birlikte gerçekleştirdiğin bu okuma çalışmalarını arkadaşlarına da tavsiye eder misin sorusuna cevap olarak onların daha iyi okumaları adına bu okuma çalışmalarını tavsiye ettiğini belirtmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

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

5.1. Sonuç

Bu araştırmada Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programı'nın ve uygulamalara dönük sunulan geri bildirim oturumlarının annenin akıcı okuma stratejilerini uygulama düzeyi üzerindeki etkililiğini incelemek ve aynı zamanda annenin uyguladığı bu stratejilerin ÖÖG olan çocuğunun okuma doğruluğu ve okuma hızı üzerindeki etkilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak dördüncü sınıfta öğrenim gören ve ÖÖG olan bir çocuğa sahip bir anneyle aile eğitimi gerçekleştirilmiştir. Aile eğitiminin ardından anneye çocuğuyla birlikte uyguladığı akıcı okuma stratejilerine ilişkin geri bildirimler sunulmuştur. Bu bölümde araştırmanın sorularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk sorusuna ait bulgular incelendiğinde Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programı'nın ve uygulamalara dönük sunulan geri bildirim oturumlarının annenin tüm akıcı okuma stratejilerindeki (tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma) uygulama düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Aile eğitimi ve geri bildirimler sunulmadan önce annenin tüm akıcı okuma stratejilerindeki performans düzeyi %0'ken uygulama sonucunda yine tüm stratejilerdeki performans düzeyi %100' e ulaşmıştır. Araştırmanın ikinci sorusuna ait bulgular incelendiğinde uygulanan aile eğitiminin ve sunulan geri bildirimlerin katılımcı annenin tüm stratejilerde kazandığı uygulama düzeyini beş hafta sonrada aynı şekilde sürdürmesini sağladığı görülmektedir. Araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgular incelendiğinde ise anne tarafından sunulan akıcı okuma stratejilerinin tümünün çocuğun okuma doğruluğunu ve okuma hızını geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Stratejiler uygulanmadan önce çocuğun okuma doğruluğu düzeyi %66 iken tüm stratejilerin uygulanmasının ardından okuma doğruluk düzeyi %93 düzeyine ulaşmıştır. Aynı şekilde stratejiler uygulanmadan önce

çocuğun okuma hızı dakikada 18 kelime iken tüm stratejilerin uygulanmasının ardından okuma hızı 40 kelimeye ulaşmıştır.

Son olarak araştırmanın dördüncü sorusuna ait bulgular incelendiğinde, katılımcı anne ve çocuğunun araştırmaya yönelik sosyal geçerlik görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Katılımcı anne uygulanan aile eğitimi programını akıcı okuma stratejilerinin öğreniminde ve ÖÖG olan çocuğunun akıcı okuma becerilerini geliştirmede faydalı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu programı ÖÖG olan çocuğa sahip diğer ailelere de tavsiye etmiştir. Aynı şekilde katılımcı çocukta akıcı okuma stratejilerini uygulamanın eğlenceli olduğunu, daha iyi okumak için faydalı olduğunu ve uygulamadan sonrada annesiyle beraber akıcı okuma çalışmaları yapmak istediğini belirtmiş aynı zamanda o da stratejileri diğer arkadaşlarına tavsiye etmiştir.

5.2. Tartışma

ÖÖG, özel eğitim çatısı altında bulunan ve niceliksel olarak sayısı gün geçtikçe artan bir yetersizlik türüdür. Türkiye’de ÖÖG’nin niceliksel olarak yaygınlığının artması ve özel eğitim hizmetlerinin zamanla gelişmesi ile birlikte farkındalık düzeyinin de paralel olarak arttığı görülmektedir. Görgün ve Melekoğlu (2019, s. 83) yaptıkları bir çalışmada, ÖÖG ile ilgili ulusal alanyazındaki yapılan çalışmalarda zamanla bir artış söz konusu olduğunu belirtmişlerdir. Farkındalık düzeyi, yaygınlık düzeyi ve hakkında yapılan araştırmalardaki niceliksel artışa rağmen ulusal alanyazında ÖÖG olan çocukların ailelerini eğitmeye yönelik yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, yaygınlık ve farkındalık düzeyi yıllar geçtikçe artmakta olan ÖÖG olan çocukların ailelerini eğitmeye ve desteklemeye yönelik yapılacak olan ileriki çalışmalara öncülük etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programı’nın ve uygulamalara dönük sunulan geri bildirim oturumlarının annenin akıcı okuma stratejilerini uygulama düzeyi üzerindeki etkililiğinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda uygulamanın etkilerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu bölümde, araştırmanın bulguları alanyazındaki önceki araştırmaların bulgularıyla birlikte ele alınarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci bulgusu Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programı’nın ve uygulamalara dönük sunulan geri bildirim oturumlarının annenin tüm akıcı okuma stratejilerindeki (tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma) uygulama düzeyi üzerinde etkili olduğunu ve kazanılan uygulama düzeyini beş hafta boyunca sürdürdüğünü göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, konuya özgü hazırlanan aile

