T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİNDE AKICI OKUMAYI GELİŞTİRME MÜDAHALE PROGRAMININ (AGEP) ETKİLİLİĞİ

Burak ÖNCÜ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Programı

Mart, 2023

TEZ KABUL VE ONAYI

Burak Öncü tarafından, **Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ** danışmanlığında hazırlanan **"OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİNDE AKICI OKUMAYI GELİŞTİRME MÜDAHALE PROGRAMININ (AGEP) ETKİLİLİĞİ"** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **03/03/2023** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

		İmza	**Sonuç**
DANIŞMAN	Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Marilena Z. LEANA TAŞÇILAR Medeniyet Üniversitesi Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Dr. Öğr. Üyesi Nalan BABÜR Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Ahmet BENZER Marmara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret

“*Daima iyiye, güzele, doğruya…*”

BÜTÇE DESTEKLERİ

OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİNDE AKICI OKUMAYI GELİŞTİRME MÜDAHALE PROGRAMININ (AGEP) ETKİLİLİĞİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

TEŞEKKÜR

Doktora eğitim sürecimin başından itibaren bilgi ve tecrübesiyle hem akademik hem de çalışma hayatıma benzersiz katkılarıyla yön veren öğrencisi olmaktan onur duyduğum tez danışmanım Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a, tez izleme sürecinde beni motive eden, kıymetli fikirleriyle katkı sağlayan Doç. Dr. Marilena Z. LEANA TAŞÇILAR ve Dr. Nalan BABÜR'e, AGEP'in çıkış hikayesine vesile olan, parçası olmaktan gurur duyduğum REGA AKADEMİ ailesine teşekkür ederim.

Son olarak tüm hayatım boyunca olduğu gibi araştırma süresince bana destek olan değerli aileme sonsuz teşekkür ederim.

Mart 2023 **Burak ÖNCÜ**

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI ii
BEYAN iii
BÜTÇE DESTEKLERİ v
TEŞEKKÜR vi
İÇİNDEKİLER vii
1. GİRİŞ 1
1.1. PROBLEM DURUMU 1
1.2. AMAÇ/PROBLEMLER ve ALT PROBLEMLER 7
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 8
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR) 9
1.5. SINIRLILIKLAR 9
1.6. TANIMLAR 9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 11
2.1. OKUMANIN ANA BİLEŞENLERİ 11
2.1.1. Fonemik Farkındalık 13
2.1.2. Sesbilgisi 19
2.1.3. Morfolojik Farkındalık 22
2.1.4. Kelime Hazinesi 26
2.1.5. Okuduğunu Anlama 28
2.1.6. Okuma Motivasyonu 33
2.1.7. Akıcı Okuma 37
2.2. DİSLEKSİ 41
2.3. OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİNDE ETKİLİ YÖNTEM ve STRATEJİLER 46
2.3.1. Tekrarlı Okuma 46
2.3.2. Paragrafın Önceden Dinlenmesi 48
2.3.3. Grafik Aracılığıyla Geri Dönüt Verme 49
2.3.4. Hata Düzeltme Stratejisi 50
2.3.5. Hedef Belirleme Stratejisi 54

2.3.6. Anlamlı Gruplandırma Stratejisi 57
2.4. MÜDAHALE PROGRAMLARI 58
2.4.1. Orton-Gillingham Yaklaşımı 58
2.4.2. Slingerland Yaklaşımı 63
2.4.3. Wilson Okuma Sistemi 67
2.4.4. RAVE-O 68
2.4.5. HELPS 71
2.5. TEORİLER 74
2.5.1. Otomatiklik Teorisi 74
2.5.2. Sözlü Etkililik Kuramı 76
2.5.3. Katılım Kuramı 77
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 79
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 79
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 86
3. YÖNTEM 93
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ 93
3.1.1. Araştırmada İç Geçerliğin Sağlanması 94
3.2. ÇALIŞMA GRUBU 95
3.2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olmayan Öğrenciler 95
3.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler 96
3.2.3. Öğrencilerin Özellikleri 98
3.2.4. Sosyal Geçerlik Verisi Toplanan Katılımcılar 101
3.2.5. Araştırmacı 102
3.3. BAĞIMLI DEĞİŞKEN 103
3.4. BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN 103
3.5. DENEY SÜRECİ 105
3.5.1. Araştırma Ortamı 105
3.5.2. Pilot Çalışma 105
3.5.3. Başlama Düzeyi Oturumları 106
3.5.4. Uygulama Oturumları 107
3.5.5. Değerlendirme Oturumları 109
3.6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 109
3.6.1. Fonolojik Farkındalık Ölçeği 110
3.6.2. Türkçede Kelime Okuma Bilgisi Testi 110

3.6.3. Program Tabanlı Ölçme 111
3.6.4. Prozodik Okuma Ölçeği 111
3.6.5. Sosyal Geçerlik Formları 111
3.7. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ 112
3.7.1. Nicel Verilerin Analizi 112
3.7.2. Nitel Verilerin Analizi 112
3.7.3. Güvenirlik Verilerinin Analizi 113
4. BULGULAR 115
4.1. AGEP'in FONOLOJİK FARKINDALIK BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ 115
4.1.1. Öğrenci 1'e Uygulanan AGEP'in Fonolojik Farkındalık Becerisi Üzerine Etkisi 115
4.1.2. Öğrenci 2'ye Uygulanan AGEP'in Fonolojik Farkındalık Becerisi Üzerine Etkisi 117
4.1.3. Öğrenci 3'e Uygulanan AGEP'in Fonolojik Farkındalık Becerisi Üzerine Etkisi 118
4.2. AGEP'in HECE DÜZEYİNDE AKICILIK BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ 120
4.2.1. Öğrenci 1'e Uygulanan AGEP'in Hece Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi 120
4.2.2. Öğrenci 2'ye Uygulanan AGEP'in Hece Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi 121
4.2.3. Öğrenci 3'e Uygulanan AGEP'in Hece Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi 122
4.3. AGEP'in KELİME DÜZEYİNDE AKICILIK BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ 123
4.3.1. Öğrenci 1'e Uygulanan AGEP'in Kelime Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi 124
4.3.2. Öğrenci 2'ye Uygulanan AGEP'in Kelime Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi 127
4.3.3. Öğrenci 3'e Uygulanan AGEP'in Kelime Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi 130
4.4. AGEP'in METİN DÜZEYİNDE AKICILIK BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ 132
4.4.1. Öğrenci 1'e Uygulanan AGEP'in Metin Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi 133
4.4.2. Öğrenci 2'ye Uygulanan AGEP'in Metin Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi 136
4.4.3. Öğrenci 3'e Uygulanan AGEP'in Metin Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi 139
4.5. AGEP'in PROZODİK OKUMA BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ 141
4.5.1. Öğrenci 1'e Uygulanan AGEP'in Prozodik Okuma Becerisi Üzerine Etkisi 141
4.5.2. Öğrenci 2'ye Uygulanan AGEP'in Prozodik Okuma Becerisi Üzerine Etkisi 142

4.5.3. Öğrenci 3'e Uygulanan AGEP'in Prozodik Okuma Becerisi Üzerine Etkisi 143
4.6. SOSYAL GEÇERLİK BULGULARI 144
5. TARTIŞMA 149
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 160
6.1. SONUÇLAR 160
6.2. ÖNERİLER 162
6.2.1. Gelecek Araştırmalar için Öneriler 162
6.2.2. Uygulama için Öneriler 163
KAYNAKLAR 164
EKLER 206
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI 227
ETİK KURUL İZİN YAZISI 228
KURUM İZNİ YAZILARI 230
ÖZGEÇMİŞ 232

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1: Fonolojik farkındalığın fonolojik işlem becerisi ve metalinguistic farkındalık ile olan ilişkisi.....14

Şekil 2.2: Fonolojik farkındalık becerileri.....15

Şekil 2.3: Sesbilgisel farkındalık becerileri karmaşıklık düzeyi. 16

Şekil 2.4: Morfemin hiyerarşik yapısı. 23

Şekil 2.5: Kelime hazinesi ve türleri. 26

Şekil 2.6**:** Anlamayı etkileyen başlıca faktörler 31

Şekil 2.7: Akıcı okumanın bileşenleri. 38

Şekil 2.8: Otomatiklik teorisine göre dikkat kaynaklarının kullanımı 39

Şekil 2.9: Disleksinin sınıflandırılması. 43

Şekil 2.10: HELPS program uygulama akış şeması. 72

Şekil 2.11: Katılım Modeli 78

Şekil 3.1: Akıcı okumayı geliştirme müdahale programının (AGEP) bileşenleri 103

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1: HELPS programının sınıf düzeylerine göre belirlemiş olduğu akıcı okuma hedefleri. 73

Tablo 3.1: Öğrencilerin özellikleri. 101

Tablo 3.2: Görüşülen ailelerin özellikleri. 101

Tablo 3.3: Görüşülen öğretmenlerin özellikleri 102

Tablo 3.4: Başlama düzeyi oturumlarına ilişkin tarihler. 107

Tablo 3.5: Uygulama oturumlarına ilişkin tarihler. 109

Tablo 3.6: Öğretim sonu değerlendirme oturumlarına ilişkin tarihler. 109

Tablo 3.7: Gözlemciler arası güvenirlik bulguları. 113

Tablo 3.8: Uygulama güvenirliği bulguları. 114

Tablo 4.1: Öğrenci 1'in fonolojik farkındalık beceri puanı. 115

Tablo 4.2: Öğrenci 1'in fonolojik farkındalık becerisinin alt boyutlarına ilişkin puanları. ... 116

Tablo 4.3: Öğrenci 2'nin fonolojik farkındalık beceri puanı. 117

Tablo 4.4: Öğrenci 2'nin fonolojik farkındalık becerisinin alt boyutlarına ilişkin puanları. . 118

Tablo 4.5: Öğrenci 3'ün fonolojik farkındalık beceri puanı. 118

Tablo 4.6: Öğrenci 3'ün fonolojik farkındalık becerisinin alt boyutlarına ilişkin puanları. .. 119

Tablo 4.7: Öğrenci 1'in bir saniyede okuduğu hece sayısı. 120

Tablo 4.8: Öğrenci 2'nin bir saniyede okuduğu hece sayısı. 121

Tablo 4.9: Öğrenci 3'ün bir saniyede okuduğu hece sayısı. 122

Tablo 4.10: Öğrenci 1'in bir dakikada okuduğu kelime sayısı. 124

Tablo 4.11: Öğrenci 1'in kelime okuma bilgisi test (KOBİT) puanları. 125

Tablo 4.12: Öğrenci 2'nin bir dakikada okuduğu kelime sayısı. 127

Tablo 4.13: Öğrenci 2'nin kelime okuma bilgisi test (KOBİT) puanları. 128

Tablo 4.14: Öğrenci 3'ün bir dakikada okuduğu kelime sayısı. 130
Tablo 4.15: Öğrenci 3'ün kelime okuma bilgisi test (KOBİT) puanları. 131
Tablo 4.16: Öğrenci 1'in bir dakikada okuduğu kelime sayısı. 133
Tablo 4.17: Öğrenci 2'in bir dakikada okuduğu kelime sayısı. 136
Tablo 4.18: Öğrenci 3'ün bir dakikada okuduğu kelime sayısı. 139
Tablo 4.19: Öğrenci 1'in prozodik okuma beceri puanı. 141
Tablo 4.20: Öğrenci 2'nin prozodik okuma beceri puanı. 142
Tablo 4.21: Öğrenci 3'ün prozodik okuma beceri puanı. 143
Tablo 4.22: Sosyal geçerlik bulguları 145

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Kısaltmalar	Açıklama
AGEP	: Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı
APA	: Amerikan Psikiyatri Birliği
IDA	: Uluslararası Disleksi Birliği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NICHD	: Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsani Gelişme Enstitüsü
NRP	: Ulusal Okuma Paneli
ÖÖG	: Özel Öğrenme Güçlüğü
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

ÖZET

DOKTORA TEZİ

OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİNDE AKICI OKUMAYI GELİŞTİRME MÜDAHALE PROGRAMININ (AGEP) ETKİLİLİĞİ

Burak ÖNCÜ

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Programı

Danışman : Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Bu araştırmada, akıcı okuma becerisini geliştirmek amacıyla geliştirilmiş Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı'nın (AGEP) ilkokul düzeyinde özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda; fonolojik farkındalık becerisi, hece-kelime-metin düzeyinde akıcılık, prozodik okuma becerisi ve sosyal geçerlik başlıkları altında alt amaçlar oluşturulmuştur. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden deneklerarası çoklu yoklama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu ilkokula devam eden özel öğrenme güçlüğü tanılı bir, özel öğrenme güçlüğü tanısı olmayan iki olmak üzere okumada güçlük yaşayan toplam üç öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın deney süreci; başlama düzeyi, uygulama ve öğretim sonu değerlendirme oturumlarından oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilere her biri kırk dakika süren 45 oturum boyunca Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı (AGEP) uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, AGEP uygulamasının özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan okumada güçlük yaşayan öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri, hece-kelime-metin düzeyinde akıcılık ve prozodik okuma becerileri üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri AGEP'in öğrencilerin akıcı okuma performanslarını geliştirmede etkili olduğunu ve okuma motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir. Araştırmanın son kısmında bulgular tartışılarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Mart 2023 , 232 sayfa.

Anahtar kelimeler: AGEP, Okuma Programı, Akıcı Okuma, Disleksi, Özel öğrenme güçlüğü

ABSTRACT

Ph.D. THESIS

EFFECTIVENESS OF THE FLUENT READING DEVELOPMENT INTERVENTION PROGRAM (AGEP) OVERCOMING READING DISABILITIES

Burak ÖNCÜ

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Primary Education, Doctorate Program

Supervisor : Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

In this study, it was aimed to develop the effect of Fluent Reading Development Intervention Program (AGEP), which was developed to develop fluent reading skills, on the fluent reading skills of students with or without a specific learning disability diagnosis at primary school level. In line with respect to this general purpose; sub-goals were formed under the headings of phonological awareness skill, fluency at the level of syllable-word-text, prosodic reading skill and social validity. The research was carried out with a multiple probe design across subjects, one of the single-subject experimental designs. The study group of the research consists of three primary school students, one with a diagnosis of a specific learning disability and two students without a diagnosis of a specific learning disability. The experimental process of the research; consists of baseline, intervention and end-of-teaching evaluation sessions. The students in the study group were administered the Fluent Reading Improvement Intervention Program (AGEP) during 45 sessions, each lasting forty minutes. The findings shows that AGEP application had a positive effect on the phonological awareness skills, syllable-word-text fluency and prosodic reading skills of students who has reading difficulties with or without specific learning disabilities. In the final part of the study, the findings are discussed and suggestions for practice and further research are given.

March 2023, 232 pages.

Keywords: AGEP, Reading program, Reading fluency, Dyslexia, Specific learning disabilities

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde, bireyin maruz kaldığı büyük miktarda bilginin okunması, işlenmesi ve dönüştürülmesinde önemli becerilerden birisi okumadır. Bugünün dünyasında yazılı materyallerin sayısı sınırsızlığa doğru gitmekte ve buna karşın bireyin bilgiyi alma ve kullanma süresi kısalmaktadır. Bu durum işlevsel bir okumaya olan ihtiyacın artmasını zorunlu kılmaktadır. Genel olarak akademik bir işlev gibi görünse de temel olarak yaşamsal bir beceri olan okuma, insanın içinde bulunduğu çevreyle etkileşim kurmasını sağlayarak bilgi edinmenin ön koşulu olarak değerlendirilmektedir (Snow, Burns ve Griffin, 1998).

Okuma becerisinin önemi üzerinde çok sayıda yazı yazılmakta ve bu önemi büyük oranda çoklu işlevsel yönüne bağlanmaktadır. Bu aynı zamanda okuma kavramını tanımlamanın da farklı yönlerinin olduğuna işaret etmektedir. Bundan dolayı okumaya ilişkin tanımlamanın basit ve tek bir yönünün olmadığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Akyol, 2008). Geçmiş yıllarda okuma becerisi daha çok otomatik kelime tanıma becerisi üzerinden (Huey, 1908; LaBerge ve Samuels, 1974; Logan, 1988) tanımlansa da güncel çalışmalarda okumanın mekanik yönünden ziyade anlam yönüne dikkat çekilmekte ve birden fazla bilişsel becerinin anlama ulaşmak için kullanıldığı karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Miller ve Schwanenflugel, 2006). Okumaya ilişkin güncel tanımlar, okumanın nihai hedefinin anlam kurma olduğunu söylemekte (Akyol, 2008) ve anlama amacı taşımayan eylemin okuma değil, seslendirme olduğu değerlendirilmektedir. Dolayısıyla başarılı bir okuma sürecinin yürütülmesi okuduğunu anlamaya etki eden faktörlerin sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilmesine bağlıdır (Baştuğ, 2021). Literatürde yapılan çalışmalar; erken okuryazarlık becerilerinin, geçmiş yaşam deneyimlerinin, kelime hazinesinin, okumaya karşı sahip olunan motivasyon düzeyinin, okuma sırasında kullanılan stratejilerin ve akıcı okuma performansı gibi

birçok değişkenin başarılı bir okumanın gelişimine etki ettiğini göstermektedir (Baştuğ, 2021; Cambria ve Guthrie, 2010; Ehri, 2005; Fawcett, Padak ve Rasinski, 2013; Stanovich, 2000). Ancak tüm bu değişkenler içerisinde akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisine etki eden en büyük faktör olması bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır (Rasinski, 2012).

Akıcı okuma, okurun okuma sürecinde karşılaştığı kelimeleri doğru, uygun hız ve ifade ile okuma becerisini ifade etmektedir (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010). Bu tanımdan hareketle akıcı okumanın üç alt boyuttan oluştuğu söylenebilir. Bunlar; okurun metinde karşılaştığı kelimeleri hatasız bir şekilde dekode edebilmesi anlamına gelen *doğru okuma*, okurun metinde gördüğü kelimeleri daha az dikkat ile başarılı bir şekilde tanımlayabilmesi anlamına gelen *okuma hızı* ve metindeki noktalama-imla kurallarını göz önünde bulundurarak okuma sürecinde vurgulara, tonlamalara, duraklamalara ve anlam ünitelerine dikkat ederek okuma becerisi anlamına gelen *prozodidir* (Young ve Rasinski, 2009). Bu üç alt boyutun herhangi birinde yaşanan aksaklık, okurun anlama becerisi açısından problem yaşamasına neden olmaktadır (Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010). Bu durumun temel sebebi akıcı okumanın, kelimenin dekode edilmesi ile anlama kavuşturulması arasında köprü görevi görerek metinden anlam çıkarma süreci üzerinde etkin rol oynamasından kaynaklanmaktadır (Pikulski ve Chard, 2005). Nitekim alanyazında yürütülen pek çok çalışma, akıcı okuma ile anlama becerisi arasında sıkı bir ilişki olduğunu vurgulamakla birlikte akıcılığın bireyin gelecekteki anlama performansını yordadığını da belirtmektedir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Kim, Petscher, Schatschneider ve Foorman, 2010; RAND, 2002). Akıcı okumanın anlama becerisi açısından kritik bir role sahip olması, öğrencilerin iyi bir okur olarak hem akademik hem de sosyal hayatlarında başarıya ulaşmalarının akıcı okumadaki yetkinliklerine bağlı olduğunu göstermektedir (Huang, Nelson ve Nelson, 2008). Bu nedenle birçok araştırmacı ve eğitimci, akıcı okuma becerisinin öğrencilere okulun ilk yıllarında kazandırılabilecek en önemli beceri olduğu konusunda hemfikirdir (Krashen, 2004). Akıcı okuma becerisi çoğu öğrenci tarafından kolayca öğrenilebilse de azımsanamayacak sayıda bir öğrenci grubu da bu becerinin öğrenilmesinde güçlük yaşamaktadır. Bu durum okumada spesifik bir öğrenme güçlüğüne sahip olan disleksili bireyler arasında yaygındır. Disleksili bireyler, akıcı okumada yaşadıkları güçlüklerle karakterize edilmektedir (Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010).

Disleksi, okuma literatüründe tanımı, nedeni, özellikleri ve müdahale yöntemleri bakımından en kapsamlı şekilde araştırılan özgül öğrenme güçlüklerinin başında gelmektedir

(Berninger ve Wolf, 2009). En yaygın güçlüklerden biri olan disleksinin tanımı tarihsel süreç içerisinde birçok kez değişikliğe uğramıştır. Bu araştırma dahilinde okuma literatüründeki tanımları sentezleyerek kapsamlı bir tanım sunan Uluslararası Disleksi Birliği'nin (International Dyslexia Association [IDA], 2002) tanımı esas alınmıştır. IDA (2002), disleksiyi aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"*Nörolojik kökenli bir özel öğrenme güçlüğüdür. Doğru ve/veya akıcı kelime tanımada zorluk, yazma ve kodlamada zayıflık, disleksinin karakteristik özelliklerindendir. Bu sorunlar dilin fonolojik yapısından kaynaklanır ve bireyin diğer bilişsel alanlarına ve sınıf içinde etkili bir eğitim almasına rağmen beklenmedik bir şekilde görülür. Disleksi, okuduğunu anlama problemlerini de içerir ve bu nedenle bireyin okuma deneyimi azalır, bu durum onun kelime bilgisini ve okumaya ilişkin sahip olması gereken becerilerini etkileyebilir.*"

Yapılan bu tanımda dikkat çeken en önemli noktalardan biri disleksinin; bireyin okuma gelişimini etkileyen zihinsel gerilik, görme, işitme gibi duyusal eksikliklerden ya da ekonomik, kültürel ve çevresel koşullar açısından yaşanan dezavantajlardan kaynaklanan okuma sorunlarının dışında tutulmuş olmasıdır. Bu durum bize disleksinin bir okuma güçlüğü olduğunu ancak her okuma güçlüğünün disleksi olarak tanımlanamayacağını göstermektedir. Çünkü disleksi, yaşa uygun zekâ seviyesi, eğitim ve çevresel koşullara rağmen okumayı öğrenmede meydana gelen beklenmedik nörogelişimsel bozuklukken (IDA, 2002), öğrenme güçlüğü ise öğrenme süreci içerisinde karşılaşılan çeşitli problemleri ifade etmektedir (Tannock, 2013; akt. Babür, 2018).

Geçmişten günümüze disleksinin tanımında olduğu gibi tam olarak neyden kaynaklandığı konusunda da tartışmalar devam etmektedir. Esasen bu tartışmaların nedeni disleksinin multifaktöriyel bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum disleksi tanısı almış bireylerle yürütülen çalışmalardaki bulguların farklılık göstermesine yol açarak disleksinin neyden kaynaklandığı üzerine çeşitli teorilerin ortaya konmasına neden olmuştur. Uluslararası Disleksi Birliği'nin (2002) geliştirdiği disleksi tanımında da belirtildiği üzere, disleksinin nedeni konusunda en ön plana çıkan görüş, bu güçlüğün dilin fonolojik bileşenlerini işlemede yaşanan beklenmedik eksikliklerden kaynaklandığıdır (Shaywitz ve Shaywitz, 2008). Disleksinin nedenini açıklayan Fonolojik Eksiklik Teorisi aynı zamanda disleksinin bireyin kullandığı dilin sahip olduğu yapısal özelliklerden etkilenebileceğini de göstermektedir. Nitekim farklı dillerde disleksi üzerine yapılan çalışmalar, ortografik açıdan saydam dillerdeki

disleksi tanılarının opak dillere nazaran daha düşük olduğunu ifade etmektedir (Wydell, 2012). Disleksinin Amerika'daki okul çağı çocuklarında görülme oranının %15-20 arasında iken Macaristan'da %7-10 oranında görülmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Balcı, 2017; IDA, 2002). Ortografik açıdan saydam bir dil olan Türkçede her harfe tek bir sesin tekabül etmesi, okunduğu gibi yazılması, hece yapısının basit ve kolay kavranabilir olması (Durgunoğlu ve Öney, 1999) gibi özellikler onu İngilizce gibi opak dillerden ayırarak disleksinin görülme oranı bakımından bir avantaj sağladığı söylenebilir. Ancak Türkçenin sahip olduğu bu avantajı belgeleyebilmek adına ülkemizdeki disleksili birey sayısını yansıtacak net bir veri bulunmamaktadır. Bu durum disleksili bireylerin tanılanmasına dönük ülkemizdeki uygulamaların sınırlı olmasından kaynaklanmaktadır (Melekoğlu ve Sak, 2018). Ülkemizdeki disleksi değerlendirmelerinde kullanıma hazır standardizasyonu sağlanmış formel testler WISC-R ve birkaç algı testi ile sınırlıdır (Dağ, 1993; akt. Bingöl, 2003). Oysaki disleksinin tanılanma sürecinde Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association [APA], 2013), öğrencilerin eksikliklerini betimleyecek öğretmen gözlemi, sınav notları, okul ve aile raporları gibi öznel değerlendirme araçlarının yanı sıra bireysel olarak uygulanan kapsamlı, kültürel ve dilbilimsel açıdan uygun belli bir norma dayalı nöropsikolojik değerlendirme araçlarının kullanılmasının önemine vurgu yapmıştır. Ülkemizde tanılamaya dönük üzerinde ortak bir görüşe varılmış araç ve prosedürler olmamasına rağmen yerel bazdaki durumu anlatmak adına özgül öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin bütün özel eğitim alanı içerisinde %3'lük bir dilimi oluşturduğunu (Melekoğlu ve Sak, 2018), Bingöl'ün (2003) yürüttüğü çalışmada taranan 1129 öğrencinin %2'sinin disleksili olarak tanılandığı veri olarak paylaşılabilir.

Disleksi, bireyin okumayı öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen oldukça yaygın bir özgül öğrenme güçlüğüdür (Marshall, 2004). Araştırmalar, okul çağındaki öğrencilerin yaklaşık %20'sinin disleksili olduğunu tahmin etmekle birlikte bu öğrencilerin %4'ünün ise okuma güçlüğü problemini yüksek düzeyde yaşadıklarını belirtmiştir (Singleton, 2001). Bu durum disleksinin şiddet düzeyi bakımından bireyden bireye değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar şiddeti bakımından bireysel farklılıklar olsa da disleksi tanısı almış bireylerde ortak gözlenen belirtiler bulunmaktadır. Disleksili öğrenciler dilin fonolojik bileşenini işlemekle ilgili problem yaşadıkları için karşılaştıkları kelimeleri meydana getiren harfleri ve heceleri tanımlamada güçlük çekerler. Bu durum onların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde problem yaşamalarına neden olur (Shaywitz ve Shaywitz, 2008).

Okumanın temel süreçlerinde yaşanan bu zorluklar okuma sürecinden zevk almalarına engel olarak zamanla okuma miktarlarının düşüş göstermesine yol açar (Meisinger ve diğerleri, 2010). Bunun sonucunda disleksili öğrenciler akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal açıdan çeşitli krizlerle mücadele etmek zorunda kalır (Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Okuma becerisinin insan hayatında oynadığı kritik rol göz önünde bulundurulduğunda disleksi tanısı almış öğrencilerin, okuma güçlüklerinin üstesinden gelmeleri büyük bir önem taşımaktadır. Birçok eğitimci ve araştırmacı, disleksili öğrencilerin okumada yaşadıkları problemlerin çözümünü medikal yöntemlerde değil, bireye özgü geliştirilmiş uygun müdahale programlarında görmektedir (Balcı, 2017).

Disleksi tanısı almış bireylerin okuma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalar okuma literatüründe sıkça karşılaşılan araştırma alanlarının başında gelmektedir. Özellikle geleneksel okuma eğitiminin disleksili bireylerin başarılı bir okuma gerçekleştirmelerini engelleyen dekode etme becerisine yeterince odaklanmayarak etkisiz kalması okuma bilimcilerini çeşitli müdahale programları geliştirmeye itmiştir. Yürütülen çalışmalarda fonolojik farkındalık temelli, ardıl, sistematik ve açık yönergelere sahip müdahale programlarının etkili olduğu belirtilmiştir (Davis, 2011; Durbach, 2014; Gentry, 2019; Rose ve Zirkel, 2007). Bu tür programların başarıya ulaşmasının arka planında; disleksili öğrencilere günlük hayatta sıkça kullanılan ve basit harf gruplarından başlayarak aşamalı bir şekilde daha az kullanılan seslerle karşılaştırılması daha sonra da bu seslerden meydana gelen kelimeleri manipüle etmeyi öğretmeleri yatmaktadır (McCardle ve Miller, 2009). Disleksili öğrencilerin okuma gelişimlerine katkıda bulunduğu belirtilen programlara örnek olarak: *Orton-Gillingham Approach, Wilson Reading System, The Slingerland Approach, The Herman Method, Alphabetic Phonics, The Spalding Method ve RAVE-O* gösterilebilir (Donah, 2012). Tüm bu programları yakından incelediğimizde okuma öğretiminin sistematik, sıralı, belirgin yönergelerle, çoklu duyusal yaklaşımı benimseyen ve ses temelli olduğu görülmektedir. Ancak bu programların opak bir dil olan İngilizcenin yapısal özellikleri baz alınarak tasarlanmış olması nedeniyle İngilizceden tamamen farklı saydam bir dil olan Türkçeyi ana dil olarak kullanan disleksili öğrenciler üzerinde uygulanmasının uygun olup olmayacağı bilinmemektedir.

Okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye dönük yerel literatürdeki çalışmalar incelendiğinde bu alana ilişkin araştırmaların son on yıllık dönemde sayıca artış gösterdiği göze çarpmaktadır. Dikkat çeken bir başka husus da araştırmalardaki katılımcıların, özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanılı öğrencilerden çok herhangi bir resmi tanı

almadığı halde araştırmacı tarafından uygulanan bir takım test ya da ölçüm sonucu okumada güçlük yaşadığı belirlenmiş öğrencilerden oluşuyor olmasıdır (Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Yürütülen çalışmalarda genellikle çeşitli okuma stratejilerinin (Peksoy, 2018; Sözen ve Akyol, 2018; Ulu ve Başaran, 2013) ya da birden fazla okuma stratejisinin birbirine entegre edilerek oluşturulan programların (Akyol ve Boyaci-Altinay, 2019; Kardaş İşler ve Şahin, 2016; Kodan ve Akyol, 2018; Taşkaya, 2010) akıcı okuma üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmektedir. Bu tür çalışmalarda amaç daha çok bir ya da daha fazla stratejiden meydana gelen programın akıcı okumanın alt boyutları üzerindeki etkilerini ortaya koymak olduğu için bu araştırmalar, akıcı okumayı geliştirmeye dönük dilin çoklu yapısını baz alan kapsamlı bir müdahale programı geliştirmenin uzağında kalmaktadır. Ancak belirtilen araştırmaların dışında yerel literatürde akıcı okuma becerisine dönük çok boyutlu okuma müdahale programlarının geliştirildiği (Akın, 2020; Balıkçı, 2020; Görgün, 2018) çalışmalar da mevcuttur. Sınırlı sayıdaki bu çalışmalar, okumanın çok boyutlu yapısını göz önünde bulundurması nedeniyle akıcı okumanın geliştirilmesi noktasında tek boyutlu programlara nazaran daha etkilidir. Ancak bahsi geçen bu müdahale programları yakından incelendiğinde tanı-değerlendirme yöntemleriyle birlikte Türkçenin dilbilimsel bileşenlerini yansıtan öğretimsel etkinlik ve materyallerden yoksun olduğu görülmektedir. Oysaki okuma literatüründe okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olmuş programlar incelendiğinde bu programların dilin temel bileşenlerini doğrudan, sistematik, aşamalı ve birikimli ilerleyen öğretimsel etkinlikler aracılığıyla edindirmeye çalışan, tanı-değerlendirme yöntemlerini işe koşan, dilbilim temelli, çok boyutlu oldukları görülmektedir (Sayeski, Earle, Davis ve Calamari, 2019).

Okumada güçlük çeken öğrencilerin belirlenip onların gelişimi noktasında müdahalede bulunacak etkili kişilerden biri öğretmenlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin farkındalığı ve bunun üstesinden gelme noktasında okuma yöntem ve stratejilerine ait bilgisi büyük bir önem arz etmektedir. Okumanın bireylerin hem akademik hem de sosyal hayatları açısından oynadığı rol göz önünde bulundurulduğunda öğretmenler öğrencilerin okuma becerileri bakımından yaşadığı güçlüklerin nedenlerini belirlemeli ve öğrencilerin düzeyine uygun müdahale programı uygulamalıdır (Johnston, 2002). Yapılan araştırmalar da okumada güçlük yaşayan bireylerin, erken tanılanmasının ve özelliklerine uygun müdahale programlarının yürütülmesinin, onların okuma becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır (Stuart ve Yates, 2018). Bu bağlamda okuma güçlüğü konusunda öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin okumada güçlük

çeken öğrencilerin belirlenmesinde ve onlara dönük bir eğitim verme konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Balcı, 2019; Doğan, 2013), kendilerine okuma güçlüğü konusunda yeterli düzeyde eğitim sağlanmadığı ve bu nedenle konu hakkındaki bilgilere kendi çabalarıyla ulaştıkları (Altun ve Uzuner, 2016; Balcı, 2019; Kodan, 2020), bunların bir sonucu olarak okumada güçlük çeken öğrencilere profesyonel destek sunacak eğitmen sayısının da oldukça az olduğu görülmektedir.

Özetle; ülkemizde okumada güçlük çeken öğrencilerin tanılanmasında yaşanan belirsizlik, yerel literatürümüzde dilin çoklu yapısını yansıtan kapsamlı bir müdahale programının geliştirilmesindeki eksiklik ve okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede eğitimcilerin sahip olduğu bilgi ve uygulamalardaki yetersizlikler Türkçenin dilbilimsel süreçlerini gözeten, dilin bileşenlerini doğrudan, sistematik, aşamalı ve birikimli ilerleyen öğretimsel etkinlik ve materyalleri içeren, tanı-değerlendirme yöntemlerini işe koşan, çok boyutlu ve kapsamlı bir okuma müdahale programının geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

1.2. AMAÇ/PROBLEMLER ve ALT PROBLEMLER

Bu araştırmanın amacı, ilkokul düzeyinde özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan okumada güçlük çeken öğrencilere uygulanan Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı'nın (AGEP) öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. AGEP, okumada güçlük çeken öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili midir?
2. AGEP, okumada güçlük çeken öğrencilerin hece düzeyinde akıcılık becerilerini geliştirmede etkili midir?
3. AGEP, okumada güçlük çeken öğrencilerin kelime düzeyinde akıcılık becerilerini geliştirmede etkili midir?
4. AGEP, okumada güçlük çeken öğrencilerin metin düzeyinde akıcılık becerilerini geliştirmede etkili midir?
5. AGEP, okumada güçlük çeken öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkili midir?
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin AGEP'in öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerine etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okuma, bireylere okul yıllarında kazandırılabilecek en önemli yaşam boyu becerilerden biridir. Okuma becerisine atfedilen önem, bu becerinin bireyin akademik, sosyal ve ekonomik yaşamı açısından hem bugününü hem de geleceğini şekillendirmesinden kaynaklanmaktadır (Stanovich, 2000). Okul yıllarında çoğu öğrenci okuma becerisini edinirken bir problemle karşılaşmasa da azımsanamayacak sayıda öğrenci bu süreçte güçlük yaşamaktadır. Bu noktada öğrencilerin okuma güçlüğüyle baş edebilmelerinde en etkili yol, öğrencilerin okuma becerilerine dönük ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve gelecekte doğabilecek öğretimsel ve davranışsal krizleri önleyebilecek yapıya sahip müdahale programlarının uygulanmasıdır (Torgesen ve diğerleri, 2001). Bu bağlamda yerel literatürdeki çalışmalara bakıldığında okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye dönük çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Ancak yürütülen çalışmaların çok az bir kısmının resmi olarak özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye dönük çok boyutlu müdahale programlarının tasarlandığı ve değerlendirildiği çalışma sayısının da oldukça az olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle mevcut araştırmada çalışma grubunun ÖÖG tanısı olan ve olmayan öğrencilerden oluşması ve okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmek için bir müdahale programının tasarlanıp etkililiğinin değerlendirilmesi, disleksi tanısının okuma müdahale uygulamaları açısından anlamlı olup olmadığına dair okuma bilimindeki güncel tartışmalara (Elliott ve Grigorenko, 2014) katkı sağlayarak ulusal ve uluslararası literatürü genişletmesi bakımından önemlidir. Ayrıca bu çalışma, ÖÖG tanısı olan ve olmayan ilkokul düzeyinde okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla çok boyutlu olmasının yanı sıra Türkçenin dilbilimsel süreçlerini (fonolojik, morfolojik, ortografik yapı vb.) gözeten, dilin bileşenlerini doğrudan, sistematik, aşamalı ve birikimli ilerleyen öğretimsel etkinlikleri, materyalleri ve kanıt temelli stratejileri içeren, tanı-değerlendirme yöntemlerini işe koşan, kapsamlı bir okuma müdahale programı geliştirmesi ve etkililiğini incelemesi bakımından ülkemizde bir ilki gerçekleştirmektedir. Özgün bir yapıya sahip olan AGEP'in içeriğiyle, öğretmen kılavuzu ve öğrenci etkinlik kitabı gibi yazılı ve görsel materyalleriyle okumada güçlük çeken öğrencilerle çalışan sınıf ve özel eğitim öğretmenleriyle birlikte ailelere okuma öğretimi noktasında bir alternatif oluşturması bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak yürütülen araştırmayı diğerlerinden farklı kılan özelliklerinden bir diğeri de akıcı okumanın bir bileşeni

olarak prozodinin çalışma kapsamında tutulmasıdır. Bu bağlamda hem ulusal hem de uluslararası literatürde akıcı okumaya ilişkin çalışmalara bakıldığında çoğu araştırmanın prozodik okuma becerisini göz ardı ettiği görülmektedir. Ancak mevcut araştırmada, geliştirilen AGEP kapsamında prozodik okumaya dönük spesifik çalışmalara yer verilmesiyle birlikte çalışma grubunda yer alan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin ayrıca değerlendirilmiş olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

Araştırmada, öğrencilerin aynı ön koşul becerilere sahip olmaları katılımcı seçiminde yeterli varsayılmıştır. Araştırma sürecinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dış etkenlerden aynı ölçüde etkilendikleri varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında İstanbul ili Ümraniye ve Sancaktepe ilçelerinde resmi ilkokula devam eden ikinci ve dördüncü sınıfta okuma güçlüğü yaşayan çalışma grubundaki üç öğrenci ile sınırlıdır. Araştırmanın bulguları bu üç öğrenciden Şubat 2022- Ağustos 2022 tarihleri arasında elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplanması görüşlerine başvurulan öğrencilerin öğretmen ve ailelerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Özel Öğrenme Güçlüğü: Dinleme, konuşma, okuma, yazma, anlama, matematik becerileri ve sosyal becerilerin edinim sürecinde gecikme ya da bozulma ile kendini gösteren bir grup heterojen bozukluğu ifade etmektedir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

Okuma Güçlüğü: Bireyin yaş, bilişsel kapasite ve eğitim düzeyi açısından okuma becerisinde beklenen seviyenin önemli ölçüde altında performans sergilemesidir (Harris ve Sipay, 1990).

Disleksi: *"Nörolojik kökenli bir özel öğrenme güçlüğüdür. Doğru ve/veya akıcı kelime tanımada zorluk, yazma ve kodlamada zayıflık, disleksinin karakteristik özelliklerindendir. Bu sorunlar dilin fonolojik yapısından kaynaklanır ve bireyin diğer bilişsel alanlarına ve sınıf içinde etkili bir eğitim almasına rağmen beklenmedik bir şekilde görülür. Disleksi, okuduğunu*

anlama problemlerini de içerir ve bu nedenle bireyin okuma deneyimi azalır, bu durum onun kelime bilgisini ve okumaya ilişkin sahip olması gereken becerilerini etkileyebilir." (IDA, 2002).

Okuma: Okurun sesletim becerisine ek olarak yazılı materyal aracılığıyla yazarla etkileşim içinde olduğu artalan bilgisini kullanarak anlam kurmaya çalıştığı karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2008).

Fonoloik Farkındalık: Anlamdan ziyade sözlü dilin kelime, hece, fonem gibi daha küçük birimlere ayrılabileceğinin farkında olma ve bu birimleri bilinçli olarak manipüle edebilme becerisidir (Chard ve Dickson, 1999; Nation, 2008).

Kelime Tanıma: Okurun harf-ses ilişkisinden hareketle kelimeyi seslendirerek anlamsal karşılığını zihinsel sözlüğe kaydetmesi ve oradan bu kelimeyi, sesi, harfleri, biçimi ve yazılış olarak görünce hatırlama, anlamını bulma ve doğru seslendirmesidir (Sidekli, 2010).

Morfolojik Farkındalık: Kelimeleri oluşturan morfemlerin farkında olma ve bu birimleri uygun şekilde kullanma becerisi anlamına gelmektedir (Goodwin, 2016).

Akıcı Okuma: Okurun okuma sürecinde karşılaştığı kelimeleri doğru, uygun hız ve prozodi ile okuma yeteneği olarak tanımlanabilir (NRP, 2000).

Prozodik Okuma: Okurun metindeki noktalama ve imla kurallarını göz önünde bulundurarak okuma sürecinde vurgulara, tonlamalara ve anlam ünitelerine dikkat ederek okumasıdır (Rasinski, 2017).

AGEP: Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı, Türkçenin dilbilimsel süreçlerini gözeten, dilin bileşenlerini doğrudan, sistematik, aşamalı ve birikimli ilerleyen öğretimsel etkinlik ve materyalleri içeren, tanı-değerlendirme yöntemlerini işe koşan, çok boyutlu ve kapsamlı bir okuma müdahale programıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma dahilinde geliştirilen Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı (AGEP) ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi olan konularla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bu bağlamda okumanın ana bileşenleri, disleksi, okuma güçlüğünün giderilmesinde etkili yöntem ve stratejiler, başlıca okuma müdahale programları ve AGEP programının teorik temelleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca okuma güçlüğünün giderilmesine dönük önemli görülen yurt içi ve yurt dışı alanyazındaki çalışmalara değinilmiştir.

2.1. OKUMANIN ANA BİLEŞENLERİ

Yazılı materyallerin bugüne kadar öğrendiğimiz bilgilerin çoğunu elde etmemizde önemli bir rol oynadığı gerçektir. Bu bağlamda okumanın hem günümüz toplumunun işleyişini hem de çocukların okul ortamındaki başarılarını doğrudan etkileyen bir yaşam becerisi olduğu söylenebilir (Cross, 2019). Çoğu öğrenci, okul yıllarında öğrenme sürecinin en başat yöntemi olan okuma becerisini kolaylıkla öğrenirken bu öğrencilerin %5-15'i okumayı öğrenme sürecinde güçlük yaşamaktadır (Lyon, Gray, Kavanagh ve Krasnegor, 1993 akt. Joshi, Dahlgren ve Boulware-Gooden, 2002). Bu güçlük, kimi zaman bireyin fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme gibi bilişsel süreçlerde yaşadığı bozukluklar (Ramus, 2003), kimi zaman görsel ya da işitsel uyaranların işlemlemedeki senkronizasyondaki bozukluklar (Stein, 2001), kimi zaman da erken okuryazarlık becerilerindeki eksiklikler (Vellutino ve diğerleri, 2004) gibi çeşitli nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Okuma bilimi de hangi nedenden kaynaklanırsa kaynaklansın öğrencilere "okuma becerisini en iyi şekilde nasıl kazandırırız?" sorusuna yanıt aramaktadır. Birçok okuma bilimci yürüttüğü araştırmalar aracılığıyla öğretmenlere ve okuma uzmanlarına etkili okuma öğretiminde kanıt temelli en iyi uygulamaların kullanılmasını önermiş ancak "en iyi uygulamalar" kavramının tanımını ve sınırlarını net bir şekilde açıklayamamıştır (Lloyd, 2010). Tam bu noktada Ulusal Okuma Panelin (National Reading Panel (NRP, 2000) okuma alanındaki çok sayıda çalışmayı titizlikle inceleyerek etkili okuma öğretimine dönük ana bileşenlerin neler olduğunu ve bu bileşenlerin öğretimine dönük en etkili uygulamaları belirlemesi sadece Amerika'daki okuma araştırmalarını değil, uluslararası okuma literatürü üzerinde de büyük bir etki yaratmıştır.

1997 yılında ABD kongresi, Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü'nü (National Institute of Child Health and Human Development-NICHD) çocuklara okumayı öğretmeye yönelik yaklaşımların etkililiği dahil olmak üzere okuma öğretimindeki kanıt temelli bilgileri araştırmak için Ulusal Okuma Paneli'ni (National Reading Panel-NRP) oluşturmak üzere görevlendirmiştir (Garan, 2001; NICHD, 2000). Panel, bu büyük görevin üstesinden gelmek üzere içerisinde okuma alanında önde gelen bilim insanlarının, eğitim fakültesi temsilcilerinin, okuma öğretmenlerinin, eğitim yöneticilerinin ve velilerin yer aldığı toplam 14 üyeden oluşturulmuştur (Lazich, 2018; NICHD, 2000). NRP, 1966 yılında beri okuma alanındaki okul öncesi dönemden 12. sınıfa kadar öğrencilerin okuma gelişimine odaklanan yaklaşık 100.000 bilimsel araştırmayı titizlikle analiz ederek okuma öğretimine dönük elde ettiği bulguları derlemiş ve kuruluşundan üç yıl sonra NRP (2000) bu bulguları raporlaştırmıştır. Bu raporda NRP, etkili okuma öğretimi için gerekli beş bileşen belirlemiştir. Bunlar; fonemik farkındalık, fonetik, kelime bilgisi, akıcılık ve anlamadır. Rapora göre bu beş bileşen birbiriyle ilişkilidir ve etkili bir okuma öğretimi için birlikte kullanılmalıdır (Tindall ve Nisbet, 2010).

NRP'nin (2000) ortaya koyduğu bulgular okuma literatüründe geniş çapta kabul görmekle birlikte günümüzde etkisini devam ettirerek birçok okuma müdahale programının temelini oluşturmaktadır (Cassidy, Valadez ve Garrett, 2010). NRP'nin (2000) bulguları her ne kadar İngilizce dilinin özellikleri üzerine kurgulanmış olsa da bu bulguların okuma literatüründeki yarattığı etkinin genişliği ve sürekliliği; ortografik yapı bakımından oldukça farklı bir dil olan Türkçede okuma öğretiminin kurgulanışı üzerinde de çeşitli izlenimler sunma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle okuma öğretiminde etkili olan bu beş bileşen hakkında NRP'nin sunduğu bulgular, Türkçede bu bileşenler üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarıyla harmanlanarak aşağıdaki bölümde açıklanmaya çalışılmıştır. Buna ek olarak okuma literatürü yakından incelendiğinde okuma becerisinin ne olduğu, nasıl kazandırılması gerektiği ve işlevine dönük çalışmaların NRP'nin (2000) sunmuş olduğu raporla sınırlı olmadığı görülmektedir. Okuma biliminde okuma öğretimine ilişkin NRP'nin (2000) belirlediği beş bileşene ek olarak etkililiği kanıtlanmış başka bileşenlerin de olduğunu gösteren dikkate değer pek çok çalışma bulunmaktadır. Morfolojik farkındalık ve okuma motivasyonunun okuma öğretimindeki etkisini ortaya koyan araştırmalar bu çalışmalara örnek olarak gösterilebilir (Carlisle, 2003; Guthrie ve Wigfield, 2000). Bu bağlamda aşağıdaki bölümde, okuma öğretimine ilişkin NRP'nin (2000) belirlediği beş bileşen (fonemik farkındalık, fonetik, kelime

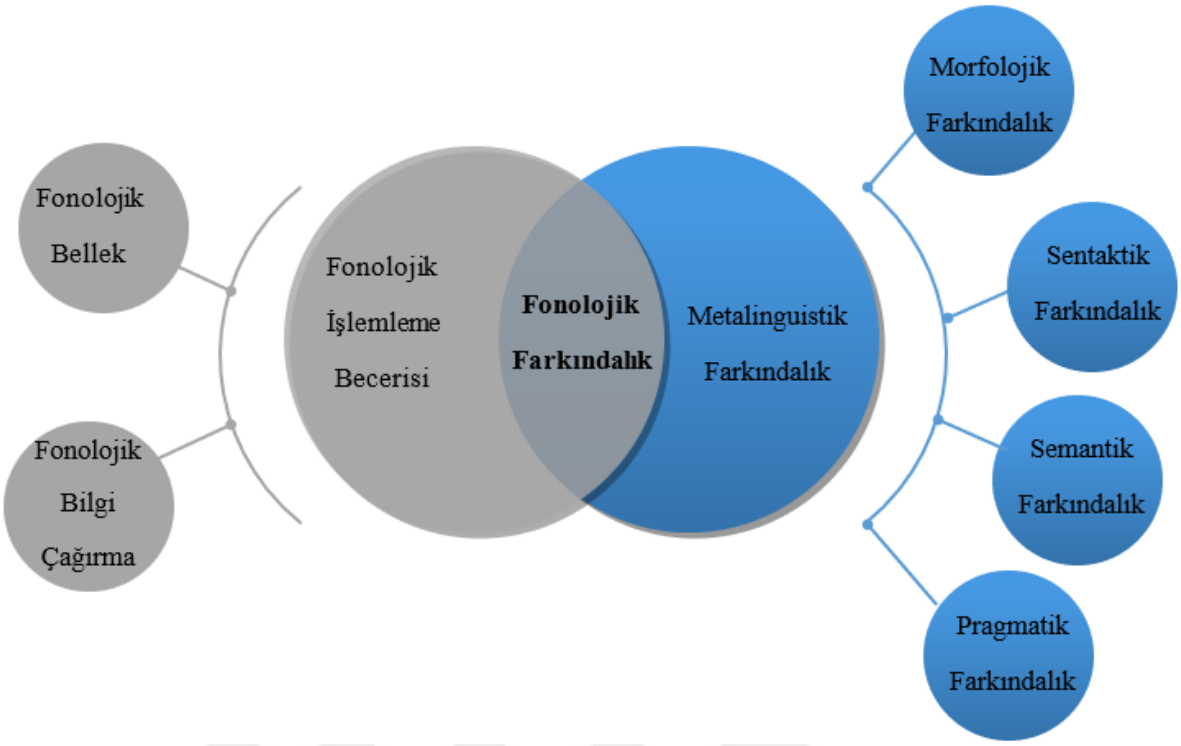
bilgisi, akıcılık ve anlama), okuma sürecinde etkililiği kanıtlanmış ve araştırma dahilinde geliştirilen AGEP programının da temellerini oluşturması bakımdan morfolojik farkındalık ve okuma motivasyonu bileşenleriyle genişletilerek ele alınmıştır.

2.1.1. Fonemik Farkındalık

NRP'nin (2000) gerçekleştirmiş olduğu kapsamlı çalışma sonucunda belirlediği okuma becerisinin en kritik beş alanından ilki fonemik farkındalık becerisidir. Bu beceri esasen fonolojik farkındalık becerisinin alt boyutlarından biridir (Snow ve diğerleri, 1998). Bu nedenle fonemik farkındalık becerisinin tanımı, önemi, okuma becerisi ile olan ilişkisi gibi konulara girmeden önce bu becerinin daha net bir şekilde anlaşılabilmesi için fonolojik farkındalık becerisi hakkında bilgi vermek faydalı olacaktır. Ayrıca böyle bir başlangıç literatürde "fonolojik farkındalık" kavramının yerine kullanılan "fonemik farkındalık, fonolojik işlemleme, metalinguistik farkındalık" gibi kavramların netleştirilmesini sağlayarak yaşanan kavram kargaşasının ortadan kaldırılmasına da yardımcı olacaktır.

İnsan dilde ve dille yaşayan bir canlıdır. Başka bir deyişle duygularını, düşüncelerini, meramını, meşgalesini kelimelerle düzenler, dünyasının temsil ve modellerini kelimelerle çizmeye çalışır. Ekseriyetle dil kullanımı, insan yaşamının olmazsa olmaz parçalarından biridir. Ancak yazılı ya da sözlü dilin kullanımı kendi içerisinde bilişsel açıdan zor ve karmaşık bir süreci barındırmaktadır. Bu sürecin üstesinden gelebilmek için belirli becerilerin kullanımında yetkin olmak gerekir. Tam da bu noktada yazılı dilde karşılaşılan kelimeleri dekode etmemizi ya da sözlü dildeki kelimeleri meydana getiren sesleri algılamamızı sağlayan bir beceri olarak fonolojik farkındalık kavramı karşımıza çıkmaktadır (Gillon, 2007; Torgesen ve Wagner, 1998).

Fonolojik farkındalık, anlamdan ziyade sözlü dilin kelime, hece, fonem gibi daha küçük birimlere ayrılabileceğinin farkında olma ve bu birimleri bilinçli olarak manipüle edebilme becerisidir (Chard ve Dickson, 1999; Gillon, 2007). Bu beceri literatürde hem fonolojik işlemleme hem de metalinguistik bir beceri olarak sınıflandırılmaktadır (Gillon, 2007).



Şekil 2.1: Fonolojik farkındalığın fonolojik işlem becerisi ve metalinguistic farkındalık ile olan ilişkisi.

Zihinsel süreç içerisinde sözlü ve yazılı dilin işlenmesinde gerekli fonolojik bilginin kullanılması olarak tanımlayabileceğimiz fonolojik işlemleme becerisi, fonolojik bilginin depolanması ve uzun süreli bellekten fonolojik bilginin çağrılmasının yanı sıra fonolojik farkındalık becerisini de kapsamaktadır (Torgesen ve Wagner, 1998). Buna ek olarak dilin yapısı üzerine düşünme ve yargıda bulunma olarak tanımlayabileceğimiz metalinguistik farkındalık ise semantik, sentaktik, pragmatik ve morfolojik farkındalığın yanı sıra fonolojik farkındalık becerisini de kapsamaktadır (Gillon, 2007). Buradan da anlaşılacağı üzere fonolojik farkındalık her iki becerinin de ortak noktası olması bakımından ön plana çıkmaktadır.

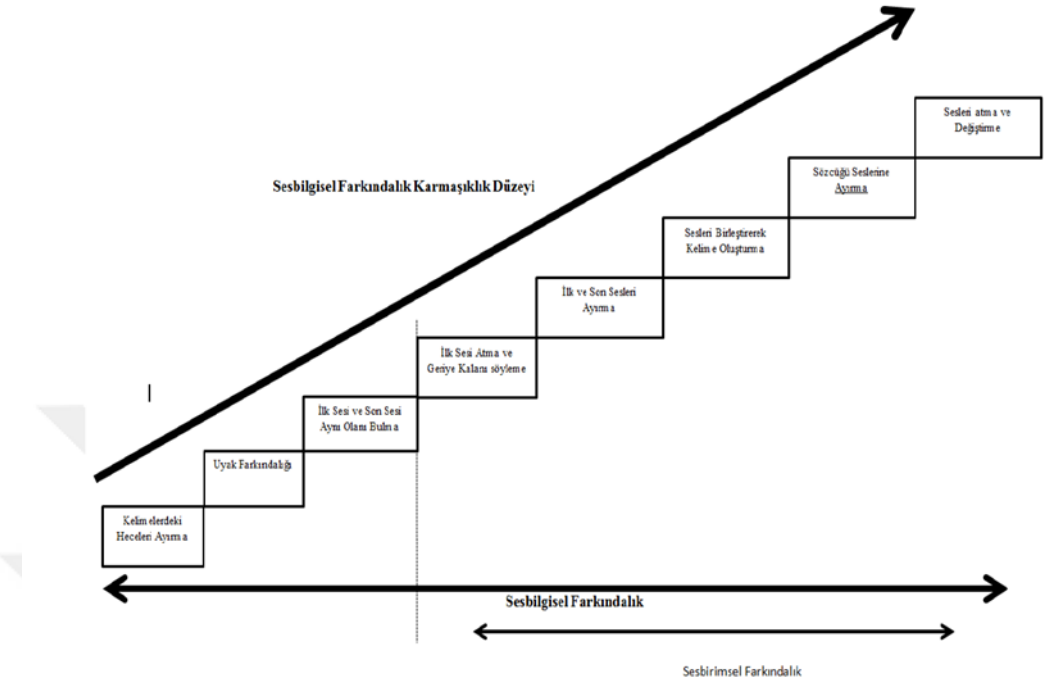
Sözlü dilin yapısı üzerine düşünme ve sesi manipüle etme becerisi olan fonolojik farkındalık becerisi aslında bir çatı terimdir (Anthony ve Francis, 2005). Bunun temel sebebi fonolojik farkındalık becerisinin hece farkındalığı, ilk ses-kafiye farkındalığı ve fonemik farkındalık olmak üzere birden fazla aşamayı içermesinden kaynaklanmaktadır (Yopp ve Yopp, 2000). Şekil 2.2'de fonolojik farkındalık becerisinin sahip olduğu çok faktörlü yapı gösterilmiştir. Fonolojik farkındalık becerisini meydana getiren bu üç ana aşamaya kısaca değinecek olursak hece farkındalığı, bir kelimedeki heceleri belirleyebilme becerisidir (Wright ve Jacobs, 2003). Örneğin "sıra" kelimesinin "sı" ve "ra" şeklinde bölünebileceğine ilişkin farkındalığı ifade eder. İlk ses kafiye farkındalığı, hecelerin ve kelimelerin ilk ses ve kafiye şeklinde bölünebileceğine ilişkin farkındalıktır (Moats, 2000). Örneğin "çay" kelimesinde "ç"

ilk ses “ay” ise kafiye olan kısmı olduğunun farkındalığını ifade eder. Genellikle bu aşamadaki farkındalık kafiye çalışmaları ile belirlenir. Çünkü kelimeler arasındaki kafiyeyi algılamak için kelimelerin aynı sonla bitip bitmediğini analiz etmek gerekir. “çay-ray-sel” kelimeleri arasında kafiyeyi bozan kelimeyi belirlemeye çalışmak bu duruma örnek gösterilebilir. Fonemik farkındalık ise kelimeleri meydana getiren fonem düzeyindeki fonolojik farkındalık becerisidir. Fonem, kelimelerin anlamını etkileyen en küçük sesbirimdir (Gillon, 2007). Örneğin, “buz-tuz-muz” kelimelerindeki /b/, /t/, /m/ sesleri kelimelerin anlamına doğrudan etki eden sesbirimleridir.



Şekil 2.2: Fonolojik farkındalık becerileri.

Çok faktörlü yapıya sahip olan fonolojik farkındalık becerisinin sahip olduğu bu aşamalar arasında bir hiyerarşi bulunmaktadır. Bu hiyerarşiye göre hece farkındalığı ve ilk ses-kafiye farkındalığı basit ve yüzeysel fonolojik farkındalık düzeyi olarak değerlendirilirken fonemik farkındalık ise karmaşık ve derin fonolojik farkındalık düzeyi olarak değerlendirilmektedir (Schuele ve Boudreau, 2008).



Şekil 2.3: Sesbilgisel farkındalık becerileri karmaşıklık düzeyi.

Yukarıdaki şekilden de anlaşılacağı üzere fonolojik farkındalık kelimelerdeki heceleri fark etme ya da uyak farkındalığı gibi basit düzeydeki becerilerden başlayıp daha karmaşık dil becerilerine doğru ilerleyen bir süreci kapsamaktadır. Bu sürecin en karmaşık bölümünü ise kelimeleri fonemlerine ayırma ya da kelimelerdeki fonemleri manipüle etme gibi becerileri barındıran fonemik farkındalık becerisi temsil etmektedir. Kelimelerin fonemlerden oluştuğunu anlamak ve kelime ya da hecedeki fonemleri ayırma, harmanlama, değiştirme gibi fonemleri etkili bir şekilde kullanma becerisi olarak tanımlayabileceğimiz fonemik farkındalık becerisinin (Ukrainetz, Ross ve Harm, 2009) fonolojik farkındalık becerisinin en karmaşık ve zor aşaması olmasının temel nedeni sözlü dildeki fonemlerin algılanmasında yatan güçlükten kaynaklanmaktadır. Çünkü konuşma sırasında kelimeleri oluşturan fonemleri tek tek ayırmak oldukça zordur. Fonemler, ses akışı içinde dilin daha büyük bir birimi olan hecelere karışmaktadır. Bu durum da her bir fonemin algılanmasını güçleştirmektedir. Bu güçlüğün üstesinden gelmek için öğrencilere fonemik farkındalık becerilerini geliştirmeye dönük açık, net ve sistematik bir öğretim gereklidir (Shankweiler ve Fowler, 2004).