eğitimi programlarının ailelerin çocuklarına öğretim sunmak üzere gerekli becerileri kazandırmalarında etkili olduğunu göstermekte ve bu yönüyle önceki araştırmalara benzemektedir (Acar, 2015, s. 1-164; Akın Bülbül, 2012, s. 1-125; Batu vd., 2014, s. 91-104; Batu, 2008, s. 541-555; Batu, 2014, s. 505-516; Can Toprakçı, 2006, s. 1-109; Cavkaytar ve Pollard, 2009, s. 381-394; Cavkaytar, 1998, s. 1-61; Cavkaytar, 2007, 85-93; Çakmak, 2011, s. 1-126; Diler Sönmez, 2008, s. 1-192; Olçay Gül, 2012, 1-113; Özcan, 2004, s. 1-42; Sabancı, 2010, s. 1-118; Sönmez ve Aykut, 2011, s. 1151-1171; Tekin, 1999, s. 1-139; Tekin-İftar, 2008, s. 249-265; Ünlü, 2012, s. 1-69). Ulusal alanyazındaki araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada anneye akademik bir davranış olan akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde yararlanılabilecek stratejiler öğretilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, akıcı okuma becerilerinin evde aile üyeleri tarafından desteklenebileceğini ortaya koymuş olması açısından önemlidir. Öte yandan akıcı okuma stratejilerinin uygulamasının öğrenilmesini sağlayan programın stratejilerin beş hafta sonrada aynı düzeyde uygulanmasını sağlaması, programa dahil olan ailelerin programdan sonrada bu stratejileri çocuklarıyla istedikleri zaman istedikleri kadar uygulayabilmeleri açısından oldukça önemli görülebilir. Bu sayede aileler ÖÖG olan çocuklarının akıcı okuma düzeylerini istedikleri düzeye gelene kadar uygulayabileceklerdir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, anne tarafından sunulan akıcı okuma stratejilerinin birlikte uygulanmasının çocuğun okuma doğruluğunu ve okuma hızını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Stratejiler uygulanmadan önce çocuğun okuma doğruluğu düzeyi %66 iken tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejilerinin uygulanmasının ardından okuma doğruluğu düzeyi %93'e ulaşmıştır. Bu veriler göstermektedir ki katılımcı çocuğun okuma düzeyi uygulamadan önce endişe düzeyindeyken (%66) akıcı okuma stratejileri uygulandıktan sonra okuma düzeyi öğretim düzeyine çıkmıştır (%93). Aynı şekilde stratejiler uygulanmadan önce çocuğun okuma hızı dakikada 18 kelime iken tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejilerinin uygulanmasının ardından okuma hızı dakikada 40 kelimeye ulaşmıştır. Bu açılarından araştırmanın bu bulgusu, ÖÖG olan çocukların akıcı okuma becerilerinin, akıcı okuma stratejileriyle geliştirmeyi hedefleyen diğer çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Akyol ve Baştuğ, 2015, s. 136; Akyol ve Kodan, 2016, s. 17; Dowhower, 1987, s. 402; Ellis, 2009, s. 62; Glazer, 2007, s. 63; Kaman ve Şahin, 2013, s. 652; Kuhn, 2004, s. 342; Rashotte ve Torgesen, 1985, s. 186; Uzunkol, 2013, s. 79; Yılmaz, 2008, s. 341). Bu çalışmaların bazılarında da okuma güçlüğü olan çocukların

okuma akıcılığını arttırmak amacıyla birkaç farklı akıcı okuma stratejisinin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada seçilen akıcı okuma stratejileri etkililiği araştırmalarca kanıtlanmış stratejiler arasından seçilmiştir. Ancak bu stratejilerin etkililiğinin araştırıldığı çalışmalarda uygulayıcıların profesyoneller olduğu görülmektedir. Bu araştırma ise akıcı okuma stratejilerinin anne tarafından uygulanması açısından farklılaşmaktadır. Ayrıca stratejilerin kullanımı anne tarafından kısa sürede öğrenilip uygulanabilmiştir. Bu açıdan bu araştırmanın bu stratejilerin profesyonel olmayan kişilerce de kolaylıkla ve etkili bir şekilde uygulanabileceğini göstermesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü bulgusu, ÖÖG olan çocuğa sahip annenin ve çocuğunun araştırma kapsamında sunulan aile eğitimi, geri bildirim oturumları ve stratejilerin uygulanmasının sosyal açıdan önemine ve gerçekleştirilen tüm bu uygulamaların etkilerine ilişkin oldukça olumlu görüşler bildirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde aile eğitimi konusundan yapılan diğer araştırmalarda da katılımcı olan ailelerin olumlu görüş bildirdiği görülmektedir (Acar, 2015, s. 1-164; Aktaş, 2015, s. 1-72; Batu vd., 2014; Batu, 2014, s. 505-516; Boyraz, 2015, s. 1-124; Eyip vd., 2015; Olçay Gül, 2012, 1-113).

Araştırmanın sosyal geçerlilik bulguları bu açıdan diğer yapılan çalışmaların sosyal geçerlik bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan annenin uygulanan aile eğitimi ve bu sayede öğretimi yapılan akıcı okuma stratejilerini oldukça faydalı bulduğunu, araştırma kapsamında yapılan uygulamalardan memnun kaldığını ve ÖÖG olan çocuğa sahip diğer ailelere tavsiye ettiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde katılımcı çocuğunda annesiyle birlikte uyguladığı akıcı okuma stratejilerini eğlenceli bulduğunu, annesiyle araştırmadan sonrada uygulamak istediğini ve diğer arkadaşlarına da bu stratejiyi uygulamalarını tavsiye ettiğini belirttiği görülmektedir. Bu görüşler dikkate alındığında gerçekleştirilen araştırmanın sosyal açıdan önemli olduğu düşünülmektedir.

ÖÖG olan çocuklar dinleme, konuşma, anlama, okuma, yazma, matematik becerilerini ve/veya sosyal becerileri edinmede güçlük yaşamaktadır (Reiff ve Gerber, 1992; akt. İlker ve Melekoğlu, 2013, s. 445). Bu güçlükleri yaşayan en büyük grubu ise okuma güçlüğü olan çocuklar oluşturmaktadır. ÖÖG tanısı almış ya da almamış örgün eğitimin verildiği neredeyse tüm okullarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaşmak mümkündür (Akyol ve Kodan, 2016, s. 8). Normal gelişim gösteren çocuklar için bile oldukça karmaşık olan okuma becerisi okuma güçlüğü olan çocuklar

için ise daha da karmaşık olmakta ve onlar için aşılması zor bir güçlük halini almaktadır. Alanyazın incelendiğinde okuma güçlüğüne aşılmasına yönelik stratejilerin uygulandığı birçok çalışmanın (Dündar ve Akyol, 2014, s. 361-377; Fiala ve Sheridan, 2003, s. 613-626; Homan, Klesius ve Hite, 1993, s. 94-99; Kodan, 2015, s. 1-152; Roundy ve Roundy, 2009, s. 54-59; Taşkaya, 2010, s. 21-36; Yamaç, 2015, s. 631-644; Yılmaz, 2006, s. 1-147) yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda akıcı okuma stratejilerinin bir uzman ya da öğretmen tarafından uygulandığı görülmektedir. Fakat ulusal alanyazında akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü olan çocukların aile üyelerine öğretilerek uygulamalarının sağlandığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışma, okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin aşılmasında kullanılan stratejilerin çocukların aileleri tarafından uygulanmasını sağlayan ilk çalışma niteliği taşımaktadır. Bu açıdan bu araştırmanın, okuma güçlüğü olan çocukların yaşadığı güçlüklerin giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin aileler aracılığıyla uygulanmasını konu alan ileriki yapılacak olan çalışmalara da öncülük edeceği düşünülmektedir.

Son olarak araştırma katılımcısının demografik bilgileri incelendiğinde katılımcı annenin lisans düzeyine sahip bir öğretmen olduğu görülmektedir. Bu durum çalışma kapsamında gerçekleştirilen tüm uygulamaların sorunsuz bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır. Katılımcı olan annenin öğrenim düzeyinin düşük olduğu bir durumda farklı problemlerle karşılaşılabilirdi ya da farklı sonuçların elde edilebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın alana birçok farklı yönden katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlk olarak bu araştırma ulusal alanyazında yapılmış olan aile eğitimi çalışmaları içerisinde ÖÖG olan çocukların ailelerini konu alan ilk çalışma niteliği taşımaktadır. İkinci olarak ise ulusal alanyazındaki aile eğitimi çalışmalarında özel gereksinimli çocuğu olan ailelere akademik becerilerin öğretilmesini konu alan çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır (Can Toprakçı, 2006, s. 1-109; Sabancı, 2010, s. 1-118). Bu açıdan da bu çalışmanın ulusal alanyazına akademik becerilerin öğretimini konu alan aile eğitimi çalışmaları hakkında katkı sağladığı düşünülmektedir. Diğer bir katkısı, yapılan çalışmalarda ÖÖG olan çocukların okuma güçlüklerinin giderilmesinde kullanılan stratejilerin çoğunlukla uzmanlar tarafından ve yapılandırılmış ortamlarda uygulandığı görülmektedir. Bu açıdan bu çalışma okuma güçlüklerinin giderilmesinde kullanılan stratejileri çocuğun aile üyeleri tarafından kullanılmasını temel alması açısından da alana önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın bahsedilen güçlü yanlarının yanında birtakım sınırlı yanları da bulunmaktadır. Bu çalışmada yalnızca uygulanan aile eğitim programının ve sunulan geri bildirim oturumlarının katılımcı annenin akıcı okuma beceri düzeyine etkisi deneysel kontrolle incelenmiştir. Stratejilerin ÖÖG olan çocuğun akıcı okuma becerilerine olan etkileri sadece ön-test son-test ile değerlendirilmiştir. Ayrıca anneye birlikte gerçekleştirilecek olan aile eğitimi oturumlarının annenin evinde yapılması planlanırken 2019 yılı sonunda tüm dünyada olumsuz etkiler yaratan Covid-19 pandemisi koşulları nedeniyle aile eğitimi oturumları resmi bir kurum ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi önerilmektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve tartışılan noktalar ışığında uygulamaya ve ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında uygulamaya yönelik olarak sunulan öneriler şu şekildedir:

- Bu çalışmada geliştirilen aile eğitimi programının ÖÖG olan çocukların ailelerini okuma becerilerinin desteklenmesi konusunda bilgilendirmek üzere okullarda kullanılması önerilebilir. Bunun için gerek bire bir aile eğitimi oturumları gerekse büyük gruplarla sunumlar gerçekleştirilebilir.

5.3.2. İleride Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında ileriki yapılacak olan çalışmalara ilişkin öneriler şu şekildedir:

- Bu çalışmada geliştirilen aile eğitimi programı ve geri bildirim oturumları ÖÖG olan çocuğa sahip daha fazla aile ve çocuk üzerinde yinelenerek etkililik değerlendirmeleri yapılması önerilebilir.
- Bu çalışmada geliştirilen aile eğitimi programı ve geri bildirim oturumları ÖÖG olan çocuğa sahip ve öğrenim düzeyi daha düşük (Lise, ortaokul gibi) farklı aile üyeleri üzerinde yinelenerek etkililik değerlendirmeleri yapılması önerilebilir.

- Bu çalışmada geliştirilen aile eğitimi programı ve geri bildirim oturumları aracılığıyla ailelere öğretimi yapılan akıcı okuma stratejilerinin ÖÖG olan çocukların akıcı okuma becerilerine etkileri tek denekli bir modelle deneysel kontrol sağlanarak etkililik değerlendirmeleri yapılması önerilebilir.
- Bu çalışmada geliştirilen aile eğitimi programı ve geri bildirim oturumları ÖÖG olan çocukların farklı aile üyelerine (baba, kardeş, bakıcı gibi) sunularak etkililik değerlendirmeleri yapılması önerilebilir.
- Bu çalışmada geliştirilen aile eğitimi programı ve geri bildirim oturumları farklı öğrenim düzeyinde öğrenim gören (ortaokul, lise vb.) ve ÖÖG olan çocuğu sahip üzerinde uygulanarak etkililik değerlendirmeleri yapılması önerilebilir.
- Bu çalışmada öğretimi yapılan akıcı okuma stratejilerinin dışında farklı akıcı okuma stratejilerinin kullanımına yönelik bir aile eğitim programı düzenlenip etkilerinin sınanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). *Otizmli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Akçamete, G. (1989). Okul öncesi düzeydeki işitme özürllülerde aile eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 65-68.
- Akın Bülbül, I. (2012). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş erkek ergenlere ebeveynleri aracılığıyla uygun mastürbasyon yapma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipcuyla öğretiminin etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmli çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme-model olmayı kullanmalarındaki etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, M. ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5), tanı ölçütleri başvuru elkitabı* [Diagnostic and statistical manual of mental disorders]. (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Ardıç, A. (2013). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların ailelerine yönelik bir psiko-eğitsel grup programının ebeveynlerin bazı psikolojik değişkenleri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Balıkçı, Ö. S. (2018). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için akademik destek. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 78-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2277-2290. doi:10.12738/estp.2013.4.1922

- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Derisi (KEFAD)*, 13(3), 227-244.
- Batu, E. S. (2014). Effects of teaching simultaneous prompting through visual supports to parents of children with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(4), 505-516.
- Batu, E. S., Bozkurt Aksoy, F. ve Öncül, N. (2014). Görsel destek ile öğretilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin annelerin otizmlı çocuklarına beceri öğretilmelerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 91-104.
- Batu, S. (2008). Caregiver-delivered home-based instruction using simultaneous prompting for teaching home skills to individuals with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(4), 541-555.
- Berbercan, F. (2010). *Problem davranışların azaltılmasına yönelik grup aile eğitim programı'nın babaların davranışları kontrol etmek için gerekli kavram ve işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Birkan, B. (2001). *Küçük adımlar kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımlar'ı uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Boyraz, G. (2015). *Aile eğitim programının annelerin ayrımlı pekiştirme kullanarak çocuklarına kural kazandırma becerisini edinmelerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment*. New York: Guilford Publications Inc.
- Calp, M. (2005). *Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Can Toprakçı, N. (2006). *Kurumda eğitim alan zihinsel engelli öğrencilerin annelerine, genişletilmiş aile eğitim programının uygulanmasının, öğrencilerin matematik ders amaçlarını edinmelerine, sürdürme ve genellemelerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cavkaytar, A. (1998). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Cavkaytar, A. (2007). Turkish parents as teacher: Teaching parents how to teach self-care and domestic skills to their children with mental reterdation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 42(1), 85-93.
- Cavkaytar, A. (2013). Örnek Aile Eğitimi Programları. A. Cavkaytar (Ed), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (s. 325-327). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Cavkaytar, A., & Pollard, E. (2009). Effectiveness of parent and therapist collaboration program (PTCP) for teaching self-care and domestic skills to individual with autism. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 44(3), 381-394.
- Cone, D. J., Delawyer, D. D., & Wolfe V. V. (1985). Assessing parent participation: The parent/family involvement index. *Exceptional Children*, 51(5), 417-424.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Fact, trends and emerging issues* (3rd ed.). New York: National Center for Learning Disabilities.
- Çakıroğlu, O. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 2-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, S. (2011). *Görme engelli olan çocuklara özbakım becerilerini kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelikten, M., Şanal, M ve Yeni, Y (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Deno, S. L., Mirkin, P. K., & Chiang, B. (1982). Identifying valid measures of reading. *Exceptional Children*, 49(1), 36-45.
- Diler Sönmez, N. (2008). *Eve dayalı gündüz tuvalet kontrolü aile eğitimi programı'nın annelerin kurulum kaydı tutma ile gündüz tuvalet kontrolü kazandırma becerisini ve çocukların gündüz tuvalet kontrolünü kazanmasındaki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.
- Drummond, K. V. (2003). *Social cognition: A necessary connection to literacy?* (Yayınlanmamış doktora tezi) Kaliforniya Üniversitesi, ABD.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 361-377.