Fonemik farkındalık becerisi içerisinde farklı zorluk düzeylerinde çeşitli görevler barındırmaktadır (Gillon, 2007; NRP, 2000). Aşağıda bu görevlerin neler olduğu tanım ve örnekleriyle birlikte açıklanmıştır.

- Fonem İzolasyonu: Bir kelimeyi meydan getiren fonemlerin ayrı ayrı fark edilmesini ifade eder. Öğrenciden ona söylenen kelimenin başında, ortasında ve sonunda yer alan fonemleri tek tek söylemesi istenir. Örneğin; "bal" kelimesinin başında, ortasında ve sonunda hangi sesleri duyduğunu söyler misin?

- Fonem Özdeşliği: Farklı kelimeler içerisinde tekrar eden ortak fonemin fark edilmesini ifade eder. Öğrenciye birden fazla kelime söylenir ve ondan ortak olan sesi söylemesi istenir. Örneğin, "saç, sel, sim" kelimelerinde ortak olan sesi söyler misin?

- Fonem Kategorizasyonu: Üç ya da dört kelimelik bir dizi içerisinde farklı foneme sahip kelimenin fark edilmesini ifade eder. Öğrenciden ona verilen kelime dizisi içerisinde başında ortasında ya da sonunda farklı ses olan kelimeyi bulması istenir. Örneğin, "cam, kum, çim, tel" kelimelerinde hangisinin sonundaki ses farklıdır?

- Fonem Harmanlama: Ayrı ayrı söylenen fonemleri dinleyip algılayarak bir kelime oluşturmak için birleştirilmesini ifade eder. Öğrenciden ona söylenen fonemleri dinledikten sonra bu fonemlerden bir kelime oluşturması istenir. Örneğin, /y/, /a/, /z/ fonemleri ile bir kelime oluşturabilir misin?

- Fonem Ayırma: Kelimeyi oluşturan fonemleri tek tek ayırarak bu fonemlerin söylenmesini ifade eder. Öğrenciden ona söylenen kelimeyi fonemlerine ayırması ardından tek tek seslendirmesi istenir. Örneğin. "arı" kelimesinde toplam kaç ses duyuyorsun? Bu sesleri söyler misin?

- Fonem Silme: Kelimeyi oluşturan fonemlerden biri silindiğinde oluşan yeni kelimenin tanınmasını ifade eder. Öğrenciden ona söylenen kelimedeki istenilen bir sesi sildikten sonra kelimenin geri kalanını söylemesi istenir. Örneğin, "bilgi" kelimesindeki /b/ sesi çıkarıldığında yeni kelimeyi söyleyebilir misin?

- Fonem Ekleme: Mevcut kelimeye istenilen bir fonemin eklenmesiyle oluşan yeni kelimenin söylenmesini ifade eder. Öğrenciden ona söylenen kelimeye istenilen bir fonemi eklemesi ardından yeni kelimeyi söylemesi istenir. Örneğin, "oda" kelimesinin başına /s/ sesi eklendiğinde yeni kelimeyi söyleyebilir misin?

- Fonem Değiştirme: Kelimeyi oluşturan mevcut fonemlerin yeni bir kelime oluşturmak için bir başka fonem ile değiştirilmesini ifade eder. Öğrenciden ona söylenen kelimedeki

bir fonemi istenilen bir başka fonemle değiştirip yeni oluşan kelimeyi söylemesi istenir. Örneğin, "diş" kelimesindeki /d/ sesini /f/ ile değiştirdiğinde oluşan yeni kelimeyi söyleyebilir misin?

Fonolojik farkındalık ve onun bir alt boyutu olan fonemik farkındalık becerileri anlaşılacağı üzere sahip oldukları karmaşıklık ve zorluk derecesine göre çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Yapılan pek çok araştırma da bu aşamaların kendi içlerinde birbirleri ile sıkı ilişki içinde olduklarını ve genel olarak belirli bir gelişim sırasını takip ettiklerini belirtmektedir (Anthony ve Francis, 2005). Örneğin, Stahl ve Murray (1994) yaptıkları çalışmada 5-7 yaş arasındaki çocukların gelişimleri doğrultusunda fonem izolasyonu görevini, fonemleri harmanlama görevine nazaran daha kolay yapabildiklerini; buna ek olarak Goswami ve Bryant (1990) da çocukların yaş ve gelişimlerine bağlı olarak hece farkındalık becerisinin fonemik farkındalık becerilerine göre daha kolay olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalarında işaret ettiği üzere çocukların dilin büyük birimlerine olan farkındalıkları küçük birimlerine göre daha önce ortaya çıkmaktadır. Türkçe üzerine yapılan bir çalışmada da çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin yaşla birlikte dilin büyük birimlerinden küçük birimlerine doğru bir gelişim gösterdiği ancak becerilerin ortaya çıktığı yaşların farklılaştırıldığı belirtilmiştir (Acarlar, Ege ve Turan, 2002). Yine de bu aşamaların katı bir yapıda ve birbirinin ön koşulu olmadıklarını, kullanılan dilin ortografik yapısına göre değişiklikler gösterebileceğini de göz önünde bulundurmak gerekir (Core, 2004; Schuele ve Boudreau, 2008).

Fonemik farkındalık becerisi okuma literatüründeki pek çok araştırmada okuma-yazma süreciyle birlikte ele alınmıştır. Yürütülen çalışmalar, fonemik farkındalık becerisinin çocukların okuma becerisini yordayan en önemli değişken olduğunu ve bu becerinin ediniminde yaşanacak aksaklıkların okumada güçlük çekilmesine neden olacağını vurgulamıştır (Manyak, 2008; Stanovich, 2000). Fonemik farkındalık becerisinin okuma-yazma becerisiyle arasındaki bu sıkı ilişki, bu becerinin konuşulan dilin ses özelliklerinin algılanmasını sağlayarak yazılı dilin kavranabilmesini kolaylaştırmasına dayanmaktadır (Gillon, 2007; Lane ve Pullen, 2004). Bu durum özellikle Türkçe gibi ortografik açıdan saydam olan dillerde daha bariz bir şekilde kendisini göstermektedir (Yopp ve Yopp, 2000). Türkçede her fonem tek bir grafemle örtüştüğü için fonemik farkındalık becerisi okuma-yazma süreci açısından daha kritik bir eşik olarak görülmektedir. Yerel literatürde bu beceri yeni yeni incelenmeye başlanmış olsa da yapılan çalışmalar bu durumu doğrular niteliktedir (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Peynircioğlu, Durgunoğlu ve Öney-Küsefoğlu, 2002).

Çocuklar her ne kadar dilin yapısına dair kuralları çok erken dönemde örtük bir şekilde ediniyor olsalar da fonolojik farkındalık dolayısıyla fonemik farkındalık becerileri dilin ses yapısının bilinçli bir şekilde manipüle edilmesini gerektirmektedir. Bu durum, okuma süreci ile yakın ilişkili olan bu becerilerin geliştirilmesine dönük bir öğretimi zorunlu kılmaktadır. Fonemik farkındalık öğretimin temelinde iki amaç yer almaktadır. Bunlardan birincisi, çocukların kelimeleri meydana getiren fonemleri fark etmelerini sağlamak; ikincisi ise fonem ve grafem arasında bağlantı kurmaya yardımcı olmaktır (Torgesen ve Mathes, 2002). Buradan hareketle fonemik farkındalık becerisine dönük iyi bir eğitim alan bireyin okuma sürecinde karşılaşacağı hece ve kelimeleri doğru bir şekilde dekode etmede zorlanmayacağını söyleyebiliriz (Moats, 2000). Fonemik farkındalık becerisinin okuma becerisi üzerindeki etkisini "etkileyici" olarak nitelendiren NRP (2000), gerçekleştirdiği kapsamlı çalışma sonucunda bu becerinin öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur. NRP (2000) panel raporuna göre fonemik farkındalık eğitimi;

- Sınıfa dönük olmaktan çok akran öğrenimine fırsat tanıması bakımından küçük gruplara dönük planlandığında,
- Günlük 15-20 dakikalık etkinliklerle bir okul yılı boyunca toplam 20 saati geçmeyecek şekilde düzenlendiğinde,
- Fonemik farkındalığın bütün becerilerine odaklanmaktan çok bir ya da iki becerisine (bu beceriler arasında en etkili olanlarının fonemleri harmanlama ve ayırma becerileri olduğu saptanmıştır) odaklanıldığında,
- Açık, belirgin ve sistematik bir şekilde verildiğinde etkili olduğu belirlenmiştir.

NRP'nin (2000) fonemik farkındalık becerisinin geliştirilmesine dönük ulaştığı bu bulgular her ne kadar İngilizce dili üzerine yapılan çalışmalardan elde edilmiş olsa da yerel literatürdeki çalışmalarında gösterdiği üzere bu becerinin Türkçe okuma-yazma süreci üzerindeki benzer gelişim ve etkisi düşünüldüğünde bu bulguların Türkçede fonemik farkındalığın geliştirilmesine dönük çalışmalara olumlu yönde etki etme potansiyeline sahiptir.

2.1.2. Sesbilgisi

Etkili okuma öğretiminin önemli bileşenlerinden bir diğeri de sesbilgisidir. Literatürde genellikle fonemik farkındalık becerisi ile karıştırılan sesbilgisi, fonemik farkındalık

becerisinden farklı olmakla birlikte okuma öğretiminde bu beceriden bir sonraki aşamayı temsil etmektedir (Cross, 2019). Alanyazında yaşanan kavram kargaşasını ortadan kaldırmak adına bu terimleri kısaca tanımlayacak olursak; fonemik farkındalık becerisi, kelimeyi meydana getiren sözlü dildeki fonemleri fark etme ve etkili bir şekilde kullanmayı ifade ederken (Ukrainetz ve diğerleri, 2009) sesbilgisi ise kelimeleri dekode edebilmek için yazılı dildeki grafemler ile sözlü dildeki fonemler arasındaki ilişkiye odaklanmayı ve kelimeleri okurken ve yazarken bu ilişkiden faydalanmayı ifade etmektedir (Cunningham, 2007; Joseph, 2008).

Okuma sürecinde harf-ses ilişkisini vurgulayan sesbilgisi, okuma becerisi üzerinde doğrudan etkisi olan önemli bileşenlerinden biridir (Rickenbrode ve Walsh, 2013). Bunun temel sebebi ise sesbilgisinin, özellikle akıcı okumanın alt boyutlarından olan dekode etme becerisiyle ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır (NICHD, 2000). İyi bir okur olabilmek için kelimeleri dekode etme becerisinde yetkin olmak gerekir. Bunun için de okurun yazılı bir metni okuma sürecinde karşılaştığı kelimeleri meydana getiren harflere karşılık gelen sesleri bilmesi gerekir. Grafem-fonem arasındaki bu ilişkiye hâkim olmak, kelimeleri doğru ve otomatik bir şekilde tanımlanmasına yardımcı olmaktadır. Aksi durumda öğrenci karşılaştığı kelimeleri dekode etmede zorlanacağı için hem akıcı okumada hem de okuduğunu anlamada güçlükler yaşayacaktır. Nitekim literatürdeki pek çok araştırma sesbilgisinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu kanıtlar niteliktedir (Hosp ve MacConnell, 2008; NRP, 2000; Tindall ve Nisbet, 2010). Örneğin; Eldredge (2005) yürütmüş olduğu çalışmada sesbilgisinin kelime tanımada otomatikleşmeyi sağlayarak akıcı okuma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Akıcı okumanın okuduğunu anlama becerisiyle arasındaki nedensel ilişki düşünüldüğünde ses bilgisinin dolaylı olarak okuduğunu anlam becerisini de etkilediğini söylemek mümkündür.

Sesbilgisinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama sürecinde oynadığı rol dikkate alındığında öğrencilerin gelecekte iyi bir okur olabilmeleri için sesbilgisi öğretimine ihtiyacı vardır. Sesbilgisi öğretimi kısaca sistematik bir ders formatı içerisinde harf-ses ilişkisinin açık, sıralı ve doğrudan öğretimini ifade etmektedir (Glaser ve Moats, 2008). Bu öğretimin temel amacı harf ve ses ilişkisini kavratarak öğrencilerin kelimeleri dekode etme becerilerini geliştirmektir (NRP, 2000). Bu amaç doğrultusunda sesbilgisi öğretimi genellikle bu becerinin doğrudan öğretimi, öğretmen desteğiyle becerinin uygulanması ve sesbilgisi becerisinin bir metin üzerinde bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmesi olmak üzere üç aşamadan meydana gelmektedir (Klein, 2008; NRP, 2000). Sesbilgisi öğretiminin aşamaları öğrencilere okuma

sürecinde karşılaştıkları yeni kelimeleri aşina oldukları kelimelere benzeterek tanımayı, harf ses ilişkisini analiz etmeyi, kelimeleri sesbirimlere ayırmayı ve sesbirimlerini aşina oldukları kelimelere harmanlamayı içermektedir (NICHD, 2000). Eğitimciler sesbilgisi becerisinin öğretiminde birbirinden farklı birçok yaklaşım kullanmaktadır. Bunlardan başlıcaları aşağıdaki bölümde açıklanmıştır:

- Sentetik Sesbilgisi: Parçadan bütüne doğru ilerleyen bu yaklaşım, grafemlerin foneme dönüştürülmesinin ardından kelimeleri tanımlamak için fonemlerin harmanlanmasıyla ilgilenir.

- Analitik Sesbilgisi: Bütünden parçaya doğru ilerleyen bu yaklaşım, bilinen kelimeleri meydana getiren harf-ses ilişkisinin analizleriyle ilgilenir.

- Yazım Yoluyla Sesbilgisi: Öğrencilerin kelimeleri yazabilmeleri için kelimeyi oluşturan fonemleri grafemlere dönüştürmesiyle ilgilenen yaklaşımdır.

- Bağlam İçerisinde Sesbilgisi: Öğrencilerin aşina olmadıkları kelimeleri tanımlamak için artalan bilgilerini ya da bağlam ipuçlarını kullanmalarıyla ilgilenen bir yaklaşımdır.

- Analoji Yoluyla Sesbilgisi: Öğrencilerin karşılaştıkları kelimeleri tanımlama sürecinde kelimeyi oluşturan hece ya da harf kombinasyonlarından yola çıkarak diğer kelimelerle arasındaki benzerlikleri yakalayıp kullanmasıyla ilgilenen yaklaşımdır (McShane, 2005).

Eğitimcilerin kullandıkları yaklaşımlar farklılık gösterse de sesbilgisi öğretiminde etkili oldukları belirlenmiştir (NRP, 2000). Sesbilgisinin okuma öğretiminde önemli noktalardan biri olduğunu ifade eden NRP (2000), yürüttüğü kapsamlı çalışma sonucunda elde ettiği bulgulardan hareketle etkili bir sesbilgisi öğretiminin gerçekleştirilmesinde öğretim sürecine yazılı etkinliklerinde dahil edilmesini ve içeriğin öğrencilerin dikkatini çekecek, onların motivasyonunu artıracak şekilde düzenlenmesini tavsiye etmiştir. Ayrıca sistematik ses bilgisi öğretiminin özellikle anaokulu ve birinci sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu belirterek akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde anahtar bir beceri olduğunu saptamıştır. Bu bulgulardan hareketle sesbilgisi öğretiminin tek başına bir okuma programı olmadığını ancak kapsamlı bir okuma programının önemli bir parçasını oluşturacağını söylemek gerekir (Cunningham, 2007).

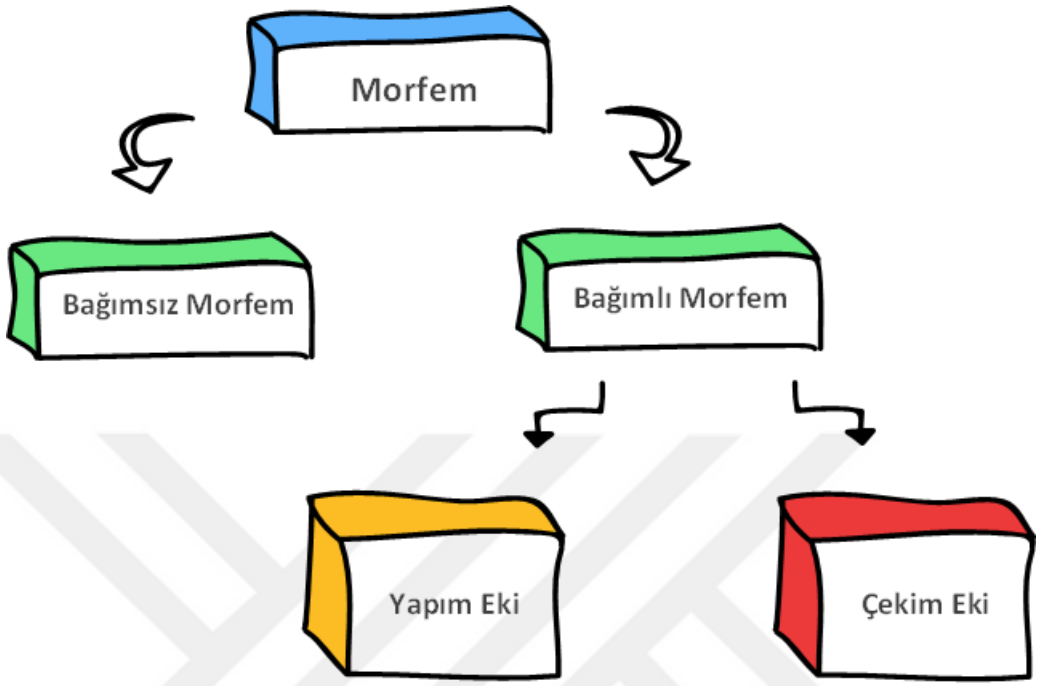
Özetle sesbilgisi üzerine yapılan çalışmalar bu becerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Harf-ses ilişkisinin öğretimini amaçlayan bu beceri özellikle dekode etme becerisiyle yakından ilişkilidir. Türkçe dilinin ortografik açıdan saydam bir yapıya sahip olması dikkate alındığında dekode etme becerisi Türkçe okuma ve yazma sürecinde de önemli aşamalardan birini oluşturmaktadır. Dolayısıyla NRP'nin (2000) sesbilgisine dönük elde ettiği bulguların Türkçe üzerine geliştirilecek kapsamlı bir okuma programının geliştirilmesinde fayda sağlayabileceği düşünülebilir.

2.1.3. Morfolojik Farkındalık

Okuma, kendi içerisinde birçok bilişsel ve dilbilimsel süreçleri barındırması bakımından karmaşık bir eylemdir. Geçmişten günümüze birçok okuma bilimci, geliştirdikleri modeller aracılığıyla bu karmaşık süreci aydınlatmaya çalışmıştır. Okumanın Basit Görünümü (Gough ve Tunmer, 1986), Otomatik Bilgi-İşlemleme (LaBerge ve Samuels, 1974) gibi modeller bunlara örnek olarak gösterilebilir. Adı geçen bu modeller, okuma sürecine getirdikleri açıklamalar bakımından incelendiğinde okumanın dekode etme ve anlama ulaşma olmak üzere iki temel aşamadan meydana geldiğini ancak bu aşamalarında başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için farklı dilsel becerilere ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Okuma sürecinin gerçekleştirilmesinde; fonolojik, ortografik, sözdizimsel ve semantik farkındalıkların yanı sıra ihtiyaç duyulan bir diğer dilsel faktör ise morfolojik farkındalıktır (Carlisle, 2003).

Morfolojik farkındalık kavramını anlatmadan önce konuyla ilgili belli terimlerin anlamlarını sunmak bu becerinin anlaşılmasını daha da kolaylaştıracaktır. Bu doğrultuda ele alacağımız ilk terim, yazılı ve sözlü dildeki kelimeleri meydana getiren yapılardan biri olan morfemlerdir. Morfem (biçimbirim) bir dildeki en küçük anlamsal birim olarak ifade edilir (Reed, 2008). Kelimelerin yapı taşını oluşturan morfemler bir ya da daha fazla sesbirimin (fonemin) yan yana gelmesinden meydana gelir. Burada önemli olan morfemin uzunluğundan çok bir anlam taşıyor ve daha küçük parçalara ayrılamıyor olmasıdır (Gürpınar ve Asutay, 2020). Örneğin "masalar" kelimesi iki ayrı morfemden oluşmaktadır. Birinci morfem olan "masa" bir cismin adını ifade ederken ikinci morfem olan "lar" ise aynı cismin birden fazla sayıda olduğunu ifade etmektedir. Örnekte de görüldüğü üzere "masa" morfemi anlamsal açıdan daha küçük parçalara bölünememektedir. Ele alacağımız bir diğer terim olan morfoloji (biçimbilim) ise morfemleri, morfemler arası ilişkileri ve sınıflandırmaları inceleyen bilim dalını ifade eder (Shimron, 2006). Morfolojik farkındalık ise kelimeleri oluşturan morfemlerin

farkında olma ve bu birimleri uygun şekilde kullanma becerisi anlamına gelmektedir (Goodwin, 2016).



Şekil 2.4: Morfemin hiyerarşik yapısı.

Morfolojik farkındalık becerisinin temelini oluşturan morfem, yapısal açıdan bağımsız ve bağımlı morfem olmak üzere iki türe ayrılmaktadır (Carlisle, 2003). Bu türleri kısaca tanımlayacak olursak başka bir morfeme bağlanmak zorunda kalmadan tek başına anlamı olan morfemlere bağımsız morfem, başka morfemlerle birlikte kullanıldığında anlam kazanan morfemler ise bağımlı morfem denilmektedir (Apel ve Henbest, 2016). Bağımlı morfem de kendi içerisinde eklendiği kelimenin anlamını değiştiren ya da yeni bir kelime oluşturmayı sağlayan yapım ekleri ve eklendiği kelimenin dilbilgisi açısından farklı görevleri yerine getirmesini sağlayan çekim ekleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Ramirez, Walton ve Roberts, 2014). Önceki örnek üzerinden morfem türlerini netleştirecek olursak "masalar" kelimesindeki "masa" (kök) tek başına anlam taşıması bakımından bağımsız morfem iken "lar" (çekim eki) ise bir kelimeyle birlikte kullanıldığında anlam taşıması nedeniyle bağımlı morfem sınıfına girmektedir. Bu kavramlar Türkçe açısından ele alındığında Türkçede kök ve gövde olarak isimlendirilen yapılar bağımsız morfeme; ekler (yapım ve çekim ekleri) ise bağımlı morfeme tekabül etmektedir. Dünya dillerinin birçoğunda ekler kelimelerin başına ya da sonuna gelebilirken (Ramirez ve diğerleri, 2014) Türkçede sadece kelimenin sonuna

gelebilmektedir (Aksan, 2000). Türkçenin eklemeli bir dil olarak kelime sonuna birden fazla yapım ve çekim eki alabilmesi onu morfolojik açıdan zengin ve karmaşık bir yapıya büründürerek diğer dillerden ayırmaktadır. Türkçenin morfolojik açıdan sahip olduğu bu özellik, Türkçe yapılan okuma çalışmalarında kelimelerin doğru bir şekilde dekode edilmesi ve anlama kavuşturulması bakımından morfolojik farkındalık becerisinin kritik bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Buna ek olarak Türkçenin saydam bir ortografiye sahip olması okuma ve anlama açısından bir avantaj gibi görünse de morfolojik açıdan karmaşık bir dil olduğu göz önüne alındığında bu avantajın kullanılabilmesi de yine okurun morfolojik farkındalık becerisine bağlı olabileceğini akla getirmektedir (Sümer, 2018). Yapılan araştırmalar daha uzun ve karmaşık kelimelerle karşılaştıkça morfolojik farkındalık becerisinin okuma sürecinin kritik bir değişkeni haline geldiğini ortaya koymasının (Carlisle, 2003) yanı sıra saydam ortografik yapıya sahip dillerde morfolojik farkındalığın okuma ve anlama becerilerine olumlu yönde etki ettiğine dönük bulguların (Müller ve Brady, 2001; Rothou ve Padeliadu, 2015) elde edilmesi bu düşünceleri destekler niteliktedir.

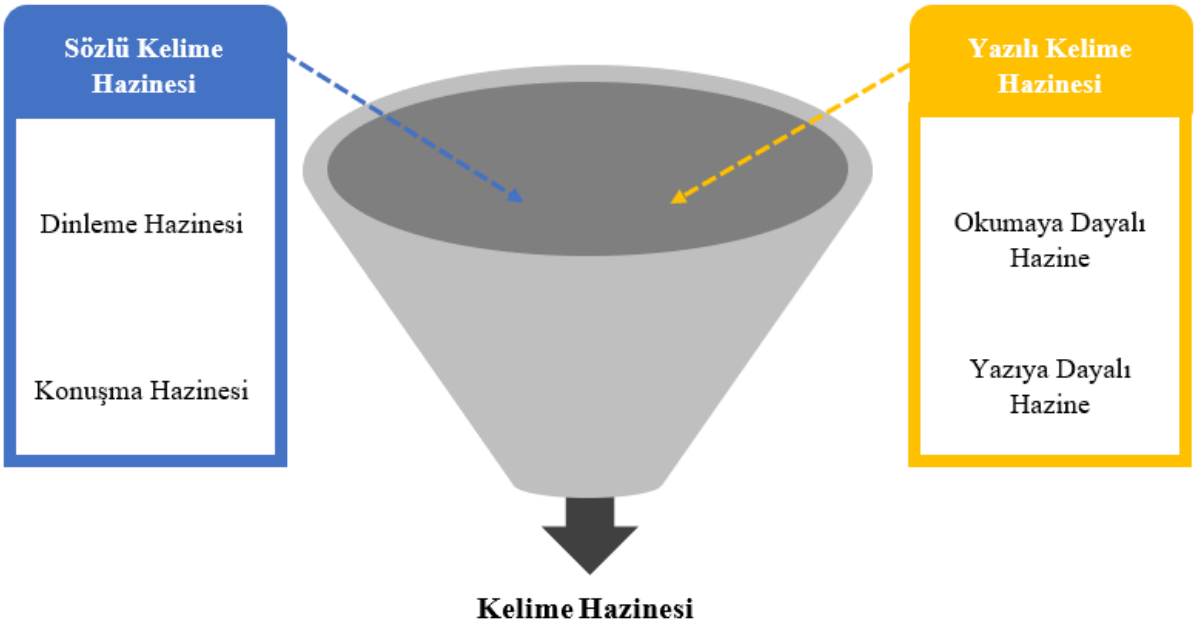
Okuma literatüründe morfolojik farkındalık becerisinin okuma ve anlama süreçlerindeki oynadığı rolün keşfedilmesi bu alan üzerine yapılan çalışmaların sayısının giderek artmasına neden olmuştur (Deacon ve Kirby, 2004; Goodwin ve Ahn, 2010; Nagy, Berninger ve Abbott, 2006). Bu beceri önemini hem okuma hem de anlama becerilerinde etkili olan fonolojik farkındalık, ortografik farkındalık gibi dilbilimsel faktörleri de harekete geçirerek bireylerin okuryazarlık gelişimlerinde olumlu yönde etki etmesinden kazanmaktadır (Carlisle ve Stone, 2003). Morfolojik farkındalığın okuma ve anlama gibi karmaşık süreçlerde yarattığı konfor alanı bireylere kazandırmış olduğu morfolojik analiz yöntemlerinden kaynaklanmaktadır. Konuya ilişkin yürütülen çalışmalar, morfolojik farkındalık becerisine sahip bireylerin okuma sırasında karşılaştığı kelimeleri dekode etmede kullandıkları analiz yöntemlerini iki temel hipoteze dayandırarak açıklamaktadır. Bunlar bütünleştirme (full-listing hypothesis) ve ayrıştırma (decomposition hypothesis) hipotezleridir (Verhoeven ve Perfetti, 2003). Bütünleştirme hipotezi, okurun dekode etme sırasında karşılaştığı kelimenin önce yazılı formunu kendi bütünlüğü içerisinde algılayıp sonrasında kelimeyi morfolojik birimlerine ayırdıklarını ifade ederken; ayrıştırma hipotezi ise okurun karşılaştığı kelimeyi önce morfolojik birimlerine ayırarak algılayıp sonrasında bu birimleri harmanlayarak tanımladıklarını ifade etmektedir (Verhoeven ve Perfetti, 2003). Kelimelerin dekode edilmesinde bütünleştirme hipotezinin açıkladığı yöntem ortografik, ayrıştırma hipotezi ise sesbilgisel yöntem olarak

adlandırılmaktadır. Okurun dekode etmede hangi morfolojik analiz yöntemini kullanacağı karşılaştığı kelimeye olan aşinalığına bağlıdır. Aşina olunan kelimelerin dekode edilmesinde ortografik yöntem, aşina olunmayan kelimelerde ise sesbilgisel yöntem tercih edilmektedir (Reed, 2008). Buradan hareketle hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın okurun okuma sürecinde karşılaştığı kelimeleri dekode edebilmesi için morfolojik farkındalık becerisine sahip olması gerektiği söylenebilir. Buna ek olarak morfolojik farkındalık becerisinin kelimelerin dekode edilmesinde sağlamış olduğu bu kolaylık okurun zihinsel dikkat kaynaklarını kelimelerin anlamına ayırmasına olanak tanıyarak okuduğunu anlamasına da yardımcı olmaktadır (Reichle ve Perfetti, 2003).