- Ellis, W. A. (2009). *The Impact of C-PEC (Choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development* (Yayınlanmamış doktora tezi). Memphis Üniversitesi, ABD.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Ertürk Mustul, E., Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-19.
- Eyiip, Ö. D., Ergenekon, Y. ve Çolak, A. (2018). OSB olan bir gence sahip annenin serbest zaman etkinliklerini içeren etkinlik çizelgesini hazırlaması ve öğretimini sunması. *International Online of Journal Education Science*, 10(2), 207-222.
- Fiala, C. L., & Sheridan, S. M. (2003). Parent involvement and reading: Using curriculum-based measurement to assess the effects of paired reading. *Psychology in the Schools*, 40(6), 613-626.
- Fleisher, L. S., & Jenkins, J. R. (1983). The effect of word-and comprehension-emphasis instruction on reading performance. *Learning Disability Quarterly*, 6(2), 146-154.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins J. R. (2009). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Glazer, A. D. (2007). *The effects of a skill based intervention package including repeated reading and error correction on the oral reading fluency of at risk readers*. Master Thesis, University of Connecticut.
- Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilkökuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökcan, M. (1987). *Aile eğitiminin emgelli çocukların ailelerinin beklentileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gökçe, S. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerin katıldıkları aile eğitimi programı sonrasındaki yaşam döngüsüne ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 698-713.

- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Homan, S. P., Klesius, J. P., & Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepeated strategies on students' fluency and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 87 (2), 94-99.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469.
- Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 639-657.
- Kanık, N. (1993). Özürlü bebeklerin eğitimi ve aile katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 14-17.
- Kargın, T. (2004). Effectiveness of a family-focused early intervention program in the education of children with hearing impairments living in rural areas. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(4), 401-418.
- Kato, S. (2012). Bridging theory and practice: Developing lower-level skills in L2 reading. *The Language Learning Journal*, 40(2), 193-206.
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016) Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Education Psychology*, 100(2), 310-321.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 338-344.
- Küçüker, S., Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-71.

- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Melekoğlu, M. A. (2016). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s. 15-44). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Melekoğlu, M. A. ve Çakıroğlu O. (2016). Öğrenme güçlüğü olma riski taşıyan öğrencilere yönelik değerlendirme süreçleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s. 101-120). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 287-298.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname, 06.06.1997 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Milli eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği, 12.09.2012 tarih ve 24409 sayılı Resmi Gazete
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.
- O'Connor, R. E. (2014). *Teaching word recognition effective strategies for students with learning difficulties*. New York, NY: The Guilford Press.
- Olçay Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özcan, N. (2004). *Zihin özürlü çocuklara tuvalet becerisi öğretimine yönelik aile eğitimi programının etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdemir, O. (2013). Ailelere sunulan hizmetler ve destekler. A. Cavkaytar (Ed), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (s. 55-86). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özeke Kocabaş, E. (2016). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143-153.
- Özen, A. ve Kırcaali-İftar, G. (2000). Ailelere uzmanlarla çalışırken sahip olmaları gereken etkili iletişim becerilerinin öğretimi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 59-72.
- Rashotte, C. A., & Torgesen, J. A. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 2 (2), 180-188.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.

- Reynolds, C. R. (2014). Aptitude-achievement discrepancy. A. E. B. Taylor (Ed), *Diagnostic assessment of learning disabilities in childhood bridging the gap between research and practice* içinde (s. 19-50). New York, NY: Springer.
- Rosenberg, M. S. (1986). Error-correction during oral reading: A comparison of three techniques. *Learning Disability Quarterly*, 9(3), 182-192.
- Roundy, A.R. & Roundy, P.T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does practice always make perfect? *International Journal of Human and Social Sciences* 4(1), 54-59.
- Sabancı, M. (2010). “Kaynaştırma öğrencilerinin annelerine premack ilkesinin öğretilmesinin, öğrencilerin ev ödevlerini tamamlamalarına etkisinin incelenmesi” eylem araştırması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The reading teacher*, 50(5), 376-381.
- Saranlı, A. G. ve Metin, E. N. (2014). SENG üstün yetenekliler aile eğitimi modelinin üstün yetenekli çocuklar ve ailelerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 1-13.
- Shinn, M. R., Good, R. H., Knutson, N., Tilly, W. D., & Collins, V. L. (1992). Curriculum-based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to. *School Psychology Review*, 21(3), 459-479.
- Smith, T. E. C., Gartin, B. C., Murdick, N. L., & Hilton, A. (2006). *Families and children with special needs*. New Jersey: Pearson Education.
- Soysal, A. Ş., İlden Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S. ve Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 4, 225-231.
- Sönmez, M. (2013). Aile katılımı. A. Cavkaytar (Ed), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* içinde (s. 121-144). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sönmez, N. ve Aykut, Ç. (2011). Gelişimsel yetersizliği olan bir çocuğa annesi tarafından bağımsız tuvalet yapma becerisinin eşzamanlı ipucu ile kazandırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 1151-1171.
- Sucuoğlu, B., Küçüker, S. ve Kanık, N. (1993). Özel eğitimde anne-baba eğitimi programları (örnek çalışma). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 521-537.
- Taşkaya, S. M. (2010). Okuma Problemlerinin Giderilmesinde Renkli Metinlerin Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2010, 29 (2), 21-36