Okuma literatüründe morfolojik farkındalık becerisinin gelişimsel yönü iki temel teori aracılığıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu teorilerden biri olan aşama teorisi (stage theory), çocukların okuma edinim süreçlerinin belirli aşamalardan meydana geldiğini ifade etmektedir. Bu teoriye göre çocuklar erken dönemde dilin daha çok fonetik düzeyine odaklandıklarından morfoloji gibi diğer dilbilimsel süreçler daha ileriki yıllarda edinilmektedir. Bu sebeple okuma ediniminin erken dönemlerinde morfolojik farkındalık becerisinin çocukların okuryazarlık gelişimlerinde önemli bir rol oynamadığı düşünülmektedir. Bunun aksine repertuvar teori (repertoire theory) ise çocukların erken dönemde dahi okuma ediniminde fonolojik, ortografik, morfolojik farkındalık gibi dilbilimsel süreçlerden yararlandıklarını ifade etmektedir (Wolter, Wood ve D'zatko, 2009). Nitekim literatürdeki pek çok çalışma morfolojik farkındalık becerisinin çocuklar tarafından okula başlamadan önceki yıllarda örtük bir şekilde edinildiğini, yaş ve sınıf düzeyi arttıkça da gelişime devam ettiğini ifade etmektedir (Berko, 1958; Carlisle, 2003; McLeod ve Apel, 2015). Çocukların morfolojik farkındalık becerisini dile maruz kalarak belli düzeyde edinmeleri onların bu beceriye dönük bir müdahaleye ihtiyaçları olmadığı anlamına gelmemektedir. Özellikle erken dönemde morfolojik farkındalığın gelişimine dönük müdahalelerin çocukların kelime bilincini artırarak okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı düşünüldüğünde ilkokul ya da ortaokul yılları beklenmeden erken dönemde bu beceriye dönük çalışmaların yapılması büyük bir önem kazanmaktadır (Goodwin ve Ahn, 2010). Dolayısıyla morfolojik farkındalığın, hem okuma ve anlama becerileri açısından etkisi hem de Türkçe dilinin ortografik açıdan saydam, morfolojik açıdan zengin bir dil oluşu göz önüne alındığında Türkçe üzerine geliştirilecek bütüncül bir okuma programın önemli bir bileşeni olacağı düşünülebilir.

2.1.4. Kelime Hazinesi

Dil, insan hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. İnsanlar duygularını, düşüncelerini, meramlarını kelimeler aracılığıyla düzenledikleri için sahip oldukları kelime hazinesi onların hem sosyal hem de akademik yaşantılarını doğrudan etkilemektedir. Dilin etkili kullanmasını sağlayan kelime hazinesi, insanın bir dilde sahip olduğu kelimelerin bütününü ifade eder (White, 2021).



Şekil 2.5: Kelime hazinesi ve türleri.

Kendi içerisinde dinleme, okuma, konuşma ve yazma olarak ayrılan kelime hazinesinin dört türü bulunmaktadır (Armbruster, Lehr, Osborn ve Adler, 2001). Dinleme hazinesi, konuşma esnasında anlaşılan kelimeleri; okumaya dayalı kelime hazinesi, okuma sürecinde tanımlanan ve anlamı bilinen kelimeleri; konuşma hazinesi, sözel iletişim sürecinde kullanılan kelimeleri; yazmaya dayalı kelime hazinesi ise yazılı bir metin oluşturulurken kullanılan kelimeleri ifade etmektedir (Çetinkaya, 2011). NRP (2000), yürüttüğü kapsamlı çalışmada kelime hazinesinin türlerini sözlü ve yazılı kelime hazinesi olarak iki başlık altında toplamıştır. Buna göre, sözlü kelime hazinesi konuşma ve dinleme hazinesini kapsarken yazılı kelime hazinesi ise okuma ve yazmaya dayalı hazineyi kapsamaktadır. Başka bir deyişle sözlü kelime hazinesi konuşurken kullanılan ve dinlerken tanınan kelimeleri; yazılı kelime hazinesi ise okurken tanımlanan ve yazarken kullanılan kelimeleri ifade etmektedir.

Dil becerileriyle doğrudan ilişkili olan kelime hazinesi (Demirci ve Baş, 2016) öncelikle sözlü dil aracılığıyla gelişmeye başlar (NRP, 2000). Çocukların gündelik hayatlarında

çevreleriyle kurdukları iletişim onların dinleme ve konuşma hazinelerinde dolaylı olarak büyüme sağlamaktadır. Hart ve Risley'in (1995) çocukların kelime hazinelerindeki gelişim ile aile deneyimleri arasındaki ilişkiyi incelediği boylamsal çalışma bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu çalışmanın bulguları; okul öncesi dönemde yoksul aile çocuklarının yaklaşık 500 kelimelik bir hazineye, çalışan aile çocuklarının yaklaşık 700 kelimelik bir hazineye ve sosyoekonomik durumu yüksek aile çocuklarının ise yoksul aile çocuklarının iki katı büyüklükte bir kelime hazinesine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların sahip oldukları kelime hazinelerindeki bu farklılıkların onların gelecekteki okuma ve anlama becerilerini etkilediği düşünüldüğünde (Chall, 1983), erken dönemde sözlü kelime hazinesinin, sözlü dil ile yazılı dil arasındaki bağlantıyı sağlayan bir anahtar görevi gördüğü söylenebilir (NRP, 2000).

Okul öncesi dönemde duydukça konuştukça sözlü kelime hazinesinde yaşanan gelişime çocuğun okulla tanışmasıyla birlikte okuma ve yazma etkinlikleri aracılığıyla yazılı kelime hazinesindeki gelişim de eşlik eder (Bilge ve Kalenderoğlu, 2022). Okul çağında gerçekleştirilen bağımsız okuma çalışmaları yazılı kelime hazinesinin gelişimi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bunun temel sebebi, artan okuma miktarının daha fazla kelimeye maruz kalma imkânı tanıyarak çocukların yazılı kelime hazinelerinde dolaylı yoldan bir gelişim sağlamasından kaynaklanmaktadır. Ancak okuma çalışmalarının oluşturduğu kelime hazinesindeki bu gelişim tek başına yeterli değildir (McGee ve Schickedanz, 2007). Çünkü okuma sürecinde karşılaşılan her 100 yeni kelimenin sadece 10-15 tanesi bağlam aracılığıyla kelime hazinesine dahil edilmektedir (Allington, 2011). Bunun yanı sıra eğer öğrencinin karşılaştığı yeni kelimeyle ilgili yeterli düzeyde artalan bilgisi yoksa ya da bağlam ipuçlarından yararlanmada yetkin değilse karşılaştığı yeni kelimeyi yanlış yorumlama ihtimali de oldukça yüksektir ki bu durum yeni kelimenin yanlış bir şekilde öğrenilmesine neden olmaktadır. Bu hususların tamamı göz önüne alındığında kelime hazinesinin gelişiminde dolaylı yolların dışında doğrudan öğretime ihtiyaç olduğu bir gerçektir (NRP, 2000). Kelime hazinesinin gelişiminde doğrudan öğretim, karşılaşılan yeni kelimelerin kelime hazinesine geçirilebilmesi için kelimenin tanımı ve diğer özelliklerine dair bilgilerin aktarımını ifade etmektedir. Bu süreçte kelimelerin kök ve eklerinin öğretilmesi, tekrarlı okuma, bilinen kelimelerle ilişkilendirme ve bağlam ipuçlarından yararlanma gibi tekniklerden; kelimeleri özelliklerine göre sınıflandırma, yüksek frekanslı kelime listelerini okutma, beyin fırtınası ve kavram haritaları gibi stratejilerden sıklıkla yararlanılmaktadır (Armbruster ve diğerleri, 2001; Marzano, 2004; NRP, 2000).

Okul içi ve dışındaki süreçte hem dolaylı hem de doğrudan öğretim aracılığıyla gelişen kelime hazinesi, akıcı okumanın öğrenimi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu önem okuma sürecinin; ne harf tanıma gibi alt düzey işlemlerden anlamı yapılandırma gibi üst düzey işlemlere doğru ilerlediğini varsayan iç doğrultulu ne de bunun tam tersi şekilde ilerlediğini varsayan dış doğrultulu lineer modellere dayanmamasından kaynaklanır. Okuma sürecinin çizgisel olmaktan çok birden fazla kaynaktan gelen iletiyi eş zamanlı olarak işleyen etkileşimli (Rumelhart, 1977) ve ödünleyici bir yapıya sahip olması (Stanovich, 1980) akıcı okumanın gerçekleştirilmesinde kelime hazinesinin rolünün vurgulanmasını sağlamaktadır. Okurun okuma sürecinde okuduğu metnin yapısına, konusuna, sözdizimine ilişkin bilgilerinin yanı sıra karşılaştığı kelimelerin anlamını bilmesi, metin hakkında tutarlı varsayımlar yapmasını sağlayarak okuma sürecinin hızlı ve kolay biçimde ilerlemesini sağlar (Stanovich, 1980). Aksi durumda okurun varsayımlarında tutarsızlıklar yaşanacağı için okuma hatalarının sayısı artacak ve okuma hızında düşüş meydana gelecektir. Bu bağlamda okurun geniş bir kelime hazinesine sahip olması; okuma sürecini etkileyen diğer zihinsel kaynakların sağladığı verilerle birlikte ya da gerekli verilerin eksikliğinde bile oluşacak boşlukları ödünlemesini sağlayarak okumanın akıcı bir şekilde yürütülmesine yardımcı olduğunu söyleyebiliriz.

Akıcı okuma sürecinde etkin bir rol oynayan kelime hazinesi, okuma sürecinin nihai hedefi olan okuduğunu anlama açısından da önemli bir bileşendir (NRP, 2000). Çünkü bir metnin anlaşılabilmesi onu oluşturan kelimelerin doğru bir şekilde okunmasına ek olarak anlamlarının da bilinmesine bağlıdır (Kamil, 2003). Aksi durumda okurun metni akıcı bir şekilde okuması güçleşeceği gibi yazarın metinde aktarmak istediği anlamı yakalamak da zorlaşacak (Bilge ve Kalenderoğlu, 2022) ve bu durum okuma sürecinden zevk alınmasını engelleyecektir. Buradan hareketle kelime hazinesinin akıcı okuma ile anlama arasında bir köprü görevi gördüğünü söylemek mümkündür (Riedel, 2007).

2.1.5. Okuduğunu Anlama

Anlama, NRP'nin (2000) yürüttüğü kapsamlı çalışmada belirlediği etkili okuma öğretiminin beşinci ve son bileşenini oluşturmaktadır. Anlama, literatürde genellikle "okuma" kavramıyla birlikte anılmaktadır. Bu durum "anlama" ile "okuma" kavramlarının arasındaki sıkı ilişkiden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda okuma kavramının zaman içinde geçirmiş olduğu değişimden bahsetmenin, anlama ile olan ilişkisinin anlaşılması açısından faydası olacaktır.

Okuma, kavramsal olarak geçmişte daha çok okurun yazılı materyaldeki grafemleri fonemlere dönüştürmesi olarak ifade edilirdi (Baştuğ ve Keskin, 2012). Bir başka deyişle okuma kavramı sesletim becerisiyle eş değer tutulurdu. Günümüzde ise bu kavram, okurun sesletim becerisine ek olarak yazılı materyal aracılığıyla yazarla etkileşim içinde olduğu artalan bilgisini kullanarak anlam kurmaya çalıştığı karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2008). Güncel tanıma bakıldığında okumanın sadece sesletim becerisinden ibaret olmadığı ve anlama becerisini de kapsadığı görülmektedir. Dolayısıyla okuduğunu anlama, okumanın hem bir alt boyutu hem de okuma eyleminin nedenini oluşturmaktadır.

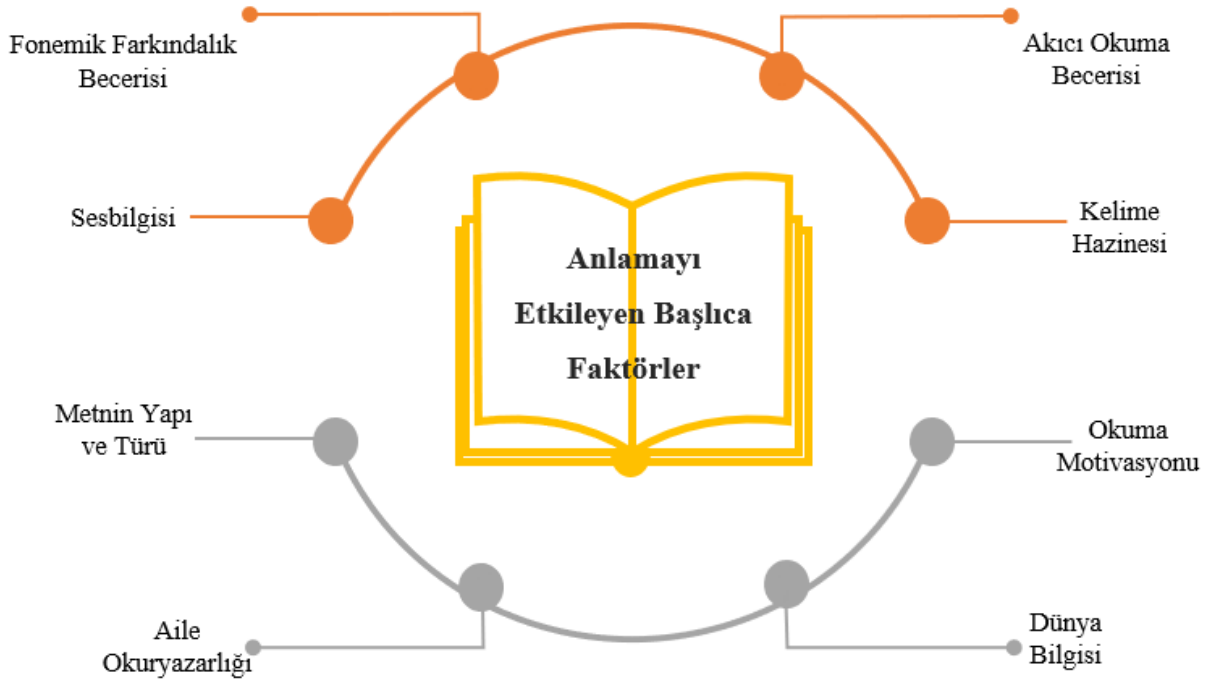
Okuma literatürüne bakıldığında okuduğunu anlama üzerine birçok farklı tanım yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan hareketle bir genelleme yapacak olursak okuduğunu anlama, okurun okuma sürecinde tanımladığı kelimeler aracılığıyla edindiği yeni bilgileri kendi artalan bilgisiyle karşılaştırarak anlamı inşa edip çıkarmaya çalıştığı etkileşimsel ve karmaşık bir süreçtir (Armbruster ve diğerleri, 2001; NRP, 2000). Bu noktada yukarıdaki okuduğunu anlama tanımının yanı sıra bu kavramın sahip olduğu özellikleri açıklayarak genişletmek anlama becerisi ile ilgili doğru bilinen yanlışların giderilmesini sağlayarak daha iyi anlaşılmasına yol açacaktır. Bu nedenle aşağıdaki bölümde okuduğunu anlama becerisinin çeşitli yönleri üzerinde durulmuştur;

Okuduğunu anlama, hatırlamadan fazlasıdır: Okuma literatüründe genellikle "anlama becerisi" ile "hatırlama becerisi" birbiriyle karıştırılmaktadır. Bu kavram kargaşası, okuma sürecindeki temel becerilerden olan dekode etme becerisinin gereğinden fazla ön plana çıkarılmasından kaynaklanmaktadır. Okurun karşılaştığı kelimeleri doğru dekode edebilmesi metindeki kelimeleri hatırlamasına yardımcı olabilir ancak bu beceri tek başına metnin anlaşıldığını garanti etmemektedir. Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisi, okurun metni okuma sürecinde karşılaştığı kelimeleri hatırlanmasından daha fazlasını ifade etmektedir (Lloyd, 2010). Okuduğunu anlamaktan kasıt hatırlamaktan ziyade çıkarım yapabilmektir. Çıkarım yapmak kısaca sözlü bir dili dinlerken ya da yazılı bir metni okurken satır aralarına gizlenen anlamı yakalayabilme becerisidir. Çıkarım yapma becerisi, metindeki kelimelerin hatırlanması dışında okuma sürecinde metnin iyi analiz edilip ipucu olabilecek kelime ya da kelime gruplarının belirlenmesi, belirlenen ipuçlarından hareketle elde edilen bilginin artalan bilgisiyle bütünleştirilmesi daha sonra metnin bağlamına sadık kalarak genelleme yapılması gibi kendi içerisinde çeşitli süreçleri barındırmaktadır. Dolayısıyla hatırlama, girift bir yapıya

sahip olan anlama becerisinin bir parçasıdır ancak anlama sürecinin tamamını kapsamamaktadır.

Okuduğunu anlama, etkileşimsel bir süreçtir: Okuma literatüründeki geçmiş çalışmalarda okuduğunu anlamanın pasif bir süreç olduğuna dönük bir inanç bulunmaktaydı. Bu durum esasen son kırk yıllık döneme kadar anlama üzerine yapılan çalışmaların az sayıda olmasının nedenini de açıklamaktadır (NRP, 2000). Oysaki güncel çalışmalar okuduğunu anlamayı, okurun okuma sürecinde metin ile etkileşime girdiği, satır aralarına gizlenen anlamları yakalamaya çalıştığı zihinsel açıdan aktif bir süreci tarif etmektedir (Sweet ve Snow, 2003; Tompkins, 2010). Dolayısıyla okuduğunu anlamanın gerçekleştirilebilmesi için okurun yazılı materyalle etkileşime girmesi gerekmektedir. Metinler bir okurla etkileşim içerisine girmedikçe her ne kadar somut bir nesne gibi görünseler de tam anlamıyla mevcudiyetlerinden bahsedilemez. Okur tecrübesiyle, öğrenme isteğiyle, merakıyla, konuya ilişkin artalan bilgisiyle etkileşim kurduğunda metnin varlığından söz edilebilir. Çünkü yazılı materyaller hayat bulmak, anlaşılabilmek için okurun katkısına ihtiyaç duyar. Alberto Manguel'in de dediği gibi: "Metnin varlığı sessiz bir var oluştur, okur tarafından okunana kadar da sessizliğini korur. Metin, ancak hünerli bir çift göz kâğıdın üzerindeki işaretlerle buluştuğunda hayat bulur. Yazılan her şey, okurun cömertliğine bağlıdır." Bu cömertlik okurun metinle etkileşimini şart koşar. Etkileşim için de okurun okuma sürecinde metnin yapısına, kelime dağarcığına, okuduğu konuya ilişkin farklı alanlardaki artalan bilgisini işe koşması gerekir (Perez, 2010; Rupley, Blair ve Nichols, 2009). Birçok farklı alandan gelen bu iletiler birbirleri ile etkileşimde oldukları gibi kümülatif olarak okuduğunu anlama becerisini de etkilemektedir.

Okuduğunu anlama süreci karmaşık bir yapıya sahiptir: Okumanın nihai hedefi anlama ulaşabilmektir (NRP, 2000). Anlamı inşa edip çıkarmak okuma süreci üzerinde etkili olan bir takım önkoşul becerilere sahip olmayı gerektirdiği gibi bu becerilerin eş zamanlı bir şekilde koordine edilmesini de zorunlu kılmaktadır (Perez, 2010).



Şekil 2.6: Anlamayı etkileyen başlıca faktörler

Yukarıdaki şekilden de anlaşılacağı üzere fonemik farkındalık becerisi, akıcı okuma becerisi, kelime hazinesi gibi pek çok değişken okuduğunu anlama sürecine etki etmektedir (McKeown, Beck, Omanson ve Perfetti, 1983; RAND, 2002; Wright, 2015). Bunun yanı sıra okuduğunu anlama sürecine etki edip şekilde yer almayan çeşitli faktörler de bulunmaktadır. Buradan hareketle okuduğunu anlamanın karmaşık bir süreç olmasının nedeni olarak anlama sürecine çok sayıda değişkenin etki ediyor olmasını gösterebiliriz. Clay (1993) da bu karmaşık süreci, araba kullanımına benzeterek daha anlaşılır bir şekilde açıklamaya çalışmıştır. Ona göre bir araba sürücüsünün arabayı kullanırken nasıl ki debriyajı, gaz pedalını, vitesi koordineli bir şekilde kullanıp aynı anda yolda çıkabilecek engelleri kontrol etmesi gerekiyorsa okurun da okuduğunu anlama sürecine etki eden değişkenleri uyum içerisinde işe koşup eş zamanlı bir şekilde kullanması gerektiğini belirtmiştir.

Okuduğunu anlama süreci kişiye özgüdür: Okuma sürecinde anlamı inşa edip çıkarma işleminin bireyden bireye farklılık gösterdiği görüşünün altında şema kuramı yatmaktadır. Genel olarak insan zihninde bilginin nasıl yapılandırılıp kullanıldığını açıklamaya çalışan şema kuramına göre insanların zihinlerinde bildikleri her konuya ilişkin şemalar bulunmaktadır (Bartlett, 1995). Şema kavramsal açıdan, insanların nesneler, olaylar, yerler, kişiler, beceriler gibi kısaca her alanda sahip oldukları bilgileri depoladıkları zihinsel yapı olarak ifade edilmektedir (Rumelhart, 1980). Bu bilgi yapılarının en önemli özelliklerinden biri bireysel

olmalarıdır. Örneğin bir futbolcunun, futbol izlemeyen birine göre "ofsayt" terimi hakkında sahip olduğu şemanın yapısı daha farklı olacaktır. Şema yapılarındaki bu bireysel farklılıklar öğrenmeyi de önemli ölçüde etkilemektedir. Çünkü yeni bir bilginin öğrenilmesi bireyin o konuyla ilgili sahip olduğu şemanın derinliğine ve genişliğine bağlıdır. Kökeni bakımından zihinde var olan görünmez yapılardan bahseden Platon'a kadar götürebileceğimiz şema kavramı, bugünkü anlamıyla ilk kez Bartlett (1932) tarafından okuma alanına kazandırılmıştır (Pan, 2005). Şema kuramı, okuma alanında okurun sahip olduğu artalan bilgisinin anlama sürecindeki rolünü vurgulamaktadır. Okurun metnin konusuna ilişkin artalan bilgisi yani şemaları ne kadar ayrıntılı ise anlamı inşa etmek o kadar kolay ve etkili olacaktır. Şemaların derinlik ve genişlik açısından kişiden kişiye farklılık göstermesi farklı anlamların inşa edilmesine neden olmaktadır (Anderson ve Pearson, 1984). Hepimizin aynı metni, gazeteyi, dergiyi, kitabı okumamıza rağmen farklı anlamlar çıkarmamız sahip olduğumuz şemaların özgünlüğünden kaynaklanmaktadır.

Yukarıdaki bölümde değinilen okuduğunu anlamanın çeşitli yönleri bize bu becerinin oldukça karmaşık ve zor bir süreç olduğunu göstermektedir (Pressley, Hilden ve Shankland, 2005). Okuduğu anlama becerisinin bireylerin hem akademik (Bloom, 2012) hem de sosyal hayatları üzerinde etkili olduğu (Chatman, 2015) göz önüne alındığında bu karmaşık becerinin edinimini kolaylaştırabilecek anlama stratejilerine dönük sistematik ve açık bir öğretime ihtiyaç bulunmaktadır (Pearson ve Duke, 2002).

NRP (2000) yürüttüğü kapsamlı çalışmada anlama becerilerine dönük araştırmaları incelemiş ve belirli anlama stratejilerin öğrencileri okuma çalışmalarına motive etmenin dışında metni daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın önerdiği kanıt temelli stratejiler; a) okurun okuma sırasında anlamı yakaladıklarının farkına nasıl varacaklarını öğrendikleri anlamı izleme, b) okurların okuma stratejilerini birlikte öğrendikleri işbirlikli öğrenme, c) okurun okuma sırasında karşılaştığı kelimelerin altında yatan anlam ve ilişkileri temsil etme olanağı veren grafik ve anlamsal düzenleyicileri kullanma, d) okurun öğretmen tarafından sorulan soruları yanıtladığı ve doğruluğuna ilişkin geri bildirim aldığı soru cevaplama, e) okurun kendisine okuduğu metnin çeşitli yönlerine ilişkin ne, nerede, ne zaman gibi sorular sorduğu soru üretme, f) okurun okuduğu hikayenin yapı ve içeriğini hatırlamasını kolaylaştıran hikaye yapısı, g) okurun okuduğu metne ilişkin fikir ve düşüncelerini genellemesini, ana veya önemli fikirleri belirlemesini sağlayan özetleme stratejileridir. Ayrıca panel bu stratejilerin açık, doğrudan bir öğretim ile sistematik bir şekilde öğretildiğinde

öğrencilerin anlama becerilerinin gelişimine maksimum düzeyde katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Anlama stratejilerinin açık, doğrudan öğretimi; doğrudan açıklama, modelleme, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarını içermektedir. Bu aşamalara kısaca değinecek olursak doğrudan açıklama, öğretmenin belirli bir anlama stratejisinin neden ve ne zaman kullanılacağını öğrenciye açıklamasını; modelleme, öğretmenin anlama stratejisini nasıl kullanılacağını sesli düşünerek öğrenciye göstermesini; rehberli uygulama, öğretmenin anlama stratejisinin öğrenci tarafından uygulanması sırasında geri dönütler vererek yardımcı olmasını ve bağımsız uygulama ise öğretmenin anlama stratejisini öğrenciden bir metin üzerinde bağımsız bir şekilde uygulama istemesini ifade etmektedir (Williams, 2002). Panelin okuduğunu anlama becerisine ilişkin ulaştığı bulgular ilerleyen yıllardaki çalışmalarda ele alınarak incelenmiş ve bu bulguların günümüzde de geçerliliğini koruduğu sonucuna ulaşılmıştır (Butler, Urrutia, Buenger ve Hunt, 2010).

Okuduğunu anlama becerisi ülkemiz öğrencileri açısından önemli bir sorun teşkil etmektedir. Nitekim uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA) raporları da bu durumu doğrulamaktadır. Okuduğunu anlama probleminin üstesinden gelme noktasında ülkemizde yürütülen çalışmalarda kullanılan Close Reading (Derinlemesine Okuma), SQ4R (gözleme, sorma, okuma, yansıtma, bakmadan cevaplama, tekrar gözden geçirme), PQ4R (gözden geçirme, sorma, okuma, düşünme, anlatma, tekrar gözden geçirme) gibi yabancı literatür kaynaklı stratejilerin etkili olduğu görülmektedir (Güçlüer ve Baştuğ, 2022; Oğuz ve Arslan, 2021; Özaydın, 2019). Tüm bunlar göz önüne alındığında NRP'nin (2000) okuduğunu anlama becerisine dönük bulgularının Türkçe okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye dönük tasarlanacak bir okuma programına olumlu yönde katkı sağlama potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

2.1.6. Okuma Motivasyonu

Okuma, bireyin akademik, sosyal ve ekonomik yaşamı üzerinde etkili olan kritik bir beceridir (Cunningham ve Stanovich, 1997). Bireyin çevresiyle etkili bir iletişim kurması, olaylar arasında bağlantı kurması, içinde bulunduğu dünyayı algılaması, yaşam boyu öğrenen olarak kendini gerçekleştirmesi okuma becerisiyle ilişkilidir (Öztürk ve Aydemir, 2013). Dolayısıyla insan yaşamı üzerinde bu denli öneme sahip olan okuma becerisinin okul yıllarında öğrencilere kazandırılması eğitimcilerin ana gündemlerinden birini oluşturmaktadır (Biancarosa ve Snow, 2004). Ancak okuma becerisinin öğretimi ve geliştirilmesi kolay bir süreç

değildir. Bunun temel sebebi okuma becerisinin tek bir değişkenle açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapıya sahip olmasından kaynaklanır. Bireyin sahip olduğu kelime hazinesi, artalan bilgisi, akıcı okuma performansı, okuma sırasında kullanılacak yöntem ve stratejilere dair bilgisi, fonolojik farkındalık becerisi gibi pek çok değişken okumanın başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine etki etmektedir. Okuma, çaba gerektirmenin yanı sıra tercih edilme noktasında arkadaşlarla buluşma, oyun oynama ve televizyon izleme gibi etkinliklerle rekabet eden bir beceri olduğundan (Schüller, Birnbaum ve Kröner, 2017) motivasyon da okuma sürecine etki eden önemli değişkenlerden birini oluşturmaktadır (Baker ve Wigfield, 1999).

Motivasyon kendi içerisinde çeşitli boyutlar barındırdığı için literatürde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu kavramı genel anlamda ele alacak olursak motivasyon, insan davranışının altında yatan nedeni ifade etmektedir (Guay ve diğerleri, 2010). Buradan hareketle motivasyonun insanın bir işe ya da göreve başlama, devam ettirme ve sonuçlandırma noktasında ihtiyacı olan itici gücü, enerjiyi sağladığını söyleyebiliriz (Maehr ve Zusho, 2009). İnsan davranışlarını yönlendiren değişkenlerden biri olan motivasyon öğrencilerin öğrenme yolculuklarında etkili olan faktörlerin başında gelmektedir (Yıldız ve Akyol, 2011). Öğrenmeye motive olmuş öğrenciler, derse katılım sağlar, konu hakkında soru sorar, öğrenmeye odaklanarak bunun üzerine uzun zaman ayırır. Öğrenme serüvenlerinde bir zorlukla karşılaştıklarında vazgeçmek yerine üstesinden gelmek için mücadele eder. Özetle yüksek düzeyde motivasyona sahip bireyler öğrenmek için kendiliğinden çaba harcamaktadır (Schunk, 2014). Bu bağlamda motivasyon, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilebilir.

Literatürde okuma eylemi uzun yıllar boyunca kısa süreli bellek, çalışma belleği gibi sadece bilişsel süreçler üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır (Swanson ve Howell, 2001). Son yüzyılda yapılan araştırmalar okumanın bilişsel süreçlere ek olarak sosyal ve duyuşsal süreçleri de içerdiğini ortaya koymuştur (Conradi, Jang ve McKenna, 2014). Nitekim yürütülen birçok çalışma okurun güçlü bilişsel becerilere sahip olsa dahi okuma motivasyonu açısından yeterli düzeyde değilse okuma sürecini başarılı bir şekilde sürdüremediğini belirtmiştir (Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich, 2004). Bu durum okuma sürecinde motivasyonun kritik bir beceri olduğunu göstermektedir. Öğretimin birçok alanında etkili olan motivasyon okuma alanında "okuma motivasyonu" olarak adlandırılmaktadır (Öztürk ve Aydemir, 2013). Okuma motivasyonu, okuma konularını, süreçlerini, sonuçlarını etkileyen kişisel amaçları, değerleri ve inançları ifade etmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Okuma deneyimlerine açılan kapının

anahtarı olan okuma motivasyonu, bireyin okuma ile ilgili davranışlarını içermektedir (Gambrell, 2011). Temel amacı, bireyin hem okumaya ilişkin tutum ve davranışlarında hem de okuma becerisinde olumlu yönde değişikler meydana getirebilmenin anahtarı olan okuma miktarını artırmaktır. Çünkü iyi bir okur olmanın en basit formülü çok okumaktır (Allington, 1977). Literatürdeki pek çok çalışma da okuma motivasyonu ile okuma miktarı arasındaki ilişkiyi doğrulamaktadır (Baker ve Wigfield, 1999; Guthrie ve Wigfield, 2000). Yüksek düzeyde okuma motivasyonuna sahip bireyler okumaya daha fazla zaman ayırmakta bu da onların akıcı okuma ve anlama becerilerinde ilerleme göstermelerini sağlayarak (Chang, 2012; Guthrie ve diğerleri, 2006; Zentall ve Lee, 2012) okuma çalışmalarına dönük olumlu tutum ve davranış geliştirmelerine neden olmaktadır (McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995).

Okuma motivasyonun okuma süreci üzerindeki etkisinin anlaşılması okuma bilimcilerin bu alan üzerine eğilim göstermelerini sağlamıştır. Bunun bir sonucu olarak okuma motivasyonu üzerine yapılan çalışmalar zamanla çeşitlilik göstermiştir. Yürütülen çalışmalar okuma motivasyonunun akıcı okuma ve anlama becerisiyle olan ilişkisini konu edinmekle birlikte motivasyonunun türü ve gelişimi üzerine de yoğunlaşmıştır. Araştırmalarda okuma motivasyonu tür bakımından genellikle içsel ve dışsal motivasyon olarak ele alınmıştır (Fawson ve Moore, 1999). İçsel motivasyon, kişinin kendi içsel doyumu için yaptığı okuma eylemi olarak tanımlanmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000). İçsel motivasyonu yüksek okurlar, somut bir ödül kazanmaktan ziyade kendi amaç ve ilgileri doğrultusunda okuma yapar ve bu süreçten zevk alırlar. İlgi, merak, okunan konuya önem verme ve zoru tercih etme okumada içsel motivasyonun kaynakları olarak gösterilebilir (Guthrie ve Anderson, 1999). Dışsal motivasyon ise kişinin dışarıdan bir övgü ya da ödül için yaptığı okumayı ifade etmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Yüksek not, övgü, ödül, tanınma ve rekabet dışsal motivasyon kaynakları olarak gösterilebilir (Guthrie ve Anderson, 1999). Dışsal motive olan okurlar daha çok somut bir ödül ya da yüksek not için okuduklarından okuma sürecini bir görevmiş gibi yürütürler. Bu durum da onların kendilerini tam anlamıyla okuma sürecine adamalarına engel olur.

Motivasyonun türü bireyin akademik başarısını şekillendirmesi bakımından eğitim alanında büyük bir önem taşımaktadır. Okuma motivasyonu üzerine çalışmalar, içsel motivasyonun dışsal motivasyona göre akademik başarıyla daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmektedir (Baker ve Wigfield, 1999; Lau, 2009; Quirk ve diğerleri, 2010). Bunun temel sebebi okuma miktarının motivasyon türüne göre farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. İçsel motivasyonu yüksek olan bireyler okumanın kendisini ödül olarak görür, okumaya değer

verir, anlama ulaşmak için çaba harcamaktan çekinmez ve anladıkça okuma sürecinden zevk alırlar (Becker, McElvany ve Kortenbruck, 2010). Bu durum onların daha fazla okuma yapmalarına olanak tanır (Schiefele ve diğerleri, 2012). Dışsal motivasyona sahip bireyler ise okumanın kendisinden zevk almaktan çok elde edecekleri ödüle odaklandıkları için anlama ulaşmak için fazla çaba ve enerji harcamazlar (Guthrie ve Wigfield, 2000). Bu da onların okuma sürecinden zevk almalarına engel olarak okuma miktarlarının düşmesine dolayısıyla akademik açıdan da beklentileri karşılayamamalarına neden olur. Esasen akademik başarı açısından içsel motivasyon ile dışsal motivasyon arasındaki temel farklılık okumanın sürdürülebilirliğinden kaynaklanmaktadır. Bireyler aşamalı olarak ödüllere ve takdirlere daha fazla bağımlı hale geldiğinde, zamanla dışsal motivasyon kaynakları okuma başarısında meydana gelen gelişimi karşılamamaya başlamaktadır (Becker ve diğerleri, 2010). Bu durumda dışsal motivasyon kaynaklarının etkisi giderek azalır ve etki kaybolduğunda okuma miktarında düşüş gözlemlenir. Ancak buradan hareketle okuma motivasyonunun artırılmasında kesinlikle dışsal motivasyon kaynaklarının kullanılmaması gerektiği sonucuna ulaşılamaz. Nitekim okuma motivasyonu açısından dışsal motivasyon kaynaklarının da etkisi olduğu birçok araştırma da belirtilmiştir (Lepper ve Henderlong, 2000; Marinak ve Gambrell, 2008). Dışsal motivasyon kaynakları okurun hiç okuma yapmadığı bir konu hakkında okuma yapmasına, okuma çalışmalarına ikna etme, okumaya ilgi çekme gibi durumlarda içsel motivasyon kaynaklarını harekete geçirmek için bir aracı olarak kullanılabilir (Guthrie ve diğerleri, 2007).

Okuma motivasyonu alanındaki çalışmalar motivasyonun gelişimi açısından incelendiğinde birçok araştırma, okulun ilk yıllarında yüksek düzeyde olan okuma motivasyonunun yaş ve sınıf seviyesi ilerledikçe düşüş gösterdiğini belirtmiştir (Guthrie ve Wigfield, 2000; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles ve Wigfield, 2002). Oysaki çocukların okuryazarlık bilgilerinin doğal olarak okuma motivasyonlarının çok küçük yaşta hatta okula başlamadan önce gelişmeye başladığı düşünüldüğünde (Mata, 2011) okumayı öğrendikleri ilkokul yıllarından itibaren okuma motivasyonlarının giderek artması beklenir. Bu beklentinin gerçekleşmemesi okuma motivasyonunun temel konularından birini oluşturmaktadır. Literatürde bu konuyu aydınlatmaya dönük yürütülen çalışmalar okuma motivasyonundaki düşüşü okuma performansına ilişkin farkındalığın artması (Wigfield ve diğerleri, 2015), toplumsal norm ve beklentiler (Ryan ve Deci, 2000), okumada kullanılan öğretimsel etkinlikler (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998), cinsiyet (Jacobs ve diğerleri, 2002) gibi değişkenler aracılığıyla açıklamaya çalışmıştır. Okuma motivasyonundaki düşüşün giderilmesi noktasında

ise literatürde okuma materyallerini seçme özgürlüğü, olumlu pekiştireç, ilgi çekici metin, öğretmen katılımı gibi stratejilerin kullanılması önerilmiştir (Edmunds ve Bauserman, 2006; Guthrie ve Wigfield, 2000; Miller, 2015; Saul ve Dieckman, 2005).

Özetle okuma motivasyonu okuma sürecinin başarılı bir şekilde sürdürülmesi önemli rol oynayan değişkenlerden biridir. Okuma motivasyonun iyi bir okur olmanın ana faktörü olan okuma miktarını artırma vaadinde bulunması onu bütüncül bir okuma müdahalesinin ayrılmaz bir parçası haline getirmektedir.

2.1.7. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, geçmişten günümüze okuma literatüründe başarılı bir okuma sürecinin en önemli faktörü olarak nitelendirilmiştir (Kuschel, 2022; Rasinski, 2012). Nitekim NRP'nin (2000) yürüttüğü kapsamlı çalışma sonucunda belirlediği okumanın beş temel bileşeninden biri de akıcı okumadır. Okuma sürecinde akıcılığın merkezi bir bileşen olarak kabul görmesinin arka planında okuduğunu anlamayla olan yakın ilişkisi yatmaktadır. Alanyazındaki pek çok araştırma da bu sıkı ilişkiyi doğrulamakla birlikte akıcılığın anlama becerisini güçlü bir şekilde yordadığını da ifade etmektedir (Allington, 1983; Lazich, 2018; Rasinski, 2017). Bir başka deyişle okuma öğreniminin ilk yıllarında akıcı okuma bakımından zorluk yaşayan bir öğrenci, okulun ilerleyen yıllarında okuduğunu anlama bakımından da güçlükler yaşayacağı güçlü bir olasılıktır. Bunun temel sebebi akıcı okuma becerisine sahip olmayan öğrencilerin metni oluşturan kelimeler ve onlar arasındaki anlamsal ilişkileri deşifre eden bir dedektiften çok kelimeleri kısa süreli ziyaret eden misafirler gibi davranmalarından kaynaklanır (Acosta-Tello, 2019). Öğrencilerin kelimeler arasındaki etkileşimi yakalamakta zorluk çekmeleri okudukları metnin anlamına ulaşmalarına engel olmaktadır. Bu durum onların okuma süreçlerini sıkıcı, zorlayıcı bir hale çevirerek okumadan zevk alamamalarına yol açar. Okuma sürecinden zevk alamayan öğrenciler zamanla okuma etkinliklerinden giderek uzaklaşır (Stanovich, 2009). Okuma eyleminin öğrenme yolculuğunun en önemli araçlarından biri olduğu düşünüldüğünde bu durum onların bağımsız öğrenenler olmasına dolayısıyla akademik açıdan başarıya ulaşmalarına engel teşkil eder (Baştuğ, 2021; Breazeale, 2019). Akademik açıdan beklenilen düzeye ulaşamayan öğrenciler okul hayatlarındaki ödev ve sorumluluklarını yerine getiremezler. Bu durum onların hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle olan ilişkilerinde sorunlar yaşamasına neden olur. Tüm bu olumsuzluklarla birlikte artık akıcı okuma becerisinde yaşanan kriz giderek kendini davranış krizlerine bırakır (Nelson, Benner, Lane ve Smith, 2004; Wehby, Falk, Barton-Arwood, Lane ve Cooley, 2003). Bunun bir sonucu olarak okul

yaşantısına uyum sağlamakta zorluk çeken öğrenciler mezun olup toplumsal yaşama karıştıklarında da çeşitli zorluklarla baş etmek zorunda kalır (McCardle ve Chhabra, 2006). Bu durumların tümü göz önünde bulundurulup akıcı okuma kavramına geniş bir perspektifle bakıldığında bu becerinin sadece okuma süreci açısından değil öğrencilerin hem akademik hem de sosyal hayatları açısından da oldukça önemli bir beceri olduğu anlaşılmaktadır.

Akıcı okuma terimine ilişkin literatürde pek çok tanım yer almaktadır. Literatürdeki tanımların çeşitlik göstermesi zamanla akıcı okumanın farklı boyutlarının keşfedilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Güncel çalışmalardaki tanımların ortak noktaları ele alındığında akıcı okuma kısaca okurun okuma sürecinde karşılaştığı kelimeleri doğru, uygun hız ve prozodi ile okuma yeteneği olarak tanımlanabilir (Kuhn ve diğerleri, 2010; NRP, 2000). Kulağa oldukça basit gelen bu tanım aslında akıcı okumanın önemli yönlerini gizleyerek kolay bir beceriymiş gibi algılanmasına neden olmaktadır (Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen, 2008). Oysaki akıcı okuma doğası gereği içinde barındırdığı birçok bileşen nedeniyle oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir.



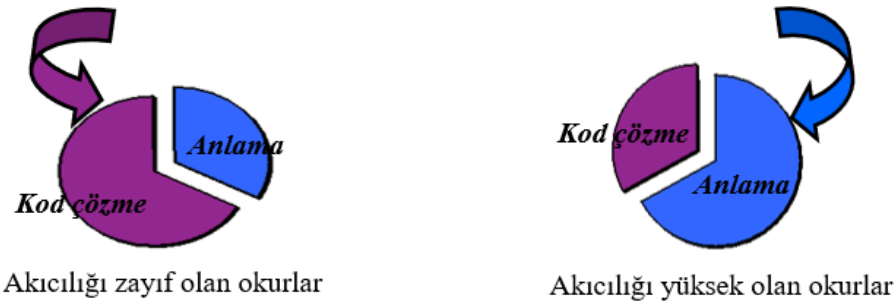
Şekil 2.7: Akıcı okumanın bileşenleri.

Yukarıdaki şekilden de anlaşılacağı üzere akıcı okuma doğruluk, hız ve prozodi bileşenlerinden meydana gelmektedir. Ayrıca bu şekil sanılanın aksine akıcı okuma becerisinin sadece kelime tanıma becerisiyle ya da tek başına okuma hızıyla açıklanamayacağını da gözler önüne sermektedir (Kuschel, 2022; Rasinski, 2012). Akıcı okumayı oluşturan üç bileşene yakından bakacak olursak doğruluk, okurun metindeki kelimeleri hatasız bir şekilde okuyabilmesini ifade etmektedir (Young ve Rasinski, 2009). Akıcı okumanın temelini oluşturan bu bileşen okurun sahip olduğu fonolojik farkındalık becerisi, ses bilgisi ve kelime

hazinesi ile yakından ilişkilidir (Hudson ve diğerleri, 2005). Okurun bu becerilerinde ortaya çıkabilecek eksiklikler onun kelimeleri doğru tanımasına engel olarak okuma sürecini yavaş, zahmetli ve verimsiz bir hale dönüştürebilir (NRP, 2000).

Akıcı okumanın başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için kelimelerin doğru bir şekilde okunmasının yanı sıra hızlı ve bilişsel açıdan çok çaba harcanmadan tanımlanması gerekir (Pikulski ve Chard, 2005). Bu durum karşımıza akıcı okumanın bir diğer bileşeni olan okuma hızını çıkarmaktadır. Akıcı okuma sürecinin vazgeçilmez bir parçası olan okuma hızı, okurun metnin anlamına ulaşabilmesi için zihinsel açıdan fazla bir efor sarfetmeden yazılı sembolleri sözlü dile çevirmedeki otomatikliğini ifade etmektedir (Pinnell, 2006). Bu kısımda akıcı okumanın daha iyi anlaşılabilmesi açısından otomatiklik terimine ayrı bir parantez açmak önemli bir fayda sağlayacaktır.

Okuma biliminde otomatiklik teorisini geliştirmiş olan Laberge ve Samuels (1974) otomatikliği okurun metni meydana getiren kelimeleri daha az dikkat ile başarılı bir şekilde tanımlayabilmesi olarak ifade etmiştir. Bu teoriye göre insanların dikkat kaynaklarının kullanım süresi oldukça sınırlıdır. Esasen akıcılık bakımından iyi ya da kötü okur olma durumu bu kısıtlı sürenin kullanım şekline bağlıdır.



Şekil 2.8: Otomatiklik teorisine göre dikkat kaynaklarının kullanımı

Okuma akıcılığı zayıf olan okurlar zihinsel dikkat kaynaklarının büyük bir bölümünü karşılaştıkları kelimelerin kodunu çözmeye ayırdıkları için kelimelerin anlamına odaklanamazlar. Bu durum onların metnin anlamına kavuşmaları noktasında engel oluşturur. Okuma akıcılığı yüksek olan okurlar ise tam tersi şekilde kelimelerin kodunu çözmede otomatikliğe sahip oldukları için zihinsel dikkat kaynaklarının büyük bir bölümünü kelimelerin anlamına ayırarak okudukları metni rahatlıkla kavrayabilirler (Samuels, 1994). Buradan da anlaşılacağı üzere akıcı okuma, kelimelerin doğru bir şekilde kodunun çözülmesi ve kodu çözülen kelimelerin anlama kavuşturulması olmak üzere iki aşamadan meydana gelmektedir

(Samuels, 1994). Akıcı okuma ise kelimelerin dekode edilmesiyle anlama kavuşması arasında köprü görevi görmektedir (Kuhn ve diğerleri, 2010; Pikulski ve Chard, 2005).

Otomatiklik teorisi akıcı okuma bakımından kelimelerin doğru bir şekilde kodunun çözülmesinin yanı sıra kod çözme hızının da ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Buna ek olarak okuma hızı, bir öğrencinin akıcılığa sahip olup olmadığı hakkında en çok başvurulan yöntemdir. Eğitimciler, öğrencilerin sesli okuma sırasında dakika başına okudukları kelime sayısını ölçerek okuma yeterliliklerine dönük bilgi toplamaktadır (Kuhn, Rasinski ve Young, 2007). Ancak bütün bu durumlar okuma hızı eşittir akıcı okuma şeklinde yorumlanamayacağı gibi okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında lineer bir denklem varmış gibi de düşünülmemelidir. Nitekim okuma literatüründeki çalışmalar da daha hızlı okudukça metnin daha iyi anlaşıldığına dair bir kanıt olmadığını ifade etmektedir (Baştuğ, 2021).

Akıcı okumanın bir diğer bileşeni de prozodidir. Pek çok akıcı okuma çalışmasında göz ardı edilen prozodi, okurun metindeki noktalama ve imla kurallarını göz önünde bulundurarak okuma sürecinde vurgulara, tonlamalara ve anlam ünitelerine dikkat ederek okuma yeteneğini ifade eder (Rasinski, 2017). Prozodisi zayıf okurlar metinleri vurgu ve tonlamadan uzak, bir robot gibi monoton bir şekilde seslendirirken prozodik okurlar vurgu, tonlama ve anlam ünitelerine dikkat ederek doğru yerlerde duraksayarak konuşuyormuş gibi okurlar. Okurun okuma sürecini prozodik bir şekilde sürdürebilmesi metnin anlamını yakalamasına bağlıdır (Paige ve diğerleri, 2019). Prozodinin okuduğunu anlama becerisiyle karşılıklı ilişkisinin bulunması onu akıcı okumanın önemli bir bileşeni haline getirmektedir (Hudson ve diğerleri, 2005).

Akıcı okuma, okumanın nihai hedefi olan anlama ulaşma açısından kritik bir beceridir. Doğruluk, hız ve prozodiden oluşan bu becerinin herhangi bir bileşeninde meydana gelecek eksiklik, okumanın akıcı bir şekilde sürdürülmesine engel olacağı gibi okuduğunu anlama açısından da sorun oluşturacaktır (Kulich, 2009; NRP, 2000; Rasinski ve diğerleri, 2010). Buna ek olarak akıcı okumanın hem akademik hem de sosyal yaşam üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda bireylerin akıcı okuma becerisi açısından yetkin olmaları büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda okuma biliminde öğrencilere akıcı okuma becerisini kazandırmak, onların akıcılık becerilerini geliştirmek için pek çok çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmaların bir sentezi olan NRP (2000) raporunda öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için geri bildiriminde sürece dahil edildiği rehberli tekrarlı okuma stratejisinin etkili olduğunu

belirtmiştir. Çalışmada ayrıca okuma miktarının akıcı okumanın geliştirmesinde önemli bir değişken olduğu üzerinde durulmuştur. Literatürdeki pek çok çalışmada da rehberli tekrarlı okuma çalışmalarından olan koro okuma, okuma tiyatrosu, tekrarlı okuma, eşli okuma gibi stratejilerin akıcı okumanın gelişimine katkı sağladığını doğrulamıştır (Blum ve Koskinen, 1991; Griffith ve Rasinski, 2004; Nes, 2003). Bu stratejiler her ne kadar Türkçenin ortografik yapısı İngilizceden farklı olsa da yerel literatürde de uygulanarak Türkçe metinlerdeki akıcılığın gelişiminde de pozitif yönlü etki sağladığı görülmüştür (Kodan ve Akyol, 2018; Sözen ve Akyol, 2018; Uzunkol, 2013; Yamaç, 2014). Bütün bu durumlar değerlendirildiğinde akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi okurun yaş, dil ya da kültür farklılıklarından bağımsız evrensel bir konu olduğu (Christodoulou, 2010) bunun yanı sıra sahip olduğu önem bakımından geliştirilecek bütüncül bir okuma programın olmazsa olmaz parçalarından biri olduğu da anlaşılmaktadır (Moats, 2007).

2.2. DİSLEKSİ

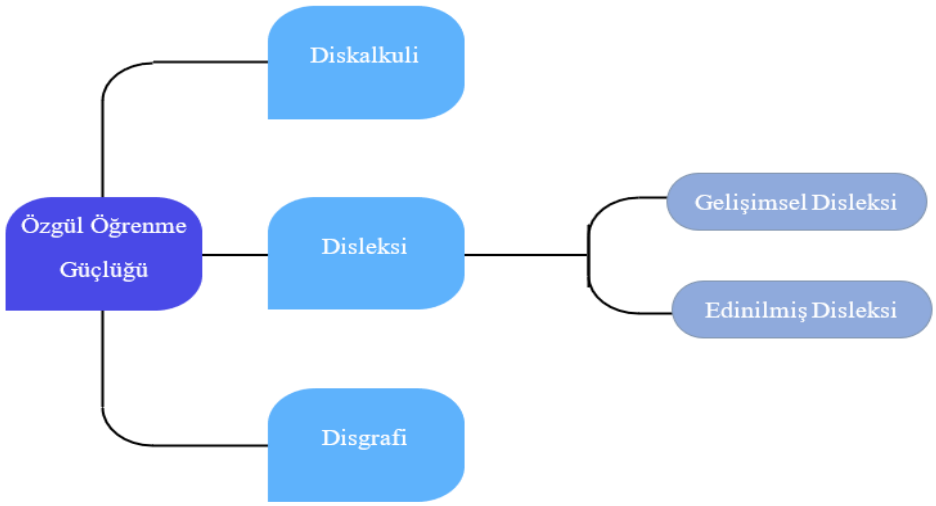
Okuma; akademik, sosyal ve ekonomik boyutları düşünüldüğünde insan yaşamını doğrudan etkileyen yaşamsal bir beceridir. Okul öncesi dönemde başlayan okumanın gelişimi özellikle okul çağının ilk yıllarında çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin birincil gündemini oluşturmaktadır. Kendi içerisinde birçok bilişsel ve dilsel süreci barındıran bu karmaşık beceriyi, birçok öğrenci kolayca öğrense de azımsanamayacak sayıda öğrenci de bu süreçte güçlük yaşamaktadır (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2007). Okuma sürecindeki bozukluklarla karakterize edilen bu durum disleksi olarak adlandırılmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğünün bir alt boyutu olan disleksi, okul yıllarında karşılaşılan en yaygın öğrenme güçlüklerinden biridir (Shaywitz, 2003). Bu durum disleksi kavramının okuma literatüründe en çok çalışılan alanlardan biri olmasını sağlamıştır. Bunun bir sonucu olarak da disleksinin tanımı tarihsel süreç içerisinde birçok kez değişikliğe uğramıştır.

Disleksiye dönük tarihteki ilk çalışmalar çoğunlukla hekimler tarafından yürütülmüştür (Fischer, Liberman ve Shankweiler, 1978). Bu çalışmalarda, genellikle afazi nedeniyle metindeki kelimeleri algılayamayan bireyleri tanımlamak için disleksi yerine "kelime körlüğü" terimi kullanılmıştır (Hinshelwood, 1900). Uzun bir dönem bu terim okumada problem yaşayan bireyler için kullanılmış olsa da araştırmacılar zamanla elde ettikleri yeni bulguları açıklamak için "kelime körlüğü" teriminin yeterli olmadığını fark etmişlerdir (Boyle, 2007). Bunun sonucunda kelime körlüğü teriminde "edinilmiş" ve "doğuştan" olmak üzere ayrıma gidilmiştir.

Araştırmalarda felç ya da beyin hasarından kaynaklanan okuma problemleri "edinilmiş kelime körlüğü", doğuştan mevcut olan okuma problemleri ise "doğuştan kelime körlüğü" terimiyle ifade edilmeye başlanmıştır. 1920'li 1930'lu yıllardan günümüze yaklaştıkça kelime körlüğü teriminin yerini giderek "disleksi, gelişimsel disleksi, özel okuma güçlüğü" gibi terimler almaya başlamıştır (Mather ve Wendling, 2012).

Disleksi teriminin tarihsel yolculuğunu daha iyi anlamak adına bu süreçte dönüm noktası sayılabilecek çalışmalara değinmek faydalı olacaktır. Bu bakımdan ele alacağımız ilk çalışma Alman bir nörolog olan Adolf Kussmaul'a aittir. O, 1887 yılında yürüttüğü çalışmada zihinsel, görsel ve konuşma açısından bir problem olmadığı halde tam bir metin körlüğünün olabileceğini fark etmiştir (Shaywitz, 2003). Böylece kelime körlüğü terimi ilk kez okuma becerisini kaybetmiş afazili bireyler için kullanılmıştır. Bu durum da okuma güçlüğünün spesifik yönlerinin vurgulanmasını sağlayarak gelecekte disleksi ya da özel okuma güçlüğü fikirlerinin doğmasına imkân tanımıştır (Hallahan ve Mercer, 2002). Doğrudan disleksi terimi ise ilk kez Alman bir göz doktoru olan Rudolph Berlin tarafından kullanılmıştır (Kavale ve Forness, 1995). Berlin çalışmasında okuma güçlüğünü afazi adı verilen dil bozukluklarının bir çeşidi olarak tanımlamış ve Kussmaul'un kelime körlüğü terimiyle ilişkilendirmiştir (Shaywitz, 2003). Bu yıllarda her ne kadar disleksi terimi literatüre kazandırılmış olsa da araştırmacılar daha çok kelime körlüğü terimini kullanmışlardır. 1896 yılına gelindiğinde James Kerr ve Pringle Morgan o güne kadar kelime körlüğü olarak nitelendirilmiş spesifik bir okuma bozukluğunun tanımlanmasında farklılığa giderek "doğuştan kelime körlüğü" terimi hakkında iki ayrı açıklama yayınlamışlardır (Kavale ve Forness, 1995). Bu açıklamalar, daha önceleri edinilmiş kelime körlüğü üzerine çalışmalar yürüten İngiliz doktor James Hinshelwood tarafından ele alınarak incelenmiştir. O, 1917 yılındaki çalışmasında kelime körlüğünü görsel hafıza ile ilişkilendirerek sorunun beynin sol yarım küresiyle ilgili olabileceğini ifade etmiştir. Böylece Hinshelwood, okuma güçlüğü konusundaki bilgileri edinilmiş kelime körlüğü üzerine çalışmalardan doğuştan gelen kelime körlüğü çalışmalarına kadar genişletmiştir (Hallahan ve Mercer, 2002). 1925 yılında ise Samuel Orton disleksi terimini ilk kez günümüzdeki anlamına en yakın şekilde tanımlamıştır. Disleksiye dönük araştırma alanının en önemli tarihsel karakterlerinden biri olan Orton, okuma güçlüğü üzerine çalışmalar yürütmüş Amerikalı bir nörologtur. O, yürüttüğü çalışmalarda bazı öğrencilerin zeki olmalarına rağmen kelimeleri meydana getiren seslerin yazılı ve sözlü dil içindeki rolünü anlamadıklarını, bu nedenle de çeşitli harf kombinasyonlarını okumada ve yazmada güçlük çektiklerini fark etmiştir (Davis,

2011). Orton, yaşanan bu güçlüğü harflerin birbirine karıştırılması anlamına gelen "strephosymbolia" (sembollerin çarptırılması) olarak adlandırmıştır (Camp ve Aldridge, 2007). Bu problemin ise beyindeki nörolojik temelli bozukluklardan kaynaklandığını ifade etmiştir (Ritchey ve Goeke, 2006). Orton'un çalışmaları sonrası disleksi, zekâ geriliği ya da görme, işitme gibi duyusal eksikliklerden azade daha çok dili işleme ile ilgili problemlerden kaynaklanan bir okuma sorunu olarak görülmeye başlanmıştır. Nitekim, 1970 yılında Critchley'in disleksiyi geleneksel öğretim ve yeterli zekaya rağmen okumayı öğrenmede yaşanan zorluk olarak ifade etmesini (akt, Balcı, 2017); Vellutino ve arkadaşlarının (2004) uygun yaş ve çevresel koşullarla birlikte zeka seviyesine rağmen okumada beklenmedik, ısrar eden nörogelişimsel bir bozukluk tanımını; Shaywitz ve Shaywitz (2008) yeterli zeka ve motivasyona, uygun öğretime ve dengeli sosyokültürel geçmişe sahip olunmasına rağmen okumada yaşanan beklenmedik güçlük tanımını bu duruma örnek olarak gösterebiliriz.



Şekil 2.9: Disleksinin sınıflandırılması.

Disleksi günümüzde özgül öğrenme güçlüğü çatısı altında gelişimsel disleksi ve edinilmiş disleksi olmak üzere iki başlıkta sınıflandırılmıştır. Edinilmiş disleksi, sonradan geçirilen felç ya da beyin hasarı sonucu okuma becerisinde meydana gelen güçlüğü; gelişimsel disleksi ise nörobiyolojik kaynaklı doğuştan mevcut olan okuma becerisindeki güçlüğü ifade etmektedir (American Psychiatric Association, 2013; Helveston, 1987; Lyon, 1995; Mather ve Wendling, 2012). Disleksinin tanımına gelecek olursak bu konuya ilişkin literatürde pek çok farklı açıklama getirilmiştir. Günümüzde de disleksinin ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiğine dair tartışmalar devam etmektedir (Futterman, 2017). Okuma bilimciler bu konuda fikir birliğine varamamış olsalar da Uluslararası Disleksi Birliği (International Dyslexia

Association - IDA, 2002) kendinden önceki tanımları da sentezleyerek disleksiyi aşağıdaki şekilde tanımlamıştır;

"Nörolojik kökenli bir özel öğrenme güçlüğüdür. Doğru ve/veya akıcı kelime tanımada zorluk, yazma ve kodlamada zayıflık, disleksinin karakteristik özelliklerindendir. Bu sorunlar dilin fonolojik yapısından kaynaklanır ve bireyin diğer bilişsel alanlarına ve sınıf içinde etkili bir eğitim almasına rağmen beklenmedik bir şekilde görülür. Disleksi, okuduğunu anlama problemlerini de içerir ve bu nedenle bireyin okuma deneyimi azalır, bu durum onun kelime bilgisini ve okumaya ilişkin sahip olması gereken becerilerini etkileyebilir."