- Tavil, Y. Z. (2005). *Davranış denetimi aile eğitim programının annelerin davranışsal işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi (doğrudan öğretim yaklaşımı ile sunulan)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, E. (1999). *Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 249-265.
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek- denekli araştırmalar* içinde (s. 217-244). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2018). Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar. E. Tekin-İftar (Ed), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek- denekli araştırmalar* içinde (s. 15-34). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Aile ve Toplum*, 9(3), 7-12.
- Tortop, H. S. (2016). Tecrübe etkileşimi vasatında araştırmalarla zenginleştirilmiş uygulamalı (TEVAZU) üstün yetenekliler aile eğitim programının etkililiğinin araştırılması. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(1), 87-98.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ünlü, E. (2012). *Anne-babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayırık denemelerle öğretim programının (ADÖSEP) etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Vassaf, B. H. (2003). *Öğrenme yetersizliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Vuran, S. (1997). *Zihin engelli çocuk annelerine ödüllendirme ve eleştirmenin kazandırılmasında bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ve ödüllendirmenin etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yakın, M. (2009). *Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yamaç, A. (2015). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yücel, G., & Cavkaytar, A. (2007). The effectiveness of a parent education programme offered through distance education about Independent Autistic Children Education Centre (IACEC). *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(1), 23-32.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Etik Kurul İzni	78
EK 2	Aile Gönüllü Katılım Formu	79-80
EK 3	Aile Sosyal Geçerlik Formu	81-84
EK 4	Tekrarlı Okuma Stratejisi Uygulama Düzeyi Değerlendirme Formu	85
EK 5	Kelime Tekrar Stratejisi Uygulama Düzeyi Değerlendirme Formu	86
EK 6	Eko Okuma Stratejisi Uygulama Düzeyi Değerlendirme Formu	87
EK 7	Toplu Yoklama, Günlük Yoklama ve Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu	88
EK 8	Toplu Yoklama, Günlük Yoklama Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu 1	89-90
EK 9	Toplu Yoklama, Günlük Yoklama Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu 2	91-92
EK 10	Toplu Yoklama, Günlük Yoklama Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu 3	93
EK 11	AKOSEP Slayt Kesitleri	94-97

EK 1
Etik Kurul İzni

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 11.03.2020

Toplantı No : 2020-06

GÜNDEM :

1. Başvuru Sahibi : Dr.Öğretim Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL. **Konu :** “Aile Eğitimi Ve Performans Geri Bildiriminin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Etkileri” konulu araştırmasının görüşülmesi.

KARAR :

1. Dr.Öğretim Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL'ın “Aile Eğitimi Ve Performans Geri Bildiriminin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Etkileri” konulu araştırmasının, veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu'na uygunluğuna, oy birliğiyle karar verildi.

(İmza)
Prof. Dr. Yaşar SARI
Başkan

(İmza)
Prof. Dr. Füsün YENİLMEZ
Başkan Yardımcısı

(İmza)
Prof. Dr. Ferit USLU
Üye

(İmza)
Prof. Dr. Medine SİVRİ
Üye

(İmza)
Prof. Dr. Meryem KAÇAN ERDOĞAN
Üye

(İmza)
Prof.Dr. Zafer BALBAĞ
Üye

(İmza)
Prof.Dr. Tunç KÖSE
Üye

ASLI GİBİDİR
Prof.Dr. Yaşar SARI

EK 2

Aile Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “Aile Eğitimi ve Performans Geri Bildiriminin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine Etkileri” başlıklı bir araştırma çalışması olup öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerine aile eğitimi düzenleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL danışmalığında Murat Hikmet AÇIKGÖZ tarafından yürütölmektedir.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllölük esasına dayanmaktadır.

- Çalışmanın amacı doğrultusunda, uygulamanız esnasında video kamera ile görüntülerinizi kaydetmeniz ve bunlar üzerinde araştırmacı ile birlikte çalışmanız beklenecek; bu esnada veriler toplanacaktır.
- Bu araştırma süresince sizin ya da çocuğunuzun kimlik bilgileri hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Adınız bu çalışmanın hiçbir bölümünde rapor edilmeyecek; yerine gerçek isminizi çağrıştırmayacak kod isimler kullanılacaktır. Araştırma süresince tarafınızdan kaydedilen video görüntüleri yalnızca araştırmacı ve gerekli hallerde danışmanı tarafından izlenecektir.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak; araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırmacı tarafından korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek; beş yıl sonunda imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz, herhangi bir gerekçe göstermek zorunda olmaksızın çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Murat Hikmet AÇIKGÖZ ve danışmanı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Murat Hikmet AÇIKGÖZ
Adres :
İř Tel :
Cep Tel :

Murat Hikmet AÇIKGÖZ tarafından Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL danışmanlığında yürütölen yüksek lisans tezi araştırması hakkında bilgilendirildim. Çalışma sırasında bana okuma akıcılığını geliştirme stratejileri konusunda aile eğitimi verileceğini, öğrendiklerimi çocuğum ile uygularken çektiğim görüntöleri araştırmacı ile birlikte izleyerek çalışma yapacağımı, bu çalışmadan elde edilen verilerin bilimsel amaçla ismim kullanılmadan rapor edileceğini anladım. Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek katılıyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 3
Aile Eğitimi Sosyal Geçerlik Formu

Sayın.....

Bu araştırma kapsamında sizinle birlikte bir aile eğitimi programı gerçekleştirdik. Gerçekleştirdiğimiz bu uygulamalardan sonra aile eğitimi kapsamıyla öğrendiğiniz akıcı okuma stratejilerini çocuğunuz üzerinde uyguladınız. Yapılan tüm bu uygulamaların hem siz hem de çocuğunuz açısından önemini belirtmek amacı ile görüşlerinizi bizim ile paylaşmanız araştırmamıza önemli katkılar sağlayacaktır. Bu amaçla sizin ve çocuğunuz için “Sosyal Geçerlik Formu” hazırladık. Formun ilk kısmında sizin için; ikinci kısmında ise çocuğunuzun için sorular yer almaktadır. Formda yer alan soruları içtenlikle yanıtladığınız ve araştırma süreci boyunca uygulamalara katılım sağladığınız için teşekkür ederim.

Murat Hikmet AÇIKGÖZ

A. Aileler İçin Sorular

1. Çalışmanın başında size sunulmuş olan “Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programı” hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizce bu programın geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?