Uluslararası Disleksi derneğinin sunmuş olduğu bu tanım mevcut tezdeki disleksi anlayışının çerçevesini belirlemektedir. Ayrıca bu tanımın oldukça kapsamlı olması disleksinin başka öğrenme güçlükleriyle ya da klinik bozukluklarla karıştırılmamasına yardımcı olmaktadır.

Disleksi genellikle okumanın öğrenim sürecine etki eden devamsızlık, artalan bilgisi, motivasyon, uygun öğretim, zekâ gibi değişkenlerden kaynaklı okuma güçlükleriyle karıştırılmaktadır (Norton, Beach ve Gabrieli, 2015; Ramus, 2014). Oysaki disleksi yukarıdaki tanımda da belirtildiği üzere, zihinsel gerilik, görme, işitme gibi duyusal eksiklikler ya da ekonomik, kültürel ve çevresel koşullar açısından yaşanan dezavantajlardan azade dili işlemekle ilgili nörolojik tabanlı bir özel öğrenme güçlüğüdür. Esasen disleksinin, okuma güçlüğü gibi diğer öğrenme güçlükleriyle karıştırılmasının nedeni, aralarındaki sıkı ilişkiden kaynaklanmaktadır. Örneğin; ABD'deki öğrenme güçlüğü yaşayanların %80'ini disleksili bireyler oluşmaktadır (ICLD, 1987; Shaywitz, 2003). Buradan hareketle disleksinin bir okuma güçlüğü olduğunu ancak her okumada güçlük yaşayan kişinin disleksili olmadığını söyleyebiliriz. Buna ek olarak disleksiyi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi bozukluklarla ayırt etmek gerekir. Klinik açıdan DEHB ve disleksinin ortak yönlere sahip olmasının yanı sıra DEHB'nin disleksiye en çok eşlik eden bozukluk olması birtakım karışıklıkları da beraberinde getirmektedir (American Psychiatric Association, 2013; Maughan ve Carroll, 2006). Disleksili çocuklar, dikkat eksikliği hiperaktivite gibi bozukluklara sahip çocuklar gibi okuma sürecinde konsantrasyonlarını sabit bir şekilde sürdürmekte zorlanırlar. Genellikle bu durum DEHB ve disleksi karmaşasının temelini oluşturur. Oysaki disleksili çocuklar okuma sürecinde karşılaştıkları kelimeleri dekode etmede deyim yerindeyse acı çekiyor olmaları, onların okuma konsantrasyonlarını sınırlandırarak kolayca yorulmalarına neden olmaktadır (IDA, 2002).

Böyle düşünüldüğünde, bu tip bozuklukların birlikte görülmelerinin aralarında nedensel bir ilişki olduğu anlamına gelmediğini söylemek gerekir.

Günümüzde disleksinin tanımı üzerinde fikir birliği sağlanamadığı gibi nedeni hakkında da tartışmalar devam etmektedir. Özellikle disleksi tanısı almış ya da bu riski taşıyan bireylerle yapılan çalışmalardan elde edilen verilerin çeşitlilik göstermesi, disleksinin nedenleri üzerine farklı teorilerin ortaya konmasına neden olmuştur. Bazı çalışmalarda disleksi, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik işleyen bellek gibi bilişsel süreçlerde yaşanan bozukluklarla (Ramus, 2014; Vellutino ve diğerleri, 2004); bazı çalışmalarda hızla değişen görsel ya da işitsel uyaranların işlemlemedeki senkronizasyon ve integrasyon problemleriyle (Stein, 2001; Stein ve Walsh, 1997); bazı çalışmalarda göz hareketinin, motor becerinin, fonolojik becerinin ve hızlı işlemlemenin entegrasyonunu sağlayan beyincikteki bozukluklarla (Fulbright ve diğerleri, 1999); bazı çalışmalarda da disleksi ile ilişkili kromozomal bölgelerdeki farklılıklarla (Olson, 2002; Pennington, 1990) açıklanmaya çalışılmıştır. Literatürde disleksinin nedenleri arasında gösterilen savlar içerisinde en çok kabul göreni Fonolojik Eksiklik Teorisidir (Castles ve Coltheart, 2004). Bu teoriye göre disleksi, bireyin okuma sürecinde karşılaştığı kelimeleri tanımada ve akıcı bir okuma gerçekleştirmesinde rol oynayan fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme, fonolojik işleyen bellek gibi bilişsel süreçlerde yaşadığı sorunlardan kaynaklanmaktadır (Lyon, 1995; Ramus, 2014; Shaywitz, 2003). Disleksili bireyler dilin fonolojik bileşenlerini işlemede problem yaşadıkları için sözlü dildeki kelimeleri meydana getiren fonemleri fark etmede, ayırmada ve manipüle edip harmanlamada oldukça zorlanırlar. Bu durum onların harfleri seslerle uygun şekilde eşleştirmelerine engel olur (Frith, 1995). Bunun bir sonucu olarak okuma sürecindeki kelimeleri doğru bir şekilde dekode edemedikleri için okuma sürecini akıcı bir şekilde yürütemezler. Böylece okumanın nihai hedefi olan anlama ulaşmada güçlük yaşarlar (Moats ve Dakin, 2008). Okuduğunu anlayamayan disleksili bireyler, okuduklarından zevk alamaz ve okumaya karşı motivasyonlarını kaybederler. Zamanla yazılı materyallere maruz kalma oranları düşen disleksili bireyler de düşük benlik algısı, akademik başarısızlıklar ve davranışsal problemler gözlemlenmeye başlar. Yaşanan bu problemler disleksi ile karakterize olmakla birlikte (Vellutino ve diğerleri, 2004) bu problemlerin şiddeti bireyden bireye farklılık göstermektedir (Brady, 2019; Mathes ve Denton, 2002).

Disleksili bireyler, kelimeleri ve onları meydana getiren harfleri, heceleri tanımada; kelimelerin doğru, uygun hız ve prozidik bir şekilde seslendirilmesinde ve okuduklarını

anlamada güçlük yaşamaktadır (Shaywitz, 2003). Okuma becerisiyle ilgili yaşanan bu güçlükler onların akademik, sosyal ve duyuşsal açıdan problemler yaşamalarına neden olmaktadır. Disleksinin, bireyin yaşamında oluşturduğu bu zorluklarla birlikte oldukça yaygın görülen bir güçlük olması akıllara "disleksi ile nasıl mücadele edilebilir?" sorusunu getirmektedir. Okuma literatüründe bu soruyu cevaplamaya dönük araştırmalar, çoklu duyusal yaklaşıma dayanan, fonolojik temelli, kanıta dayalı okuma stratejilerini içeren, açık, sistematik müdahale programlarının disleksili bireylerin okuma becerilerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Lovett ve diğerleri, 2000; Ritchey ve Goeke, 2006; Schneider, Roth ve Ennemoser, 2000). Buradan da anlaşılacağı üzere disleksi ile mücadele medikal yöntemlerle değil bireye özgü geliştirilmiş eğitsel programlar aracılığıyla gerçekleştirilir (Balcı, 2017).

2.3. OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİNDE ETKİLİ YÖNTEM ve STRATEJİLER

2.3.1. Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma, okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek üzere geliştirilmiş ve bu alanda en fazla kullanılan akıcı okuma stratejilerinden biridir (Kuhn ve Stahl, 2003). Bu stratejinin teorik temelleri, LaBerge ve Samuels'in (1974) geliştirdikleri otomatiklik teorisine dayanmaktadır. Bu teori esasen Huey'in (1908) okuma psikolojisi üzerine yaptığı çalışmalar üzerine kurgulanmıştır. Huey, gelecekte otomatiklik teorisinin ortaya çıkmasını sağlayacak çalışmalarında, insan zihninin yapılmak istenen eylemi tekrarladıkça daha kolay ve kısa sürede gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Okumanın gelişimini psikomotor becerilerin gelişimine benzeterek her ikisinde de tekrarın, zihinsel dikkat kaynaklarını ayrıntılar üzerinden çekerek yapılmak istenen eylemi daha kolay ve kısa sürede yapılmasını sağladığını belirtmiştir. Huey'in 1900'lerin başında ortaya koyduğu bu görüş, o zamanlarda öğretimin odağını zihinsel süreçlerden uzaklaştıran davranışçı bakış açısı nedeniyle uzun bir dönem saklı kalmıştır (Lewis, 2012).

1974 yılında LaBerge ve Samuels, Huey'in gerçekleştirdiği çalışmalardan hareketle otomatiklik teorisini geliştirmiştir. Bu teoriye göre okuma süreci iki temel aşamadan meydana gelmektedir. Birinci aşama, okurun karşılaştığı kelimeleri doğru dekode etmesi iken ikinci aşama ise dekode edilen kelimelerin anlama kavuşturulmasıdır (LaBerge ve Samuels, 1974). Okurun okuma sürecini daha az dikkat ile başarılı bir şekilde gerçekleştirmesini otomatiklik

olarak tanımlamıştır. Okurun kelime tanımadaki otomatikliği zihinsel dikkat kaynaklarını kelimenin anlamı üzerine yoğunlaşmasını sağlamaktadır. LaBerge ve Samuels'in otomatiklik teorisi aracılığıyla okuma becerilerinin geliştirilmesinde tekrarı ön plana çıkarması kendinden sonra gelen okuma teorilerini de etkilemiştir. (Perfetti, 1985) sözcüksel nitelik hipotezi (lexical quality hypothesis) ya da (Logan, 1988) otomatikliğin durum teorisi (instance theory of automatization) teorilerine baktığımızda da okuma becerilerinin gelişiminde kelime tanımadaki otomatikliğe vurgu yapıldığı görülmektedir.

Samuels (2006), kendisinin LaBerge ile yaptıkları çalışma hakkında makalenin sadece otomatiklik teorisi ile ilgili olduğunu ancak içeriğinde bu teorinin uygulanmasına dönük bir stratejinin yer almadığını oysaki kendisinin her zaman iyi bir teorinin pratiğe yansıması olması gerektiğine inandığını ifade etmiştir. Samuels (1979) okumada güçlük çeken öğrencilerle yaptığı çalışmalarda otomatiklik teorisini bir okuma stratejisine dönüştürerek tekrarlı okuma stratejisini geliştirmiştir. Tekrarlı okuma, öğrencinin belli bir akıcılık düzeyine ulaşıncaya kadar düzeyine uygun kısa bir metni tekrarlı okumasını içeren bir stratejidir. Samuels (1979) tekrarlı okumanın okuma öğretimin başlangıç aşamasındaki (harf/ses ilişkisi gibi) becerileri geliştirmeye dönük olmadığını hece ve kelime düzeyinde okumada güçlük yaşayan öğrencilerin temel okuma programlarına yardımcı olabilecek bir strateji olduğunu ifade etmiştir. Buradan anlayacağımız üzere bu strateji öğrencilerin okuma öğrenim sürecinde yaşadıkları tüm problemleri ortadan kaldırabilecek başlı başına bir program değildir. Bu stratejinin amacı okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma sürecinde karşılaştıkları kelimeleri dekode etme becerilerinde otomatikleştirerek okudukları kelimelerin anlamını kavramak için bilişsel açıdan bir konfor alanı oluşturmaktır (Burns ve Wagner, 2008; Taguchi ve Gorsuch, 2002).

Tekrarlı okuma stratejisinin uygulanmasında ilk olarak öğrencinin ilgisini çekebilecek, düzeyine uygun ve 50-200 kelimelik kısa bir metin belirlenir (LaRocco, 2008). Daha sonra öğrenciden bu metni belli bir sayıda (aynı metni 3-4 kez okuma gibi) ya da belirlenen bir hedefe (dakikada 85 kelime gibi) ulaşıncaya kadar (Therrien ve Kubina, 2006) sesli bir şekilde okuması istenir. Öğrencinin her okumasının sonunda okuma sürecinde doğru ve hatalı okuduğu kelimelere dair veriler kayıt altına alınır. Daha sonra öğrencinin dakika başına okuduğu doğru kelime sayısı bir grafik üzerinde gösterilerek öğrencinin okuma performansı hakkında geri dönüt verilir. Öğrenci okuma performansı bakımından istenilen düzeye ulaştığında yeni bir metne geçilerek aynı süreç tekrar edilir (Lewis, 2012). Ayrıca tekrarlı okuma stratejisi eşli

okuma, koro okuma, okuma tiyatrosu gibi farklı formatlarda da uygulanabilir (Chard, Ketterlin-Geller, Baker, Doabler ve Apichatabutra, 2009).

Samuels tekrarlı okuma stratejisine dönük ilk çalışmalarında öğrencilerin verilen metni okurken ilk aşamadaki hızlarının bir önceki metnin ilk hızına göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu strateji sayesinde öğrencilerin metinde karşılaştıkları kelimelere olan aşinalıklarının arttığını bunun sonucunda giderek daha az tekrarlı okuma ile hedeflenen akıcı okuma hızına ulaştıklarını gözlemlemiştir (Okonkwo, 2021). Samuels'in yaptığı ilk çalışmalardan bugüne tekrarlı okuma stratejisinin okumada güçlük çeken ve çekmeyen öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu yapılan pek çok çalışmada belirtilmiştir (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; NRP, 2000).

2.3.2. Paragrafın Önceden Dinlenmesi

"Modelleme" olarak da adlandırılan paragrafın gözden geçirilmesi akıcı okumanın geliştirilmesinde kullanılan etkili stratejilerden biridir. Literatürdeki araştırmalar yakından incelendiğinde bu stratejinin kendi içerisinde paragrafın sessizce gözden geçirilmesi, paragrafın sesli bir şekilde gözden geçirilmesi ve paragrafın önceden dinlenerek gözden geçirilmesi olmak üzere üç farklı türe ayrıldığı görülmektedir. Kısaca tanımlamak gerekirse paragrafın sessizce gözden geçirilmesi, öğrencinin müdahale çalışmasından önce paragrafı içinden okuması; paragrafın sesli gözden geçirilmesi, öğrencinin müdahale çalışmasından önce paragrafı sesli bir şekilde okuması ve paragrafın önceden dinlenerek gözden geçirilmesi, öğrencinin müdahale çalışmasından önce akıcı bir okurun okumasını dinlerken paragrafı sessizce takip etmesi anlamına gelmektedir (Begeny, Krouse, Ross ve Mitchell, 2009). Bu çalışma dahilinde paragrafın gözden geçirilmesi stratejileri arasında akıcı okuma problemlerinin giderilmesinde en etkili ve yaygın bir şekilde kullanılan (Skinner, Cooper ve Cole, 1997; Therrien, 2004) paragrafın önceden dinlenmesi ele alınacaktır.

Paragrafın önceden dinlenilmesi, öğrencinin akıcı okuma becerisi bakımından kendinden daha iyi bir okuru (öğretmen, araştırmacı ya da akran) dinlerken okunan metni ya da paragrafı kendi kopyası üzerinden sessizce takip etmesini daha sonra takip ettiği bu bölümü ona sesli bir şekilde okumasını gerektiren bir stratejidir (Silber ve Martens, 2010). Bu strateji akıcı okuma problemlerinin giderilmesindeki gücünü metnin modellenmesinden almaktadır. Metni oluşturan her bir kelimenin modellenmesi, öğrencinin metni okuması sırasında yapabileceği hata miktarını en aza indirmesine yardımcı olmaktadır (Rogers ve Ardoin, 2018). Ayrıca

öğrencinin okuma çalışmasından önce metnin uygun bir modellemesini dinleyerek takip etmesi, okumaya karşı kaygı düzeyinin azalmasını ve metni oluşturan kelimeler üzerindeki otomatiklik düzeyini de artırmasını sağlamaktadır (Van Bon, Boksebeld, Font Freide ve Van den Hurk, 1991). Paragrafın önceden dinlenilmesinin öğrenciye sağladığı bu avantajlar, onu diğer paragrafın gözden geçirilmesi stratejilerinden farklı kılmaktadır. Yapılan pek çok araştırmada bu stratejinin okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir (Begeny ve diğerleri, 2009; Güzel Özmen, 2011; Silber ve Martens, 2010).

Paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisinin uygulanmasında, öncelikle öğrencinin düzeyine uygun ve onun ilgisini çekebilecek bir metin belirlenir. Daha sonra belirlenen metnin bir kopyası öğrenciye verilerek uygulayıcı tarafından öğrenciye çalışmada neler yapılacağına dönük açıklama yapılır. Uygulayıcı öğrenciye "Bu metni sesli bir şekilde okuyacağım. Lütfen ben okurken kendi kopyan üzerinden beni dinleyerek sessizce takip et. Okumamı bitirdiğimde aynı bölümü senden sesli okumanı isteyeceğim." diyerek yönergesini verir. Daha sonra uygulayıcı metni sesli bir şekilde okumaya başlar. Okuma sürecinde metni oluşturan her bir kelimenin uygun bir telaffuzla seslendirilmesine dikkat eder. Metni sesli okuma hızını öğrencinin takip hızına göre ayarlamaya çalışır. Ayrıca uygulayıcı metni seslendirme sürecinde öğrencinin metni kendi kopyası üzerinden doğru bir şekilde takip edip etmediğine de dikkat etmelidir. Öğrencinin takibini kontrol etmek için öğrenciden metni parmakla takip etmesini ya da metni sesli okurken bazı yerlerde durup durduğu yerden sonraki kelimeyi öğrencinin okumasını isteyebilir. Uygulayıcı okumasını tamamladıktan sonra öğrenciden aynı bölümü sesli bir şekilde okumasını ister. Öğrenci metni okurken uygulayıcı öğrencinin dakikada okuduğu doğru kelime sayısını not eder. Bu süreç aynı zamanda öğrencinin okuma hatalarına dönük geribildirim sürecini de içerir (Begeny ve diğerleri, 2009; Wredt, 2022).

2.3.3. Grafik Aracılığıyla Geri Dönüt Verme

Literatürdeki pek çok araştırma okuma problemlerinin, okuma sürecini yürütmek için gerekli becerilerin eksikliğinden çok okuma sürecindeki davranış bozukluklarından kaynaklandığını göstermektedir (Lentz, 1988). Bu nedenle okumanın başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için öğrencinin okuma sürecinde kendini izlemesi ve kontrol etmesi gerekir. Ancak öğrencinin bir metni akıcı bir şekilde okumaya çalışırken karşılaştığı kelimeleri doğru bir şekilde seslendirmeye odaklanması, okuma hızını, vurgu ve tonlamasını düzenleyerek kontrol altına alması çeşitli üstbilişsel becerileri işe koşmayı gerektirdiği (Nelson ve Narens, 1990) için kolayca yürütülebilen süreçler değildir. Okuma sürecinde, öğrencinin kendi

performansını izlemesini ve kontrol etmesini kolaylaştıracak ögelerden biri grafik oluşturmaktır.

Okuma performansına dönük grafik oluşturmak, okuma sürecine ilişkin verilerin düzenlenmesine, değerlendirilmesine ve somutlaştırılmasına olanak tanır (Small, 2004). Bu durum hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından çeşitli avantajları beraberinde getirmektedir. Öğretmenler, grafikler aracılığıyla uyguladıkları müdahaleleri değerlendirme fırsatı yakalar. Bu nedenle performansa dönük grafik oluşturmanın mevcut müdahaleye devam edip etmeme noktasında önemli bir araç olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenciler açısından ise okuma sürecindeki davranış ve becerilerine dönük sergiledikleri performansı izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlamaktadır (Kluger ve DeNisi, 1996). Bu sayede öğrenciler okuma performanslarındaki ilerlemeyi somut bir şekilde görerek okuma çalışmalarına daha çok motive olurlar (Menzies, Lane ve Lee, 2009).

Grafik oluşturma, okuma çalışmalarında genellikle öğrencilerin belli bir süre zarfında gerçekleştirdikleri okuma performanslarına dönük verilerin işlenmesiyle meydana gelir. Öğrenci okuma çalışmasını tamamladığında doğru okuduğu kelime sayısı, istenirse hatalı okuduğu kelime sayısı da grafiğe dönüştürülür. Bu işlem öğretmen tarafından gerçekleştirilebileceği gibi öğrenci tarafından da yapılabilir. Daha sonra öğretmen ve öğrenci oluşturulan grafik üzerinden mevcut ve önceki okuma performanslarını karşılaştırarak analiz eder. Bu süreç öğrencinin okuma performansına dönük neyi iyi yaptığı, hangi noktalarda gelişime ihtiyaç duyduğu hakkında öğretmen tarafından hızlı ve kendine özgü geri dönüt almasını sağlar (Doabler, Nelson ve Clarke, 2016). Öğrencinin sergilediği ilerlemenin görsel bir kaydı olarak grafiği incelemesi, onu okuma performansını geliştirmesi noktasında daha fazla çaba sarf etmeye teşvik ederek okuma motivasyonunun artmasına yardımcı olur (Shimabukuro, Prater, Jenkins ve Edelen-Smith, 1999). Yapılan pek çok araştırma okuma performansının grafiğe dönüştürülmesinin uygulanan akıcı okuma müdahalelerinin etkililiğini artırdığı gibi (Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002) öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine pozitif yönde katkı sağladığını göstermektedir (Alber-Morgan, Matheson Ramp, Anderson ve Martin, 2007; Conte ve Hintze, 2000; Sutherland ve Snyder, 2007).

2.3.4. Hata Düzeltme Stratejisi

Hata düzeltme, okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede kullanılan başlıca stratejilerden biridir (Stevens, Walker ve Vaughn, 2017). Bu

strateji öğrencinin, okuma sürecinde yaptığı hataları kendi kendine düzeltme becerisine sahip olmadığı durumlarda, okuma hatalarına dönük geri dönüt almalarını sağlayan bir öğretim uygulaması olarak tanımlanabilir (Heubusch ve Lloyd, 1998; Rose, McEntire ve Dowdy, 1982). Hata düzeltme stratejisinin temel amacı, öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirerek metni akıcı bir şekilde okuyup anlamalarına katkı sağlamaktır (Nelson, Alber ve Gordy, 2004). Bu amaç bakımından hata düzeltme stratejisinin temelleri okuma biliminde dış doğrultulu (bottom-up) modele dayanmaktadır. Bu modele göre okuma süreci parçadan bütüne doğru ilerlediği için metnin anlama dönüşme süreci de ilk olarak harflerin algılanmasıyla başlar (Liu, 2010). Daha sonra okur tarafından algılanan harfler birleştirilerek sırasıyla kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyinde işlenip anlama kavuşturulur (Gove ve diğerleri, 2011). Bu nedenle dış doğrultulu modele göre okumanın anlama kavuşabilmesi için okuma sürecinde karşılaşılan kelimelerin doğru dekode edilmesi önemlidir (Gough, 1972).

Okuma sürecine yardımcı olmak için hata düzeltme stratejisinden yararlanan pek çok araştırmada bu stratejinin farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar yakından incelendiğinde bu stratejisinin esasen uygulanma zamanı ve bir bağlam içinde olup olmamasına göre farklılaştırıldığı anlaşılmaktadır (Wallace, 2013). Hata düzeltme stratejinin başlıca türleri arasında Kelime Desteği, Kelime Anlamı, Hata Giderme Alıştırması, Ses Analiz Süreci, Kelime Öbeği Alıştırması, Cümle Tekrarı ve Sistematik Hata Düzeltme'yi sayabiliriz. Aşağıdaki bölümde başlıca hata düzeltme türleri kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

- Kelime Desteği: Hata düzeltmenin bu türünde öğretmen, öğrencinin metni okuma sürecinde karşılaştığı kelimeyi hatalı okuduğunda o kelimeyi işaret ederek kelimenin doğru okunuşunu modeller. Ardından öğrenci de hatalı okuduğu kelimenin doğru okunuşunu tekrar eder (Jenkins ve Larson, 1979). Bu teknikte, yanlış okunan kelime bağlam dışında tekrar edilerek düzeltilir. Ayrıca bu teknik, okuma hatalarının düzeltilmesi açısından fazla süre gerektirmediği için öğretim süresinin kısıtlı olduğu ortamlarda daha fazla tercih edilebilir (Wallace, 2013).

- Kelime Anlamı: Hata düzeltmenin bu türünde öğretmen, öğrencinin kelimeyi yanlış okuması üzerine kelimenin doğru okunuşunu modeller. Ardından öğrenciye yanlış okuduğu kelimenin anlamını sorar. Eğer öğrenci kelimenin anlamını bilmiyorsa öğretmen o kelimenin anlamını öğrenciye açıklar. Daha sonra öğrenciden yanlış okuduğu kelimenin doğru okunuşu ve okuduktan sonra anlamını açıklaması istenir

(Jenkins ve Larson, 1979; Rose ve diğerleri, 1982). Bu teknikte yanlış okunan kelimelerin anlam boyutunun da öğretmen ve öğrenci tarafından ele alınması ek süreye ihtiyaç duyulmasına neden olabilir.

- Hata Giderme Alıştırması: Bu hata düzeltme türünde öğretmen, öğrencinin metni okuma sürecinde yanlış okuduğu kelimenin doğru okunuşunu söyler. Okuma süreci tamamlandıktan sonra öğrenciden metin boyunca yanlış okuduğu kelimeleri kağıtlara yazarak bir deste oluşturması istenir. Daha sonra öğretmen destedeki kelime kartlarını karıştırarak okuması için öğrenciye teker teker gösterir. Gösterilen kelime öğrenci tarafından doğru bir şekilde okunursa artık öğrenci tarafından bu kelimenin başarılı bir şekilde okunabildiğini ifade etmek adına o kelime kartı desteden çıkarılır. Eğer gösterilen kelime öğrenci tarafından yanlış okunursa bu kelimenin doğru okunuşu öğretmen tarafından modellenir ve öğrenciden de tekrar etmesi istenir. Ardından o kelime kartı desteye tekrar yerleştirilir. Bu süreç, destede yer alan bütün kelimelerin hatasız bir şekilde okunmasına kadar tekrar eder (Jenkins ve Larson, 1979). Anlaşılacağı üzere bu teknikte kelimeler bağlam ipuçlarından yardım almadan tekrarlanır. Kelime kartlarının öğrenci tarafından oluşturulup her bir kartın tekrar okunması uzun bir süre alabileceği için öğretim süresinin kısıtlı olduğu ortamlarda bu tekniğin kullanılması tavsiye edilmemektedir (Wallace, 2013). Kelimelerin tekrarlı bir şekilde okunması hata giderme alıştırmasında en çok ön plana çıkan durumlardan biridir. Bu durum, öğrencilerin kelime okuma doğruluklarının ve hızlarının gelişimine katkı sağlamaktadır (Rosenberg, 1986).

- Ses Analiz Süreci: Bu hata düzeltme türü, öğrencinin yanlış okuduğu kelimeyi oluşturan harflere karşılık gelen sesleri analiz ettirmesi bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır (Rose ve diğerleri, 1982). Öğrenci bir kelimeyi yanlış okuduğunda öğretmen o kelimenin harflerini işaret ederek "Bu harfin sesini söyler misin?" diye sorar. Kelimeyi oluşturan harfin sesleri çıkarıldıktan sonra öğretmen kelimenin doğru okunuşunu modeller ve daha sonra öğrenciden de tekrar etmesini ister (Mccoy ve Pany, 1986). Bu teknikte yanlış okunan kelimeyi oluşturan her bir ses öğrenciyle birlikte analiz edildiği için uzun bir zamana ihtiyaç duyulabilir. Ayrıca bu teknikte yanlış okunan kelimelere dönük çalışma bağlam ipuçlarından yararlanılmadan gerçekleştirilir.

- Kelime Öbeği Alıştırması: Bu hata düzeltme türünde öğretmen, öğrencinin metni okuma sürecinde yanlış okuduğu kelimenin doğru okunuşunu söyler. Okuma süreci tamamlandıktan sonra öğrenciden yanlış okuduğu kelimenin de içinde yer aldığı 3-4 kelimeden oluşan kelime öbeğini okuması istenir (O'Shea, Munson ve O'Shea, 1984; Wallace, 2013). Bu tekniğin hata giderme alıştırmasından en büyük farkı öğrenciden yanlış okuduğu kelimeyi belli bir kelime öbeği içinde tekrar ettirmesidir. Bu nedenle kelime öbeği alıştırması tekniğinin hataların düzeltilmesinde bağlam ipuçlarından yararlandığı söylenebilir. Ayrıca bu teknikte sadece kelimenin kendisi yerine kelime öbeğinin tekrarlı bir şekilde okutulması uzun bir zamana ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır (Wallace, 2013).

- Cümle Tekrarı: Bu hata düzeltme türünde öğretmen, öğrencinin metni okuma sürecinde yanlış okuduğu kelimenin doğru okunuşunu söyler. Okuma süreci tamamlandığında öğrenciden yanlış okuduğu kelimeyi içeren cümleyi okuması istenir. Eğer öğrencinin cümleyi okuması sırasında ek okuma hataları olursa aynı cümle tekrar okutulur. Cümlenin tamamı doğru bir şekilde okutulduktan sonra diğer hatalı kelimenin içinde yer aldığı cümle okumasına geçilir (Jenkins ve Larson, 1979). Bu teknikte öğrenciler yanlış okudukları kelimeleri cümle içerisinde tekrar ettikleri için hataların düzeltilmesi noktasında cümle bağlamından yararlanıldığı söylenebilir. Ayrıca yanlış okunan kelimeler içinde bulunduğu cümle içerisinde tekrarlı bir şekilde okutulduğu için bu teknik diğer kelime tekrar tekniklerine göre daha uzun zaman almaktadır (Wallace, 2013).