2. Uygulama oturumlarından sonra size sunulmuş olan geri bildirim oturumları hakkında neler düşünüyorsunuz?

3. Tekrarlı okuma stratejisinin olumlu ve olumsuz yönleri (varsa) nelerdir?

4. Kelime tekrar stratejisinin olumlu ve olumsuz yönleri (varsa) nelerdir?

5. Eko okuma stratejisinin olumlu ve olumsuz yönleri (varsa) nelerdir?

6. Çalışma sürecinde Akıcı okuma stratejilerini (Tekrarlı okuma, Kelime tekrar, Eko okuma) uygularken zorlandığınız durumlar oldu mu? Olduysa nelerdir? Bunları aşmada nasıl bir yol izlediniz?

7. Akıcı okuma stratejilerinin (Tekrarlı okuma, Kelime tekrar, Eko okuma) hangisinin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Görüşünüzün sebebini açıklayınız?

8. Akıcı okuma stratejilerini (Tekrarlı okuma, Kelime tekrar, Eko okuma) uygularken neler hissettiniz? En çok sevdiğiniz akıcı okuma stratejisi hangisidir? Farklı deneyimlerinizi (varsa) anlatınız?

9. Akıcı okuma stratejilerini (Tekrarlı okuma, Kelime tekrar, Eko okuma) / Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programını özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuğı olan ailelere önerir misiniz? Neden?

B. Çocuklar İçin Sorular

1. Annenle birlikte gerçekleştirdiğın bu okuma çalışmaları hakkında ne düşünüyorsun? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsin)

- | | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|--|
| ☐ Zordu | ☐ Sıkıcıydı | ☐ Eğlenceliydi |
| ☐ Faydalıydı | ☐ Beni üzdü | ☐ Beni bıktırdı |
- Neden?

2. Annenle birlikte gerçekleştirdiğın okuma çalışmalarından en çok hangisini sevdin?

- | | | |
|---|--|------------------------------------|
| ☐ Tekrarlı okuma | ☐ Kelime tekrar | ☐ Eko okuma |
|---|--|------------------------------------|
- Neden?

3. Annenle birlikte gerçekleştirdiğın okuma çalışmalarından en çok hangisinde eğlendin?

- | | | |
|---|--|------------------------------------|
| ☐ Tekrarlı okuma | ☐ Kelime tekrar | ☐ Eko okuma |
|---|--|------------------------------------|
- Neden?

4. Annenle birlikte gerçekleştirdiğin okuma çalışmalarını bu çalışmadan sonrada annenle birlikte uygulamak ister misin?

() Evet

() Hayır

Neden?

5. Annenle birlikte gerçekleştirdiğin okuma çalışmalarını arkadaşlarına da tavsiye eder misin?

() Evet

() Hayır

Neden?

EK 4**Tekrarlı Okuma Stratejisi Uygulama Düzeyi Değerlendirme Formu**

TEKRARLI OKUMA STRATEJİSİ UYGULAMA DÜZEYİ DEĞERLENDİRME FORMU	
Strateji Uygulama Basamakları	Sonuç (+/-)
1- Öğrencinin karşısına oturur.	
2- Öğrenciye metni 4 kez okuyacaklarını söyler.	
3- Öğrenciden metni sesli okumasını ister.	
4- Metin okuması bittikten sonra öğrenciyi belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir.	
5- Öğrenciden metni ikinci kez sesli okumasını ister.	
6- Metin okuması bittikten sonra öğrenciyi belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir.	
7- Öğrenciden metni üçüncü kez sesli okumasını ister.	
8- Metin okuması bittikten sonra öğrenciyi belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir.	
9- Öğrenciden metni dördüncü kez sesli okumasını ister.	
10- Metin okuması bittikten sonra öğrenciyi belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir.	
Gerçekleştirilen Toplam Basamak Sayısı	
Uygulama Doğruluk Düzeyi Hesaplama	$\left(\frac{\text{Doğru gerçekleştirilen basamak sayısı}}{\text{gerçekleştirilmesi gereken basamak sayısı}} \right) \times 100 = \% \dots\dots\dots$

EK 5**Kelime Tekrar Stratejisi Uygulama Düzeyi Değerlendirme Formu**

KELİME TEKRAR STRATEJİSİ UYGULAMA DÜZEYİ DEĞERLENDİRME FORMU	
Strateji Uygulama Basamakları	Sonuç (+/-)
1- Öğrencinin karşısına (öğrencinin uygulamacının metnini göremeyeceği şekilde) oturarak öğrencinin okuyacağı metin aynısından bir tanede kendi için alır.	
2- Öğrenciden metni sesli okumasını ister.	
3- Öğrenci okurken öğrencinin hatalı okuduğu kelimeleri kendi metninde işaretler.	
4- Okuma bittikten sonra öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri önceden hazırlanmış 5x7 cm boyutundaki kartlara yazar.	
5- Yanlış okunan kelimeleri kartlar aracılığıyla öğrenciye baştan okutur.	
6- Öğrencinin doğru okuduğu kelimeleri bir daha okunmamak üzere kaldırır.	
7- Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri tekrar okutturmak üzere ayrı bir kenara kaldırır.	
8- Tekrar okunmak üzere kenara kaldırdığı kelimelere öğrenciye baştan okutur.	
9- Tüm yanlış okunan kelimeler öğrenci tarafından doğru okunup bitirilene kadar 5, 6, 7 ve 8. basamakları tekrar uygular.	
10- Tüm kelimelerin doğru okumaları yapıldıktan sonra öğrenciyi belirlenen pekiştireçler ile pekiştirir.	
Gerçekleştirilen Toplam Basamak Sayısı	
Uygulama Doğruluk Düzeyi Hesaplama	$\left(\frac{\text{Doğru gerçekleştirilen basamak sayısı}}{\text{gerçekleştirilmesi gereken basamak sayısı}} \right) \times 100 = \% \dots\dots\dots$

EK 6**Eko Okuma Stratejisi Uygulama Düzeyi Değerlendirme Formu**

EKO OKUMA STRATEJİSİ UYGULAMA DÜZEYİ DEĞERLENDİRME FORMU	
Strateji Uygulama Basamakları	Sonuç (+/-)
1- Öğrencinin yanına oturarak, öğrenciye metni cümle cümle sesli okuyacağını, ardından aynı şekilde tekrar öğrencinin okuması gerektiğini söyler.	
2- Uygulamacı ilk cümleyi sesli bir şekilde okuyarak öğrenciye model olur.	
3- Ardından öğrencinin aynı cümleyi aynı şekilde okumasını sağlar.	
4- Metnin geriye kalan cümleleri içinde 3. ve 4. basamakları uygular.	
5- Tüm cümleler bittikten sonra öğrenciyi belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir.	
Gerçekleştirilen Toplam Basamak Sayısı	
Uygulama Doğruluk Düzeyi Hesaplama	$\left(\frac{\text{Doğru gerçekleştirilen basamak sayısı}}{\text{gerçekleştirilmesi gereken basamak sayısı}} \right) \times 100 = \% \dots\dots\dots$

EK 7

Toplu Yoklama, Günlük Yoklama ve Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Evre	
Oturum no	
Gözlemci	
Tarih	

Planlanan Uygulamacı Davranışı	(+/-)
1. Stratejileri uygularken kullanacağı materyalleri yanında hazırda bulundurur (Okuma metinleri, kalem, kelime kartları vb.).	
2. Öğrenciye çalışmaya başlamak için hazır olup olmadığını sorar.	
3. Stratejiyi çocuğuyla birlikte uygular.	
4. Torum bittikten sonra çocuğunu pekiştirir (Aferin, çok güzel okudun, bugün benimle çok güzel okuma yaptın vb.).	

Gözlenen Uygulamacı Davranışı	
Planlanan Uygulamacı Davranışı	

Uygulama Güvenirliği Katsayısı: %......

(Uygulama güvenilirliği katsayısı= Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı X 100)

EK 8**Toplu Yoklama ve Günlük Yoklama Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik
Formu 1**

Tekrarlı Okuma	
Evre	
Oturum no	
Gözlemci	
Tarih	

Strateji Basamakları	1. Gözlemci* (Araştırmacı)	2. Gözlemci
1- Öğrencinin karşısına oturur.		
2- Öğrenciye metni 4 kez okuyacaklarını söyler.		
3- Öğrenciden metni sesli okumasını ister.		
4- Metin okuması bittikten sonra öğrenciyi belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir.		
5- Öğrenciden metni ikinci kez sesli okumasını ister.		
6- Metin okuması bittikten sonra öğrenciyi belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir.		
7- Öğrenciden metni üçüncü kez sesli okumasını ister.		
8- Metin okuması bittikten sonra öğrenciyi belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir.		
9- Öğrenciden metni dördüncü kez sesli okumasını ister.		
10- Metin okuması bittikten sonra öğrenciyi belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir.		

(*) 1. Gözlemci sütunu, 2. Gözlemci formu doldurduktan sonra ve araştırmacı oturumlarında elde ettiği verilerin aktarılmasıyla doldurulacaktır.

Gözlenen Uygulamacı Davranışı	
Planlanan Uygulamacı Davranışı	

Gözlemciler Arası Güvenirlik: %.....

Gözlemciler Arası Güvenirlik: Görüş birliği / (Görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100



EK 9**Toplu Yoklama ve Günlük Yoklama Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik
Formu 2**

Kelime Tekrar	
Evre	
Oturum no	
Gözlemci	
Tarih	

Strateji Basamakları	1. Gözlemci* (Araştırmacı)	2. Gözlemci
1- Öğrencinin karşısına (öğrencinin uygulamacının metnini göremeyeceği şekilde) oturarak öğrencinin okuyacağı metin aynısından bir tanede kendi için alır.		
2- Öğrenciden metni sesli okumasını ister.		
3- Öğrenci okurken öğrencinin hatalı okuduğu kelimeleri kendi metninde işaretler.		
4- Okuma bittikten sonra öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri önceden hazırlanmış 5x7 cm boyutundaki kartlara yazar.		
5- Yanlış okunan kelimeleri kartlar aracılığıyla öğrenciye baştan okutur.		
6- Öğrencinin doğru okuduğu kelimeleri bir daha okunmamak üzere kaldırır.		
7- Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri tekrar okutturmak üzere ayrı bir kenara kaldırır.		
8- Tekrar okunmak üzere kenara kaldırdığı kelimelere öğrenciye baştan okutur.		
9- Tüm yanlış okunan kelimeler öğrenci tarafından doğru okunup bitirilene kadar 5, 6, 7 ve 8. basamakları tekrar uygular.		
10- Tüm kelimelerin doğru okumaları yapıldıktan sonra öğrenciyi belirlenen pekiştireçler ile pekiştirir.		

(*) 1. Gözlemci sütunu, 2. Gözlemci formu doldurduktan sonra ve araştırmacı oturumlarında elde ettiği verilerin aktarılmasıyla doldurulacaktır.

Gözlenen Uygulamacı Davranışı	
Planlanan Uygulamacı Davranışı	

Gözlemciler Arası Güvenirlik: %.....

Gözlemciler Arası Güvenirlik: Görüş birliği / (Görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100



EK 10**Toplu Yoklama ve Günlük Yoklama Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik
Formu 3**

Eko Okuma Stratejisi	
Evre	
Oturum no	
Gözlemci	
Tarih	

Strateji Basamakları	1. Gözlemci* (Araştırmacı)	2. Gözlemci
1- Öğrencinin yanına oturarak, öğrenciye metni cümle cümle sesli okuyacağını, ardından aynı şekilde tekrar öğrencinin okuması gerektiğini söyler.		
2- Uygulamacı ilk cümleyi sesli bir şekilde okuyarak öğrenciye model olur.		
3- Ardından öğrencinin aynı cümleyi aynı şekilde okumasını sağlar.		
4- Metnin geriye kalan cümleleri içinde 3. ve 4. basamakları uygular.		
5- Tüm cümleler bittikten sonra öğrenciyi belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir.		

(*) 1. Gözlemci sütunu, 2. Gözlemci formu doldurduktan sonra ve araştırmacı oturumlarında elde ettiği verilerin aktarılmasıyla doldurulacaktır.

Gözlenen Uygulamacı Davranışı	
Planlanan Uygulamacı Davranışı	

Gözlemciler Arası Güvenirlik: %.....

Gözlemciler Arası Güvenirlik: $\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100$

EK 11

AKOSEP Slayt Kesitleri

AKICI OKUMA STRATEJİLERİ AİLE EĞİTİM PROGRAMI (AKOSEP)

MURAT HİKMET AÇIKGÖZ

NEDİR?

Sözlü-yazılı dili anlama ve kullanma, matematiksel işlem yapma, hareketleri koordine etme ya da dikkati yönetme becerilerini olumsuz etkileyen bir yetersizliktir.

- Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) zihinsel bir yetersizlik değildir.
- Bu bireyler normal ve normalin üstünde zekaya sahiptirler.
- Herhangi bir işitsel, görsel, fiziksel, psikolojik ya da kültürel avantajları bulunmamalıdır.