- Sistematik Hata Düzeltme: Öğrencilerin yanlış okuduğu kelimeleri düzeltmek için takip edilmesi gereken birkaç özel adım içermektedir. Genellikle tekrarlı okuma stratejisiyle birlikte kullanılan bu teknik, öğrencilerin hatalarına dönük hem okuma sırasında hem de sonrasında geri dönüt almalarını sağlar. Bu hata düzeltme türünün ilk adımında öğrenci kendisine verilen metni beş dakika boyunca sesli bir şekilde okur. Öğrencinin okuma sürecinde yanlış okuduğu kelimeler olursa bu kelimeler öğretmen tarafından seslendirilir ve öğrenciden de okuma sırasında kelimenin doğru okunuşunu seslendirerek okumaya devam etmesi beklenir. Beş dakikalık sesli okuma çalışmasının bitişiyle birlikte öğretmen öğrenciye yanlış okuduğu kelimeleri gösterir ve ondan bu kelimeleri tekrar okumasını ister. Eğer bu aşamada öğrenci tekrar yanlış okursa öğretmen o kelimenin doğru okunuşunu tekrar modeller ve öğrenciden de tekrarlamasını

ister. Son aşamada ise öğrenciden aynı metni bir dakika boyunca sesli bir şekilde okuması istenir. Öğretmen de bu sırada öğrencinin okuduğu doğru ve yanlış kelime sayısını not alır (Nelson ve diğerleri, 2004).

Hata düzeltme stratejisinin türlerine bakıldığında hepsinin, öğretmenlere okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeleri adına yaptıkları okuma hatalarına dönük geri dönüt verme imkânı sağladığı görülmektedir (Heubusch ve Lloyd, 1998). Yapılan araştırmalar da hata düzeltme stratejilerinin sağladığı bu imkânın öğrencilerin dekode etme becerilerini geliştirerek akıcı okuma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığını kanıtlamaktadır (Jenkins ve Larson, 1979; Nelson ve diğerleri, 2004; Singh, 1990; Therrien ve Kubina, 2006). Ayrıca yürütülen çalışmalara bakıldığında hata düzeltme stratejilerinin daha çok tekrarlı okuma çalışmalarıyla birlikte kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bu çalışmalarda hatalı okuma stratejisiyle birlikte kullanılan tekrarlı okumanın sadece tekrarlı okuma stratejisinin kullanılmasına nazaran okumada güçlük çeken öğrencilerin kelime okumadaki doğruluk ve hızlarını artırmada daha etkili olduğu saptanmıştır (Begeny, Daly ve Valleley, 2006; Landa ve Barbetta, 2017; Nelson ve diğerleri, 2004). Buradan hareketle akıcı okumanın geliştirilmesine dönük stratejilerin hata düzeltme stratejisiyle birlikte kullanılması etkililik düzeyini artırmak açısından önerilebilir.

2.3.5. Hedef Belirleme Stratejisi

Hedef belirleme, okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için kullanılan etkili stratejilerden biridir (Morgan, Sideridis ve Hua, 2012). Hedef belirleme stratejisini kısaca, öğrencilerin belirledikleri alanda başarıya ulaşmalarını sağlayan motivasyon temelli bir uygulama olarak tanımlayabiliriz (Rader, 2005). Bu stratejide öğrenciler akıcı okuma becerilerine dönük net, ölçülebilir bir hedef belirler daha sonra bu hedefe odaklanarak nasıl ulaşacağına karar verir ve bu kararı hayata geçirerek süreçteki gelişimini takip eder (Dodson, 2022; Dweck, Walton ve Cohen, 2014).

Hedef belirleme stratejisi, uzun zamandır öğretmenler tarafından kullanılmasına rağmen bu stratejiyi bilimsel anlamda ele alıp inceleyen çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Alan yazınında bu stratejiye dönük ilginin, Gaa'nın 1973 yılında bir grup ilkokul öğrencisinin okuma davranışlarına ilişkin yaptığı çalışma ile başladığını söyleyebiliriz (Ziomek, 1999). Gaa'nın (1973) yürüttüğü çalışmada, öğretmenin öğrenciyle yaptığı görüşmelerde net ve spesifik hedefler belirleyip bu hedefler doğrultusunda gelişimini takip ederek öğrenciye geri dönüt

vermesinin onun okuma becerisi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Esasen hedef belirleme stratejisinin hedef ve davranış arasındaki doğal bağa dayandığı dikkate alındığında elde edilen bu sonuç çok da şaşırtıcı değildir. Çünkü hedef belirleme teorisinin temelinde, insan davranışının kasıtlı olduğu ve bu davranışın bilinçli, planlı hedefler tarafından etkilendiği görüşü yer almaktadır. Tüm bunlar düşünüldüğünde hedef belirlemenin, insan davranışı üzerinde etkili olması, bunu nasıl sağladığı sorusunun cevabını önemli bir noktaya taşımaktadır. Locke ve Latham, 2002) yaptıkları çalışmada hedef belirlemenin dört farklı süreç aracılığıyla insan davranışı üzerinde etki oluşturduğunu açıklamıştır. Çalışmaya göre bu dört farklı süreç aşağıdaki gibidir;

- Hedefler insanın dikkat kaynaklarını ve davranışlarını gereksiz düşünce ve eylemlerden uzaklaştırarak amaca yönelik hareket etmeye yönlendirmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere hedef belirlemenin insan davranışlarını yönlendirici bir etkisi vardır.

- Hedefler amaca ulaşma sürecinde bireylere gereken çabayı sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Özellikle zor hedefler, kolay hedeflere göre daha fazla çaba gerektirmektedir. Bu durumda hedef belirleme birey için gerekli olan enerjiyi sağlamaktadır.

- Hedefler amaca ulaşma sürecinde insanların davranışlarında süreklilik göstermelerini sağlar. Hedefler, bireyleri zorluklar karşısında sebat etmeye motive eder ancak genellikle çabanın sürekliliği ile zaman arasında ters orantı vardır.

- Hedefler amaca ulaşma sürecinde gerekli bilgi ve stratejilerin keşfedilmesine ve uygulanmasını sağlayarak eylemler üzerinde dolaylı bir etki oluşturur (Locke ve Latham, 2002).

Hedef belirlemenin, insan davranışlarını nasıl etkilediğini anlamanın dışında istenilen düzeyde etki oluşturmak için hedeflerin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini de bilmek gerekir. Bu bağlamda Schunk'ın 1991 yılında yürüttüğü çalışma bizlere yardımcı olacaktır. Dale H. Schunk (1991) çalışmasında etkili hedefin özelliklerini; özgüllük, zorluk derecesi ve yakınlık olarak tanımlamaktadır. Özgüllük, hedefin "elinden gelenin en iyisi yaptan" ziyade öğrencinin başarmak istediği şeyi açık, net bir şekilde ifade edilmesi anlamına gelir. "Bu akşam on sayfa kitap okuyacağım." gibi bir hedef buna örnek olarak gösterilebilir. Zorluk derecesi ise hedefin öğrenci performansı açısından makul düzeyde olmasını ifade eder. Aksi halde

belirlenen hedefler, bireylerin başarıya ulaşmaları noktasında motivasyon ve öz yeterlilik algılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Schunk, 2001). Bu durum da insan davranışlarının düzenlenmesinde başrol oynayan öz düzenleme becerisinin etkili bir şekilde kullanılmasına engel olmaktadır. Oysaki bireyin istenilen düzeyde performans sağlaması için gerekli motivasyon ve eylem yollarını organize etme ve yürütme anlamına gelen öz düzenleme becerisi, öz yeterlilik algısı ile yakından ilişkilidir (Bandura, 1986). Bu sebeple okumada güçlük çeken bir öğrenci için "bu akşam 50 sayfa kitap okuyacağım." gibi çok zor ya da "bu akşam bir sayfa kitap okuyacağım." gibi çok kolay hedefler belirlemek, onların motivasyon, öz yeterlilik algıları ve öz düzenleme becerileri üzerinde olumsuz bir etki yaratacağı için önerilmemektedir. Akıcı okuma açısından makul hedefin belirlenmesinde araştırmacılar çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin; Fuchs, Fuchs, Hamlett, Walz ve Germann (1993) yaptıkları araştırmada haftalık dakikada ek üç doğru kelime okumayı önerirken, Meadows (2002) haftalık dakikada ek iki doğru kelime okumayı, J. Jenkins ve Terjeson (2011) ise haftalık dakikada ek bir doğru kelime okumayı makul bir hedef olarak önermiştir. Yakınlık ise hedefe ulaşmak için öngörülen süreyi ifade eden bir hedef özelliğidir. Özellikle küçük yaştaki çocuklar başta olmak üzere kısa sürede ulaşılabilen hedefler uzun sürede ulaşılabileceklere göre daha fazla motivasyon sağlamaktadır (Schunk, 1991). Hedeflerin etkili olabilmeleri için sahip olması gereken bu özellikler akıcı okumanın geliştirilmesi sürecinde belirlenecek hedefler için uyarlanarak kullanılabilir.

Özetleyecek olursak hedef belirleme stratejisi, öğrencilerin okuma verilerinin takip edilmesine olanak tanıyıp onların okuma motivasyonlarının artırılmasına da yardımcı olarak akıcı okuma becerilerini geliştirmede kullanılan etkili stratejilerden biridir. Bireyin bir şeyi yapma, bir şeyi gerçekleştirme arzusu olarak tanımlayabileceğimiz motivasyon (Ryan ve Deci, 2000) bireyin sadece okuma alanında değil hayatta da başarılı olmasında fayda sağlamaktadır (Chamorro-Premuzic, 2013). Yapılan araştırmalar da öğrenmeye karşı motivasyonu yüksek olan öğrencilerin motivasyon düzeyi düşük olan akranlarına göre akademik alan da daha yüksek başarı sergilediğini göstermektedir (Jackson, 2002; Turner, Chandler ve Heffer, 2009). Bu durum okuma alanında da bu şekilde meydana gelmektedir. Çünkü okuma çalışmalarına karşı motive olan bireyler yazılı materyallere daha çok maruz kalmakta bu durum okuma miktarlarını artırdığı için akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Stanovich, 2009). Alanyazında yapılan pek çok çalışma da hedef belirleme stratejisinin akıcı okumanın

geliştirilmesi noktasında olumlu yönde etkiler oluşturduğunu göstermektedir (Madden, 1997; Morgan ve diğerleri, 2012; Murray, Munger ve Clonan, 2012; Sideridis, 2002).

2.3.6. Anlamlı Gruplandırma Stratejisi

Okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede kullanılan stratejilerden biri de bölümlemedir. Bölümleme, okurun karşılaştığı cümleleri meydana getiren kelimeleri anlam ya da sözdizimsel açıdan birbiriyle uyumlu olanları bir araya getirip gruplandırarak oluşturduğu kelime öbeklerinin birlikte okunmasını sağlayan bir okuma stratejisidir (Köşker, 2010). Bölümleme stratejisi, oluşturulan kelime öbekleri aracılığıyla okuma sürecinde karşılaşılan kelimelerin uygun hız ve doğrulukla okunmasını sağlamanın dışında kelimelerin tek tek bir robot gibi okunmasına engel olarak uygun tonlama ve vurgu ile okunmasına da katkı sağlar (Hook ve Jones, 2002). Bu bakımdan bölümleme stratejisinin, akıcı okuma becerisinin alt boyutlarının tamamına dönük olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü akıcı okuma becerisi kısaca, okurun okuma sürecinde karşılaştığı kelimeleri uygun bir hızda doğru ve prozodik bir şekilde okumasıdır (NICHD, 2000). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere akıcı okumanın dekode etme, uygun hız ve prozodi olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ancak literatürde akıcı okuma üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla akıcı okumanın prozodi alt boyutunun ihmal edildiği görülmektedir (Kuhn, 2005). Oysaki bölümleme stratejisi cümle içerisinde geçen kelimelerden anlam üniteleri oluşturarak; metindeki kelimelerin noktalama ve imla kurallarını göz önünde bulundurarak okuma sürecinde vurgulara, tonlamalara ve duraklamalara dikkat ederek okuma anlamına gelen prozodinin (Young ve Rasinski, 2009) gelişimine ayrıca önem vermektedir.

Cümle içerisinde anlamca birbiriyle bağlantılı kelimeleri gruplandırma olarak tanımlanan bölümleme stratejisinin temelleri Newell'ın (1990) gerçekleştirdiği çalışmaya dayanmaktadır. Newell'a (1990) göre insanlar, günlük yaşantılarında farkında olmadan zihinlerinde anlam üniteleri oluşturur. Bu ünitelerin zihindeki alanı genişledikçe insan belleğinin gücü artar ve bilgiler insanlar tarafından daha kolay hatırlanır (akt. Köşker, 2010). Bu bağlamda literatürü incelediğimizde bölümle stratejisinin akıcı okuma becerilerinin yanı sıra okuduğunu anlama becerisine de olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir (Brozo, Schmelzer ve Spires, 1983; Fraser, 2004; Kıroğlu ve Demirel, 2012).

Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan bu stratejinin ilk aşamasında öğretmen, öğrenciye okuma düzeyine uygun olan metnin bir kopyasını verir. Ardından

öğrenciden metni okuması istenir. Öğrenci, metni oluşturan cümlelerdeki kelime öbeklerini parmağını  şekildeki gibi hareket ettirerek ya da kurşun kalemle şekildeki gibi çizerek okur. Diğer bölümleme stratejilerinde kullanılan eğik çizgi (/) yerine anlamlı gruplandırma stratejisinde kelime öbeklerini belirlemek için  şekli kullanılması önerilmektedir. Bunun temel sebebi, okuma sırasında kelimeler arasındaki eğik çizginin görsel olarak öğrencide kafa karışıklığı yaratma ihtimalidir. Böyle bir kafa karışıklığı da akıcı okuma performansını olumsuz yönde etkileyecektir. Okuma sürecinde öğrencinin metni sesli bir şekilde okuyup aynı anda parmağıyla kelime öbeklerine dokunması bölümleme stratejisine çoklu duyusal bir yapı da kazandırmaktadır. Buna ek olarak öğrencinin metni ilk okumasında istenirse daha sonra karşılaştırma yapmak amacıyla öğrencinin okuma sürecindeki ses kaydı alınabilir. Böyle bir kayıt öğrencinin okurken kelime öbeklerini birlikte okuyup okumadığını, duraksamalara, vurgu ve tonlamalara dikkat edip etmediğini ona kanıtlamak için fayda sağlayacaktır. Öğrencinin cümlelerdeki kelime öbeklerini belirlemesinin ardından bu kelime öbekleri öğretmenle birlikte okunur. Okuma sırasında öğrencinin oluşturduğu kelime öbeklerinin kulağa akıcı gelip gelmediği, kelime öbeklerini belirlerken noktalama işaretlerini dikkate alıp almadığı öğrenciyle birlikte tartışılır. Metin üzerindeki kelime öbekleri öğrenciyle birlikte netleştirildikten sonra öğrenciden metni tekrar okuması istenir. Okuma sonunda öğretmen, öğrenciye önceki okuma performansını da göz önünde bulundurarak akıcı okumanın doğru okuma, uygun hız ve prozodik okuma alt boyutlarına göre okumasını değerlendirerek geri dönüt verir (Folsom, Knight ve Reed, 2017; Hook ve Jones, 2002).

2.4. MÜDAHALE PROGRAMLARI

2.4.1. Orton-Gillingham Yaklaşımı

Okuma bilimi ile ilgili literatürü yakından incelediğinizde son yılların "Okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerini en iyi şekilde geliştirilmesini sağlayacak yaklaşım/yöntem ya da program nedir?" sorusuna yanıt aramakla geçtiğini görürsünüz. Birçok okuma teorisyeni bu soruyu cevaplamak üzere okuma eylemini yakından incelemiştir. Yapılan çalışmalarda, okumanın hangi bileşenlerinin öncelikli olarak öğretilmesi gerektiği ve bu öğretimlerin nasıl yürütüleceği konularında farklı görüşler ortaya koyulmuştur (Harris ve Sipay, 1990). Günümüze yaklaştıkça ortaya konan bu görüşlerin okumada güçlük çeken öğrenciler için en uygun okuma yaklaşımının fonem-grafem eşleştirmesi, anlambilim, sözdizim kuralları, heceleme ve fonolojik farkındalık üzerine odaklanan, çok duyulu (multisensory), sıralı,

sistematik bir öğretim olduğu hususunda ortak bir noktaya vardığı görülmektedir (Donah, 2012). Bu tarif bizi literatürde en çok ilgi gösterilen, en eski olduğu iddia edilen (Post, 2003) ve çoklu duyusal yaklaşımın kökenini oluşturan Orton-Gillingham (O-G) yaklaşımıyla karşılaştırmaktadır (Gillingham ve Stillman, 1997).

O-G yaklaşımı alanyazında genellikle disleksi, okuma güçlüğü gibi kavramlarla birlikte anılır (Sayeski ve diğerleri, 2019). Bunun temel sebebi O-G yaklaşımının ortaya çıkışının, disleksi kavramının tarihsel süreci bakımından bir dönüm noktası oluşturmasından kaynaklanır. Disleksi ve O-G yaklaşımı arasındaki bu ilişkinin anlaşılması bakımından bu yaklaşımın tarihsel sürecinden kısaca bahsedilmesi faydalı olacaktır.

O-G yaklaşımının doğuşu, bundan yaklaşık yüz yıl önce bir hastanede nörolog olarak görev yapan Dr. Samuel T. Orton'un zeki olmasına rağmen okumada güçlük çeken öğrencilerle tanışmasıyla başlar. O, bu tarz öğrencilerin seslerin, yazılı ve sözlü dil içindeki oynadığı rolün farkında olmadıklarını bu sebeple çeşitli harf kombinasyonlarını okumada ve yazmada güçlük çektiklerini fark etmiştir (Davis, 2011). Orton yaşanan bu güçlüğü harflerin birbirine karıştırılması anlamına gelen "strephosymbolia" (sembollerin çarptırılması) olarak adlandırmıştır (Camp ve Aldridge, 2007). Strephosymbolia'nın nedenini yürüttüğü çalışmalar aracılığıyla geliştirdiği Okuma Yetersizliği Teorisi'nde (Orton's Theory of Reading Disabilities) nörolojik temelli bozukluklardan kaynaklandığını ifade etmiştir (Fritts, 2016; Ritchey ve Goeke, 2006). 1920'li yılların başında Orton'un ortaya koymuş olduğu bu bakış açısı disleksi kavramının günümüzdeki tanımına kavuşmasında önemli bir rol oynamıştır. Tarihsel süreç içerisinde birçok kez değişikliğe uğrayan disleksinin tanımı Orton'un çalışmalarından sonra zeka geriliği ya da görme, işitme gibi duyusal eksikliklerden azade daha çok dili işleme ile ilgili problemlerden kaynaklanan nörolojik tabanlı bir okuma sorunu olarak görülmeye başlanmıştır.

1930'lu yıllara geldiğimizde Orton, iyi bir eğitimci ve psikolog olan Anna Gillingham ile çalışmaya başlamıştır. Birlikte Orton-Gillingham yaklaşımın temellerini atarken Gillingham Orton'un katı tıbbi yaklaşımından uzaklaşarak kendisi gibi iyi bir eğitimci olan Bessie Stillman ile çalışmaya başlamıştır. Gillingham ve Stillman O-G yaklaşımını bir öğretim programına dönüştürdüler (Fritts, 2016). Daha sonra 1946 yılında bu programı "Remedial Training for Children with Specific Disability in Reading, Spelling and Penmanship" isimli kitapta yayınladılar (Mireles, 2018). Oluşturulan program yakından incelendiğinde Orton'un anlayışını

yansıtan uygulamalardan küçük farklılıklarla ayrıldığı görülmektedir. Gillingham'ın Orton'un öğencilerden yazarken harflerin seslerini de söylemelerini istemesine karşın harflerin isimlerini söylemesini tercih etmesi bu duruma bir örnek olarak gösterilebilir (Rose ve Zirkel, 2007). O-G tabanlı ilk öğretimsel içeriklerin yer aldığı bu kitap, günümüzde de Orton-Gillingham eğitim programlarının omurgasını oluşturmaya devam etmektedir (Mireles, 2018). Sonuç olarak Orton ve Gillingham zeki olmasına rağmen okumada güçlük çeken öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmenin yolunu birlikte aramaya başlamalarına rağmen farklı bakış açılarına sahip olmaları nedeniyle bu iki öncünün yolları zamanla ayrılmış ancak oluşturdukları yaklaşımın adı Orton Gillingham olarak adlandırılmaya devam etmiştir (Fritts, 2016).

Orton-Gillingham, disleksi olarak tanılanan ve geleneksel okuma öğretimi yoluyla okuma becerilerinde başarılı olamayan bireylere dönük, dilin temel bileşenlerini (fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, ses-harf ilişkisi, sözdizim kuralları, anlambilim) doğrudan, sistematik, aşamalı ve birikimli ilerleyen öğretimsel etkinlikler aracılığıyla edindirmeye çalışan, tanı-değerlendirme yöntemlerinin işe koşulduğu, dilbilim temelli ve çoklu duyusal öğretimin benimsendiği bir yaklaşımdır (Donah, 2012; Ritchey ve Goeke, 2006; Sayeski ve diğerleri, 2019; Stewart, 2011). Bu noktada yukarıdaki tanımda O-G yaklaşımın özelliklerini ifade ederken kullandığımız kavramların okuma biliminde terminolojik olarak neye tekabül ettiklerini açıklamanın önemli olduğunu düşünüyorum. Böyle bir açıklama hem O-G yaklaşımının tam olarak ne olduğunun anlaşılmasına hem de bu yaklaşım hakkında doğru bilinen yanlışların da düzeltilmesine yardımcı olacaktır. Tanımda yer alan kavramların açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir:

a) **Doğrudan, sistematik, aşamalı ve birikimli ilerleyen öğretim**: O-G yaklaşımında öğretmen dilin temel bileşenlerini öğrencilere nasıl aktaracağını ayrıntılı, sıralı bir şekilde planlar. Planlarını öğrencilere model olarak aktarır. Bu modelleme süreci öğrenci katılımı ve geri bildirim içerir (Sayeski ve diğerleri, 2019). Planlanan beceriler öğrenciler tarafından edinildikçe öğretmen süreçten kendini aşamalı olarak geri çeker. Doğrudan öğretim kendi içerisinde açık, sistematik ve birikimli öğretimi de içerir. Burada O-G yaklaşımı sistematiktir derken; öğretimin kolaydan zora doğru mantıksal bir ardıllıkla ilerlediği, açık öğretime sahip derken; açıklama ve geri bildirim sağlamak için modelleme yapılarak öğretimin desteklendiği, birikimli derken; öğretim süresince karmaşık becerilerin kendinden önceki nispeten daha basit beceriler üzerine kurgulanarak öğretildiğini ifade etmektedir (Stewart, 2011).

b) **Tanı-değerlendirme yöntemi:** O-G yaklaşımında öğrencilerin okuma öğretim süreçlerindeki müdahaleye karşı tepkileri izlenir ve sonraki dersler önceki derslerde toplanan veriler üzerine inşa edilir (Sayeski ve diğerleri, 2019). Bu yaklaşımı uygulayan bir okuma uzmanı, öğrencinin mevcut dersteki performansını tanılayıp elde ettiği verilerden hareketle bir sonraki dersi planlayarak öğretimi kişiye özgü hale getirir (Ritchey ve Goeke, 2006). Buna ek olarak okuma uzmanı öğrencinin okuma becerilerindeki ilerlemesini takip etmek için belirli aralıklarla çeşitli okuma değerlendirme envanterlerinden yararlanır. Bu durum O-G yaklaşımında öğrencilerin okuma becerilerindeki ilerlemelerin kontrol altında tutulduğunu ifade etmektedir.

c) **Dilbilim temelli öğretim:** O-G yaklaşımında dekode etme ve yazma becerisini geliştirmeye dönük çalışmaların dilin fonoloji, morfoloji, sözdizimi, anlambilim ve dil bilgisi ile ilgili bileşenlerini içerecek şekilde düzenlendiğini ifade eder (Davis, 2011). Öğrenciler kelimelerin yönetilebilir parçalarını, dilin bileşenleri aracılığıyla edindikleri bilgilerle dekode etmeye ve yazmaya çalışırlar. Böylece öğrencilerin dilin temel becerilerinde otomatikleşmesi sağlanır (Clark ve Uhry, 1995). Örneğin ilk derslerde daha çok ses-harf ilişkisi, harmanlama, kelimeleri seslere ayırma gibi becerilere dönük yönergeler bulunurken ilerleyen derslerde kelime aileleri (örneğin, ingilizcedeki -ild, -old, -ind, -ost), hece türleri (örneğin, açık, kapalı), morfoloji (örneğin, ortak son ekler ve önekler), sözdizimi, anlambilim, dilbilgisi, okuduğunu anlama ve yazılı ifade becerilerine dönük yönergeler bulunur (Sayeski ve diğerleri, 2019).

d) **Çok duyulu öğretim:** Okumada güçlük çeken öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye çalışan O-G yaklaşımının en önemli özelliği çoklu duyusal öğretimin üzerine kurgulanmış olmasıdır. Çoklu duyusal öğretim, aynı anda birden çok duyusal (görsel-işitsel-kinestetik/dokunsal) yolun kullanımını ifade eder. Çoklu duyusal öğretimin babası olan Orton (Campbell, Helf ve Cooke, 2008), okuma güçlük çeken öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesinde "dil üçgeni" olarak adlandırılan görsel-işitsel-kinestetik/dokunsal uygulamaların başarılı olacağına inanıyordu (Ritchey ve Goeke, 2006). Orton, okuma güçlüğünün giderilmesinde görsel ve işitsel tekniklerin yanı sıra kinestetik tekniğinde kullanılmasını Grace Fernald ve Helen Keller'ın yaklaşımlarından etkilenerek önermiştir (Henry, 1998). Orton, okumada güçlük çeken bireylerin okuma becerilerini geliştirmede görsel ve işitsel tekniklerle birlikte kinestetik-dokunsal tekniklerden de yararlanılması ve ses bilgisel odaklı çalışmaların yanında harmanlama

etkinliklerine de yer verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bakımdan Orton, okuma güçlüğünün üstesinden gelinmesinde harmanlama etkinliklerini öneren ilk kişidir (Davis, 2011). Bunun bir yansıması olarak O-G tabanlı ders içeriklerinde bir sesin öğretilmesi sırasında öğrencilere öğretilen sesle ilgili dinleme çalışmaları yaptırılır. Daha sonra o sese tekabül eden harf görselleştirilir ve son olarak bu harfin yazımı kinestetik etkinliklerle desteklenir. Bu süreç O-G yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan derslerde birçok kez tekrarlanarak öğrencilerin harf-hece ve kelime tanıma becerisi bakımından otomatikleştirilmesi sağlanır (Sayeski ve diğerleri, 2019).

e) **Yaklaşım:** O-G yaklaşımı hakkında yaygın olarak yapılan yanlışlardan birisi bu yaklaşımı bir program, teknik ya da müfredat olarak tanıtılmasıdır (Sayeski ve diğerleri, 2019). Oysaki Orton ve Gillingham, disleksi olarak tanılanmış ya da dili işlemekle ilgili bir problemden dolayı okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerinde geliştirmek için tasarlanmış bir yaklaşımdır. Bu nedenle OG'nin öğretimsel etkinlikleri uygulayıcıdan uygulayıcıya değişiklik gösterse de sergilenen temel özellikler bakımından tutarlılık göstermektedir. Bu bağlam OG yaklaşımının eğitimciler için ellerinin altında bulunan geniş, derin ve esnek bir araç olduğu söylenebilir (Mireles, 2018).

O-G yaklaşımından türetilmiş tipik bir ders ilk olarak önceki derste öğretilenlerin tekrarı ile başlar. Daha sonraki aşamada öğretilecek olan yeni harfler ve ona karşılık gelen seslerin tanıtımına geçilir. Bu tanıtım aşaması görsel-işitsel ve kinestetik/dokunsal etkinliklerle desteklenir (DiPierro, 2016). Öğrencinin fonolojik farkındalık ve harf/ses ilişkisine dönük becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bu çalışmalardan sonra harmanlama etkinliklerine geçilir. Harmanlama çalışmalarında öğrenilen harf kartlarıyla oluşturulan hece ve kelimelerin öğrenciden sesli bir şekilde okuması beklenir. Burada amaç daha çok öğrencinin dekode edebilme becerisini otomatikleştirebilmektir. Harmanlama çalışmalarını takiben öğrenilen harfler aracılığıyla oluşturulan hece ve kelimeleri yazma çalışmalarına geçilir. Bir sonraki aşamada ise kelimelerden cümle oluşturup yazma çalışmaları bulunur. Son aşamada ise öğrenciden öğretilmiş olan harfleri içeren kelimelerden oluşturulmuş kontrollü bir metni okuması istenir. Aşamalar boyunca öğrencilerin daha iyi bir okur olabilmeleri için onlara okuma ve yazma becerileri hakkında sık sık geri bildirim verilir (Fritts, 2016).

Son yıllarda yapılan çalışmalar O-G yaklaşımının okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu vurgulamaktadır (Alexander ve Slinger-Constant, 2004; Ritchey ve Goeke, 2006; Rose ve Zirkel, 2007). Buna ek olarak ebeveynlerin disleksi tanısı almış çocuklarının okuma becerilerinin geliştirilmesi noktasında O-G yaklaşımının kullanılmasını talep ettiği yasal süreçler yaşanmıştır (Rose ve Zirkel, 2007). O-G yaklaşımı, IDA (2002) tarafından da okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde şiddetle tavsiye edilmesine rağmen bu yaklaşımın bilimsel temelli olduğuna ilişkin yeterli düzeyde araştırma bulunmamaktadır (Allen ve Lake, 2010). Yapılan bu araştırmaların çoğu da hakemli dergilerde yayınlanmamıştır (Alexander ve Slinger-Constant, 2004; Ritchey ve Goeke, 2006; Rose ve Zirkel, 2007). Ayrıca O-G yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan derslerin tüm sınıfa dönük olmasından ziyade birebir ya da küçük grup çalışmalarında daha verimli olması (Fritts, 2016), bunun bir sonucu olarak daha fazla bütçe ve personeli zorunlu kılması nedeniyle çoğu okul, bu yaklaşımın uygulanması noktasında isteksiz davranmaktadır (Rose ve Zirkel, 2007). Tüm bu eleştirilere rağmen O-G yaklaşımı, okuma güçlük çeken öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi noktasında sıkça tercih edilmeye devam etmektedir. Çoklu duyusal öğretimin ilki olarak kabul edilen bu yaklaşım (Alexander ve Slinger-Constant, 2004) başka birçok okuma programının geliştirilmesinin temeli oluşturmuştur. Wilson Reading System (Wilson, 1996), Slingerland Approach (Slingerland, 1994), Alphabetic Phonics (Cox, 1992), Herman Method gibi uyarlamalar bunlara örnek gösterilebilir. Bu uyarlamalar uygulanan yaş grubu, öğretim ortamı ve materyaller gibi değişkenler bakımından farklılıklar gösterse de O-G yaklaşımının doğasında olan temel ilkelerle tutarlıdırlar (Ritchey ve Goeke, 2006).

2.4.2. Slingerland Yaklaşımı

Slingerland; okumada güçlük çeken öğrencilere dönük geliştirilmiş, çoklu duyusal öğretimi temel alan, sıralı, yapılandırılmış, bilimsel temelli bir yaklaşımdır (Mcguyer, 2011; Scurfield-Harris, 2006). Bu yaklaşımın doğuşu; 1930'lu yıllarda öğretmen olarak görev yapan Beth Slingerland'ın, okumada güçlük çeken öğrencilerin durumlarını yakından ilgilenmesiyle başlar. Bu ilgi onu, bu tarz öğrencilere dönük en uygun öğretim yöntem ve tekniklerin neler olduğuna dair arayışa itmiştir. Girdiği arayış sonucunda, Anna Gillingham ve Bessie Stilman ile tanışarak onlarla çalışma fırsatı yakalamıştır. Slingerland onların yanında; çeşitli eğitsel yaklaşımlar, bu yaklaşımların ardında yatan nörolojik çalışmalar ve okumada güçlük çeken öğrencilerin tanılanması hakkında bilgiler edinmiştir. Bu süreç içerisinde okuma becerilerine

dönük müdahalelerin, bireysel ya da küçük grup çalışmalarına eğilim gösterdiğini ancak bunun okullara, personel sayısı ve mali kaynak bakımından sorun teşkil ettiği için uygulanabilirliklerinin güç olduğunu fark etmiştir. Ona göre, bu durum birçok çocuğun ihtiyaç duyduğu okuma öğretimine de ulaşamayacağı anlamına geliyordu. Okuma öğretiminde erken yaşta müdahalenin önemini bilen Beth Slingerland, O-G yaklaşımının temel ilkelerine bağlı kalarak bu yaklaşımın tüm sınıfa dönük uyarlaması olan Slingerland Yaklaşımını geliştirmiştir (Crumbley, 1985; Neal, 1988).

1958 yılında bir yandan öğretmenliği devam eden Slingerland diğer yandan öğretmenlere kendi yaklaşımını duyurmaya çalışıyordu. 1960'a geldiğimizde Slingerland, ilk kez Seattle Pacific Üniversitesi'nin sağladığı imkanlar dahilinde öğretmenlere yaklaşımının kullanımı hakkında eğitim vermiştir. 1972 yılında ise okumada güçlük çeken öğrencilerin belirlenmesine dönük geliştirdiği ölçme araçları, verdiği öğretmen eğitimleri ve geliştirdiği öğretimsel materyaller sayesinde Samuel T. Orton Ödülü'nü kazanmıştır. 1977'de Slingerland tarafından başlatılan çalışmaları sürdürmek için Washington'da Slingerland Enstitüsü kurulmuştur. Enstitü, 1983 yılında ilköğretim düzeyinde okumada güçlük çeken öğrencilere dönük, aynı zamanda bir okuma öğretim laboratuvarı olarak iş görebilecek bir okul açmıştır (Crumbley, 1985). Daha sonraları Slingerland yaklaşımı ülke geneline yayılarak bilinir hale gelmiştir (Neal, 1988).

O-G yaklaşımının başka bir varyasyonu olan Slingerland Yaklaşımı (SY), okumada güçlük çeken öğrenciler için geleneksel okuma öğretimine alternatif olarak geliştirilmiştir. SY bir program olmaktan çok yaklaşım olduğu için geleneksel okuma öğretiminde kullanılan metin ve materyallerle uyumludur (Morrissey, 1979). O-G temelli diğer programlar, bireysel ya da küçük grup çalışmalarına dönüktür. Ancak Slingerland Yaklaşımı'nın sınıfın tamamına dönük tasarlanması onu diğer programlardan ayırmaktadır (Crumbley, 1985). SY'nin sınıfın tamamını baz alması, onun bireysel ya da küçük grup çalışmalarında kullanılamayacağı anlamına gelmez (Briggs ve Clark, 1997). SY'nin temel amacı okuma becerilerindeki sorunları önlemektir. Okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma sürecinde hata yapma, başarısız olma gibi durumlarla karşılaşmamaları için önleyici davranır. Bunun için yaklaşımın içeriğinde yer alan her adım titizlikle yapılandırılmıştır. SY anlamlı tekrarlar yoluyla öğrenmeyi pekiştirerek, öğrencilerin başarısızlık yaşama ihtimallerini azaltır. Bu durum okumada güçlük çeken öğrencilerin okumaya karşı özgüven ve motivasyonlarının artırmada etkilidir. SY'nin önleyici anlayışa sahip olması onu diğer okuma programlarından farklı kılar (Neal, 1988). SY'ye göre

bazı öğrenciler, bilişsel süreçteki birtakım bozukluklar nedeniyle karşılaştıkları kelimeleri oluşturan sesleri sırasıyla hatırlamakta problem yaşarlar. SY problemin çözümünü; görsel, işitsel ve kinestetik duyuların kullanımını içeren etkinliklerde görmektedir. Bu yaklaşıma göre duyular arası kanalların aktifleştirilmesi zamanla zayıf kanalların güçlenmesini sağlar. Bu durum bilişsel süreçlerdeki bozuklukların giderilmesine yardım eder (Scurfield-Harris, 2006).

Silengerland Yaklaşımının içeriği, harf-ses öğretimiyle başlayarak söz öbeği, kelime, cümle ve metin okuma etkinliklerine doğru ilerler. Bu süreç dilin ortografik yapısına dönük kuralları da içermektedir (Mcguyer, 2011). SY'nin uygulanışı öğretmenlerin takip etmesini zorunlu kılan sıralı prosedürleri içerir. SY'ye dayalı bir ders planı iki bölümden oluşur (Morrissey, 1979). Birinci bölümde amaç öğrencilerin harf/ses bilincini geliştirmektir. Bu doğrultu da öğretmen derse bir harfin tanıtımıyla başlar. Bu tanıtım sırasında öğretmen harf kartlarından yararlanır. Harf kartlarının üzerinde tanıtılacak harfle ilgili bir anahtar kelime ve onun görseli yer alır. Örneğin; "l" sesi için "Lale" bir anahtar kelime olabilir. Öğretmen harfi anahtar bir kelime ile örneklendirdikten sonra o harfin sesini modeller. Sınıf, harfin sesini öğretmenden sonra tekrar eder. Her harfin tanıtımın da harf kartlarından yararlanılır ve daha sonra bu kartlar öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında hatırlamalarını kolaylaştırmak için sınıfın duvarına asılır. Harfin sunumu tamamlandıktan sonra yazılışının öğretimine geçilir. Öğretmen harfin yazılışını tahtada gösterir. Öğrenciler ise harfin yazılışını kollarıyla havaya çizerek yapmaya çalışırlar. Bu sırada öğretmen öğrencileri gözlemler ve gerektiğinde yardımcı olur. Daha sonra öğrenciler sıralarında tanıtılan harfi defterlerine yazmaya başlar. Yazarken bir yandan da harfin sesini söylerler. Bu durum harfin hem görüntüsünün hem de sesinin pekiştirilmesini sağlar. Yazım çalışmalarını takiben tanıtılan harf sayısı arttıkça harmanlama çalışmalarına başlanır (Selbin, 1979). Harmanlama çalışmalarında öğrenciler harfleri bir araya getirerek hece ve kelime üretmeye başlar. Bu süreç ayrıca onlara hece ve kelimelerin sesbirimlere nasıl bölündüğünü de fark etme olanağı tanır (Morrissey, 1979).

İkinci bölüm ise öğrencinin kelime bilincinin geliştirilmesine dönüktür. Bu bölümdeki harmanlama çalışmalarında öğretmen sadece öğretilen seslerden oluşan kelimelerle öğrencileri karşılaştırmaya özen gösterir. Genelde harmanlama prosedürü öğretmenin bir kelimeyi seslendirmesiyle başlar. Öğrenciler öğretmenin ardından kelimeyi hep birlik seslendirerek tekrar ederler. Daha sonra kelimeyi oluşturan sesbirimler üzerine odaklanılır. Öğretmen kelimeyi oluşturan her bir harfin sesini çıkarırken öğrenciler duydukları sese tekabül eden harf kartlarını bulurlar. Bu harf kartlarının her birini fiş defterlerine (pocket chart) sırasıyla dizerler.

Öğrenciler daha sonra bu harflerin her birini seslendirerek oluşan kelimeyi okurlar. Seslendirmenin ardından oluşturulan kelimenin yazım aşamasına geçilir (Selbin, 1979). Kelimeleri heceleme ve harmanlama çalışmalarında ayrıca dilin ortografik yapısına da dikkat çekilir. Bu çalışmalar sırasında öğrencilere kelimelerin kökü, onlara gelen ön ve son ek gibi dilin yapısına dönük kurallar belirli bir bağlam içinde öğretilir. Daha sonra öğrencilerden bu kuralları genellemeleri beklenir (Neal, 1988). Ayrıca bu süreç içerisinde öğrencilere noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı gibi dilbilgisine ilişkin bilgiler de aktarılır. Bu bölümde amaç daha çok öğrencinin dilin kodunu çözme ve kodlama becerilerini geliştirmektir.

Kelime okuma çalışmalarını cümle ve metin okuma çalışmaları takip eder. Slingerland yaklaşımında okuma çalışmaları titizlikle yapılandırılmıştır. Okuma çalışmalarına başlanmadan önce öğrenciler okunacak cümle ya da metin hakkında bir hazırlık sürecinden geçerler. Bu hazırlık sürecinde cümle ya da metinde yer alan bazı kelimeler üzerinde çalışılır. Okumanın nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği üzerine konuşulur. Daha sonra öğretmen okunacak cümle ya da metni çubuk gibi bir işaret aracıyla okuduğu yeri tüm sınıfa göstererek modeller. Bu sırada öğrenciler ise öğretmenin okuduğu yeri tekrar ederler. Bir sonraki aşamada ise öğretmen cümle ya da metin içerisindeki bir kelime ya da cümleyi okur ancak okuduğu yeri öğrencilere göstermez. Bu sırada öğrenciler öğretmenin seslendirdiği yeri bulmaya çalışır. Eğer bir öğrenci öğretmenin okuduğu yeri doğru şekilde tespit ederse o bölümü sesli okur. Onun okumasının ardında tüm sınıf okunan bölümü birlikte seslendirir. Yapılandırılmış okuma çalışmalarında öğrenciler bir bölüm ya da hikayenin tamamından ziyade birkaç paragrafı derinlemesine okurlar. Burada amaç öğrencileri bağımsız okur olmaya hazırlamaktır (Selbin, 1979).

Slingerland Yaklaşımında dersler başlangıçta öğrencilerin az sayıda harf bilmeleri nedeniyle daha çok dilin kodunu çözme ve kodlama becerilerine odaklanır. Okuma becerilerinin başlangıç aşamasında yeterli düzeyde olmaması nedeniyle cümle ya da metin okuma çalışmaları uzun zaman almaz. Bu nedenle başlangıç aşamasında dersler yirmi veya otuz dakika sürerken öğrencilerin öğrendikleri harf sayısı arttıkça kod çözme ve kodlama becerileri geliştikçe ilerleyen derslerin süresi doksan ya da daha uzun dakikalar sürebilir (Selbin, 1979).

SY'nin okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Lovitt ve DeMier, 1984; McCullough, 1985). Ancak yapılan bu çalışmaların çoğu standart bilimsel araştırma tekniklerinden yoksun olması nedeniyle eleştirilmektedir (Briggs ve Clark, 1997). Ayrıca Slingerland Yaklaşımına,

içeriğinde tüm sınıfı dahil eden modelleme etkinliklerine ağırlık vermesi nedeniyle öğrencilerin okuma öğrenimindeki bireysel farklılıklarını göz ardı ettiğine dönük eleştirilerde bulunulmaktadır (Selbin, 1979).

2.4.3. Wilson Okuma Sistemi

Wilson okuma sistemi (WOS) bundan yaklaşık 30 yıl önce Barbara Wilson tarafından geliştirilmiş bir okuma müdahale programıdır. Wilson, Massachusetts'de bir devlet okulunda çalışan özel eğitim öğretmeniydi. Orton-Gillingham (O-G) yaklaşımı konusunda eğitim aldıktan sonra Massachusetts Genaral Hospital'in dil bozuklukları biriminde görev aldı. Geçirmiş olduğu bu tecrübeler ona WOS'u geliştirmesi noktasında ilham kaynağı oldu (Wilson Language Training, 2022). 1985 yılında okumada güçlük yaşayan öğrenciler için Wilson Learning Center'ı kurdu. Bunu takiben geliştirdiği WOS'un ilk baskısını 1988 yılında yayınladı. Şimdilerde ise bu program ABD'deki en popüler okuma müdahale programlarından biri olarak gösterilmektedir (Bitetto, 2018).

WOS müdahale programının temel ilkeleri O-G yaklaşımına dayanmaktadır. Bunun bir sonucu olarak bu programın içeriğinde sistematik ve kümülatif ilerleyen dersler, doğrudan ve çoklu duyusal öğretimle tasarlanmıştır. Program genel okuma öğretimini tamamlayıcı niteliktedir (Wilson Language Training, 2022). 3.-12. sınıf düzeylerinde okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yoğun bir programdır (Torgesen ve diğerleri, 2006) . WOS hedeflediği sınıf düzeyleri bakımından diğer müdahale programlarından farklılaşmaktadır. Ayrıca, NRP'nin (2000) okuma öğretimine ilişkin ortaya koyduğu sonuçları göz önünde bulundurması bu programın en önemli özelliklerinden biridir. NRP (2000) okuma öğretimi üzerine yapılan çalışmaları inceleyerek okuma becerisinin gelişiminde etkili olan beş alan (fonolojik farkındalık, ses bilgisi, kelime bilgisi, akıcılık ve okuduğunu anlama) belirlemiştir. WOS çoğu standart okuma programlarının aksine bu beş bileşenin her birine dönük etkinlikler barındırması onu diğer programlardan ayırmaktadır (Wilson Language Training, 2022).

WOS bünyesindeki dersler on iki adımda gerçekleştirilir. İlk altı adımda okumada güçlük çeken öğrencilerin daha çok dilin kodunu çözme ve kodlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle ilk altı adım, kelime okuma becerisinin temelini oluşturan fonolojik farkındalık, harf/ses ilişkisi, sesbirimlerden hece ve kelime oluşturma, hece ve kelimeleri sesbirimlerine ayırma öğretimlerinin etrafında oluşturulmuştur (Wilson ve Connor, 1995). Bu

öğretimlerin gerçekleştirilmesinde görsel, işitsel ve kinestetik etkinliklerin yanı sıra harf kartlarıyla gerçekleştirilen harmanlama çalışmalarından ve WOS programının imzası niteliğinde olan "parmak vurma" yönteminden yararlanılır. Parmak vurma etkinliği, öğrencilerin kelimeleri oluşturan sesleri ayırmalarına ve birleştirmelerine yardımcı olarak onların kelime okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu etkinlikte öğrencilerden işaret parmaklarından başlayarak parmaklarını seslerle ilişkilendirir. Daha sonra her bir ses için farklı bir parmağa basarak o sesi seslendirirler. Örneğin; "bak" kelimesinin okunmasında öğrenciden /b/ derken işaret, /a/ derken orta ve /k/ derken yüzük parmağını sırasıyla baş parmağına vurması istenir. Son olarak öğrenci baş parmağını kullanılan üç parmak üzerinde gezdirerek "bak" kelimesini seslendirir (Ashby, 2013). İlk basamaklarda günlük hayatta sık kullanılan tek heceli kelimeler üzerinde çalışılırken ilerleyen adımlarda çok heceli kelimeler üzerinden okuma çalışmaları gerçekleştirilir. 7-12. adımlarda ise dilin daha çok ortografik yapısı üzerinde durularak yazım, heceleme ve morfoloji gibi karmaşık dil kuralları üzerinde durulur (Torgesen ve diğerleri, 2006). Bu adımlarda amaç daha çok öğrencilerin kelimeleri analiz etme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektir. Akıcı okuma çalışmaları kelime listeleri, cümle ve kontrollü metinler üzerinden gerçekleştirilir. Akıcılığın geliştirilmesinde tekrarlı okuma, model okuma gibi tekniklerden yararlanılırken okuduğunu anlamada ise görselleştirme tekniğinden yararlanılır. Görselleştirme tekniğinde öğrencilerden okudukları metni daha küçük parçalara bölerek bu bölümleri zihinlerinde bir resimle ilişkilendirmeleri istenir. Daha sonra öğrencilerden görselle ilişkilendirdikleri metni kendi sözleriyle tekrar anlatması beklenir. WOS programının her bir adımında öğrenci istenilen düzeyde yetkinleştirilmedikçe bir sonraki aşamaya geçilmemeye dikkat edilir. Bu programın içeriğindeki dersler 60 ile 90 dakika arasında gerçekleştirilmektedir (Ashby, 2013).

Birçok çalışma, WOS müdahale programının okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir (Clark ve Uhry, 1995). Ancak literatürde yer alan bu çalışmalar yakından incelendiğin de bu yayınların çoğunluğunu WOS programını tanıtan kitap bölümleri ve vaka çalışmaları olduğu görülmektedir. Programın etkililiğini ifade eden klinik çalışmaların olmasına karşın hakemli dergilerde yayınlanmış çalışmalar oldukça az sayıdadır (Zielinski, 2010).

2.4.4. RAVE-O

RAVE-O, Maryanne Wolf ve meslektaşları tarafından, Tufts Üniversitesi'ndeki Okuma ve Dil Araştırma Merkezi'nde yürütülen çalışmalar sonucunda geliştirilmiş bir okuma

müdahale programıdır. Program ismini, Retrieval (geri getirme), Automaticity (otomatiklik), Vocabulary (kelime dağarcığı), Elaboration (detaylandırma) ve Orthography (ortografi) kelimelerinin ilk harflerinin birleştirilmesinden almaktadır (Wolf, Miller ve Donnelly, 2000a). Okumada güçlük çeken bireylerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye dönük programın temelinde "Çocuklar, karşılaştıkları kelimeler hakkında ne kadar çok bilgiye sahip olursa; kelimeleri o kadar hızlı dekode eder, geri çağırır ve anlamına ulaşır." anlayışı yatmaktadır (Wolf, 2006). Buradan anlaşılacağı üzere RAVE-O programı okumadaki geleneksel bakışın aksine çok boyutlu okuma görüşüne sahiptir.

Okuma bilimindeki geleneksel bakışa göre okuma güçlüğü, dilin fonolojik bileşeninde meydana gelen eksikliklerden kaynaklanmaktadır (Bradley ve Bryant, 1983). Özellikle İngilizce gibi dillerde bir grafeme birden fazla fonemin tekabül etmesi, başarılı bir okuma sürecinin gerçekleştirilmesinde grafem-fonem ilişkisinin anlaşılmasını kritik bir noktaya taşımaktadır. Bu nedenle geleneksel bakış açısına göre geliştirilen müdahale programları, fonolojik farkındalık becerilerine odaklanarak kelime düzeyinde dekode etme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu tarz müdahale programlarıyla yürütülen çalışmalardan elde edilen kümülatif veriler, okumada güçlük çeken öğrencilerin doğru okuma becerilerinde önemli derecede ilerleme kaydetmelerine rağmen akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde ise istenilen düzeyde bir gelişim gösteremediklerini ortaya koymuştur (Torgesen ve diğerleri, 2001). RAVE-O programında ise fonolojik farkındalık becerilerini temel alan müdahale programlarının eksiklikleri göz önünde bulundurularak okumada çok boyutlu görüş temel alınmıştır.

Maryanne Wolf ve Katzir-Cohen (2001) geleneksel bakışa bir alternatif olarak okumanın fonolojik, ortografik, morfolojik, sözdizimsel ve semantik gibi birden çok boyutunun olduğunu ileri sürmektedir. Çok boyutlu görüşe göre okuma, fonolojik farkındalık becerisi gibi tek bir boyutla açıklanamaz. Bu görüşe göre okuma, birden çok boyutun birbirine entegrasyonunu gerektiren karmaşık bir süreçtir (Perfetti & Wolf, 2012). RAVE-O programının teorik olarak okuma sürecinin çok boyutluluğuna dikkat çekmesi Philip B. Gough ve Tunmer'ın (1986) ortaya koyduğu Okumanın Basit Görünümü (Simple View of Reading) ve C. Perfetti'nin (2007) Sözlüksel Kalite Hipotezi (Lexical Quality Hypothesis) ile uyumludur. Bu görüşler, okumanın kendi içerisinde birçok işlemi barındıran karmaşık bir sürece sahip olduğunu belirtir.

RAVE-O programının okumanın çoklu boyutlarını göz önünde bulundurularak geliştirilmesi bir tesadüf değildir. Beyin görüntüleme teknolojisinde yaşanan gelişmelerle birlikte sinirbilim çalışmaları insan beyninin okuma sırasında nasıl bir yol izlediğini anlamamızı sağlamıştır (Shaywitz ve Shaywitz, 2005). Özellikle sinirbilimci olan Dehaene'nin (2009) yürüttüğü çalışmalar okuma sırasında beynin hangi alanlarının aktifleştiğini ve beynin okumayı nasıl öğrendiğini ortaya koymuştur. Sinirbilimin ortaya koyduğu bilgiler okumada güçlük çeken öğrencilere dönük öğretim yaklaşımlarını değiştirmiştir. Okuma becerileri geliştirmeye dönük çoğu müdahale programı, beynin okumayı nasıl öğrendiğinin farkında olmadan sadece öğrencilerin okuma becerileri açısından çıktılarına odaklanır. Oysaki bu tarz programlardan farklı olarak RAVE-O programının teorik alt yapısı, okuyan beynin sinirbilimiyle ilgilenen Tufts Üniversitesi'ndeki Okuma ve Dil Araştırma Merkezi'nde yürütülen çalışmalara dayanmaktadır (Wolf, 2006). Bu araştırma merkezinin amacı okumada güçlük çeken öğrencilerin diğer öğrencilerden nasıl farklılaştığını sinirbilim açısından incelemektir. Burada yürütülen çalışmalar da RAVE-O okuma müdahale programının doğuşunu sağlamıştır. RAVE-O programı, sinirbilimin güncel çalışmalarından etkilenerek beyindeki okuma devresini oluşturan her bir bileşene önem vermektedir (Wolf ve diğerleri, 2009).

RAVE-O programı spesifik olarak okumada hızlı otomatik isimlendirme ve dekode etme becerilerindeki eksikliklerden dolayı akıcı okuyamayan bunun bir sonucu olarak da okuduğunu anlayamayan ikinci ve beşinci sınıf aralığındaki öğrencilere yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Bu programın üç önemli amacı bulunmaktadır; birincisi bireyin dekode etme ve hızlı isimlendirme eksikliklerini gidererek onu akıcı okuma becerisine ulaştırmak, ikincisi okumanın fonolojik, morfolojik, sözdizimsel, ortografik ve semantik boyutlarında bireyin işlemleme hızını artırmak ve son olarak bireyin okumaya karşı duygusal ve motivasyon durumunu geliştirmektir (Wolf ve Bowers, 2000).

RAVE-O programı sinirbilim, dilbilim ve eğitim bilimlerinde okumanın edinimine dönük elde edilen bilgileri harmanlayarak çeşitli uygulama ve materyallerle bu bilgileri sınıf içine entegre etmeye çalışır (Wolf ve diğerleri, 2009). Program içerisinde, öğretmenlere akıcı okuma becerilerini geliştirmeye dönük materyallerin de kullanımını içeren kapsamlı bir ders planı sunar. Her ders, dilin fonolojik, ortografik, sözdizim, semantik ve morfolojik özelliklerini yansıtan, özenle seçilmiş temel kelimelerin etrafında yapılandırılmıştır. Çünkü Wolf'a (2006) göre başarılı bir okuma, dilin fonolojik, ortografik, sözdizimsel, semantik ve morfolojik

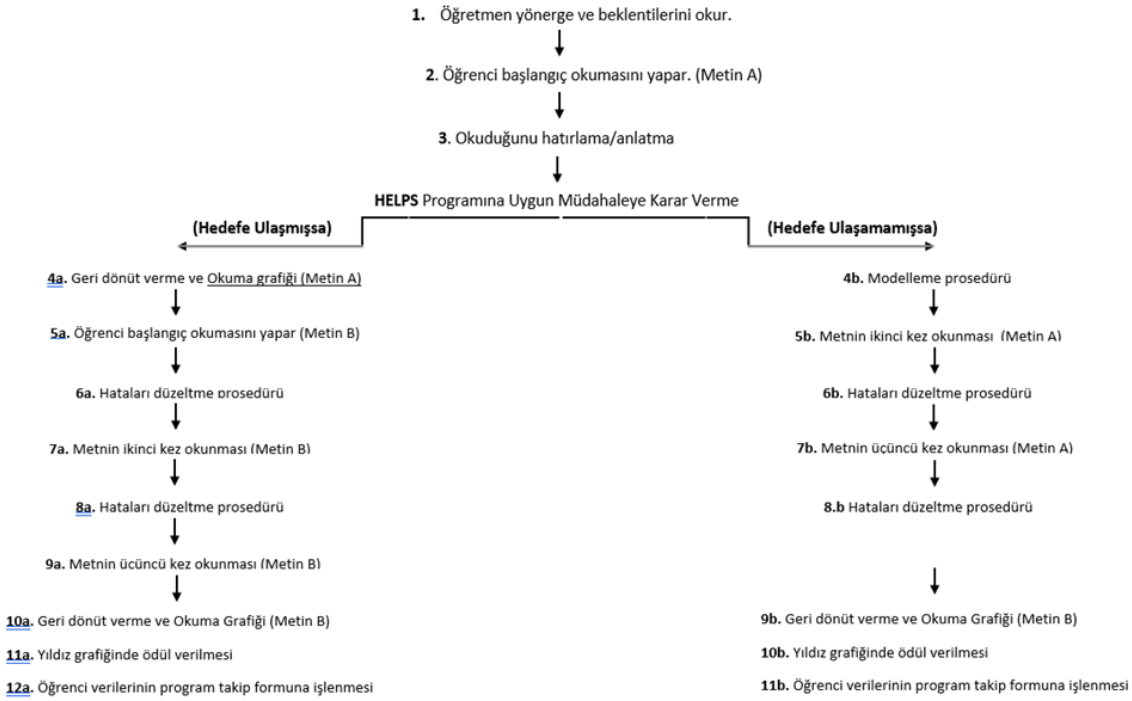
boyutlarından gelen bilgilerin başarılı bir şekilde harmanlamasıyla gerçekleştirilir. Bu nedenle programın içeriğinde, Phonology, Orthography, Semantics, Syntax ve Morphology kelimelerinin ilk harflerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş POSSuM, her derste kelimeler aracılığıyla dilin bu boyutlarını hatırlatma görevi görmektedir. “Ram, jam, track” gibi oldukça basit olan kelimelerin tanıtımıyla derse başlanır. Başlangıç aşamasındaki kelimeler okumada güçlük çeken çocukların okuma motivasyonlarını artırmak için özellikle basit tutulmuştur. Bu kelimeler basit olmanın yanı sıra ortografik yapı bakımından İngilizcede en çok kullanılan kalıpları yansıtır ve anlam bakımından da oldukça zengindir (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Her kelime sınıf ya da küçük grup ortamında beyin fırtınası tekniği ile tartışılır. Bu tartışmalara ek olarak program içeriğinde yer alan MIMS, 'Ender Benders' ve Minute Stories gibi bölümlerle kelimelerin fonolojik, ortografik, sözdizimsel, semantik ve morfolojik yapılarına dikkat çekilir. Örneğin ders içeriğindeki MIMS (Many Interesting Meanings) bölümünde öğrencilere aynı kelimenin farklı anlamlarını inceleme fırsatı verilir. Böylece kelimenin özellikle semantik boyutuna dikkat çekerek öğrencilerin kelime dağarcıklarının gelişmesine de olanak tanınır. Program öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirmek için koro okuma, tekrarlı okuma ve modelleme gibi kanıta dayalı okuma stratejilerini kullanır. Ayrıca programın içinde yer alan oyun ve materyaller çocukların okumaya karşı içsel motivasyonlarını artırarak okuma çalışmalarına katılımını sağlar (Wolf, 2011).

Kısacası programın içeriğinde yer alan bölümler dilin çok boyutluluğuna hizmet etmektedir. Bu sayede öğrencilerin karşılaştıkları kelimeler hakkında daha fazla bilgi edinmesi sağlanır. Elde edilen bu bilgiler öğrencilerin hızlı isimlendirme ve dekode etme becerilerini geliştirerek akıcı okuma ve anlama becerilerine katkı sağlar. Ayrıca programın içerisinde yer alan eğlenceli oyun ve etkinlikler öğrencilerin okumaya karşı motive olmalarını sağlayarak etkinliklere katılımını artırmaktadır.

2.4.5. HELPS

Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (Helping Early Literacy with Practice Strategies-HELPS), Begeny (2009) tarafından geliştirilmiş bir okuma programıdır. Bu program, okuduğunu anlama gibi genel okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlasa da birincil amacı öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmektir (Begeny, 2009). HELPS programı; kanıta dayalı akıcı okuma stratejilerini içermesi, uygulama sürecinin 10-12 dakika gibi kısa bir sürede tamamlanması ve öğretmenler için programın nasıl uygulanacağına dönük prosedürleri açık bir şekilde anlatan kılavuz ve materyalleri ücretsiz sunması bakımından diğer akıcı okuma

programlarından ayrılmaktadır (Begeny, Mitchell, Whitehouse, Harris Samuels ve Stage, 2011