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Türleri

- Okuma Güçlüğü (Disleksi)
- Yazma Güçlüğü (Disgrafi)
- Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)
- Motor Becerilerdeki Güçlük (Dispraksi)

Akıcı Okuma

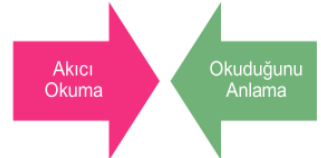


Bilinen en yaygın okuma hataları:

- ☀ Harf ekleme ya da atlama
- ☀ Hece ekleme ya da atlama
- ☀ Heceleyerek okuma
- ☀ Okurken zorlanma



Okuma Düzeyleri

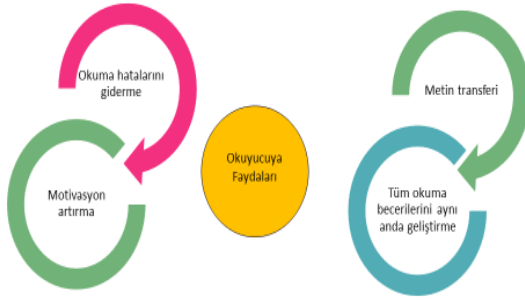


- Sesli okuma ve okuduğunu anlama arasında anaht ilişkisi bulunmaktadır.
- Öğrenciler tüm enerjilerini kelimeyi tanımaya harca için anlamı kaçırabilirler.

Tekrarlı Okuma Stratejisi

Metnin akıcı okunana kadar birden fazla okunmasına (3-4 kez) dayanan bir stratejidir.

Bilimsel araştırmalarca etkililiği kanıtlanmış bir stratejidir.



Uygulama Basamakları

- Uygulayıcı ile okuyucu karşılıklı oturmalıdır.
- Metnin 4 kez sesli olarak okunacağı belirtilmelidir.
- Sesli okuması istenerek, okurken rehber olunmalıdır.
- Rehberlik ile okurken hatalar fark ettirilir.
- Aynı uygulama 4 kez tekrarlı şekilde gerçekleştirilir.

“Strateji mutlaka sesli okuma ile uygulanmalıdır.

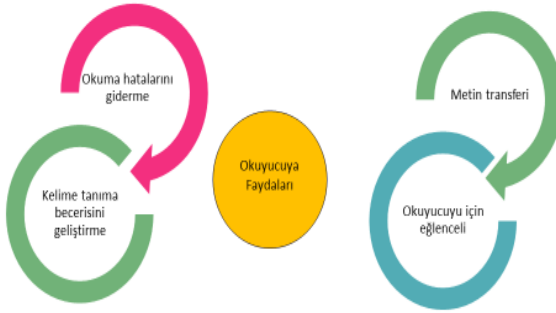
- Yapılan düzeltmeler okuma akışını bozmadan kısa ve net olmalıdır.
- Düzeltilmelerde öncelik hatanın farkına varılmalıdır.
- Yapılacak olan rehberlikte yapıcı olunmalıdır.
- Pekiştirme yapılmalıdır.



Kelime Tekrar Stratejisi

Metnin okunması sonrasında yanlış okunan kelimelerin belirlenerek okuyucuya doğru okuyana kadar okutulmasını kapsamaktadır.

Bilimsel araştırmalarca etkililiği kanıtlanmış bir stratejidir.



Uygulama Basamakları

- Uygulayıcı ile okuyucu karşılıklı oturmalıdır.
- Öğrenciye metni sesli olarak okuması söylenir.
- Öğrenci metni sesli okurken yanlış kelimeler belirlenir.
- Yanlış kelimeler kartlara yazılır.
- Tüm kelimeler doğru okuyana kadar tekrar ettirilir.

Eğitim Ortamı

Çocuğun kendini güvende hissettiği bir öğrenme ortamı hazırlanmalıdır.

- İki metin kullanılarak yapılan hatalar öğrenciye hissedilmeden belirlenir.
- Yanlış okunan kelimeler kartlara okunaklı bir biçimde yazılmalıdır.
- Pekiştirme yapılmalıdır.



Eko Okuma Stratejisi

Okunan kelime, cümle ya da paragrafın iyi okuyucu olan bir okuma koçunun ardından kötü olan okuyucunun bu okumayı taklit ederek okuma yapmasını temel alan bir stratejidir.

Bilimsel araştırmalarca etkililiği kanıtlanmış bir stratejidir.

Okuyucuya
Faydaları

Vurgu ve ahenk
sağlar

Okuduğunu
derinlemesine
anlama

Uygulama Basamakları

Uygulayıcı ile okuyucu yan yana oturmalıdır.

Öğrenciye cümleleri sesle bir şekilde takip etmesi söylenir.

Okuma koçu cümle cümle metni okur.

Okunan cümlelerin okuyucunun aynı şekilde okumasını sağlar.

İyi bir okuyucu olmak
için
cesaretlendirilmelidir

- Okuyucunun taklit ederek yaptığı okumaları cümleyi takip ederek okuduğundan emin olunmalıdır.
- Tekrar edilecek okumanın kelime cümle ya da paragraf seçeneklerinden hangisinin olacağına öğrencinin okuma güçlük düzeyine göre karar verilmelidir.
- Pekiştirme yapılmalıdır.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Murat Hikmet AÇIKGÖZ
Doğum Yeri* :
Doğum Tarihi* :

Eğitim Durumu

Lise	Tosya Anadolu Öğretmen Lisesi	2014
Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2018
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2021

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Özel Eğitim Öğretmeni	Özel Ekin Dil Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2018 - 2019
Özel Eğitim Öğretmeni	Uşak Rehberlik ve Araştırma Merkezi	2019 - 2021
Araştırma Görevlisi	Kırıkkale Üniversitesi	2021 - Halen

Akademik Çalışmalar

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

Açıkgöz, M. H. ve Kayışdağ, E. (2018). *Özel gereksinimi olan çocukların ailelerinin yaşam kalitesinin incelenmesi*. 8. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi'nde sunulan bildiri, Trabzon

Melekoğlu, M. ve Açıkgöz, M. H. (2019). *Erken okuryazarlık ile ilgili bilimsel çalışmaların gözden geçirilmesi*. Ulusal 29. Uluslararası Katılımlı Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, İzmir

Öğülmüş, K. ve Açıkgoz, M. H. (2020). *Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin farkına varma, tanılama ve yönlendirme sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi*. 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde sunulan bildiri, Bursa

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Öğülmüş, K., Acikgoz, M. H., & Tanhan, A. (2021). Evaluation of Teacher Candidates’ Perceptions about Specific Learning Difficulties through Online Photovoice (OPV) Method. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(2), 161-169.

Sertifikalar

Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 (GOBDÖ-2). Eskişehir, Nisan 2018
Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM). Eskişehir, Nisan 2018
IVO Otizm Değerlendirme (IVO-ODS). Eskişehir, Nisan 2018

İletişim

E-posta adresi: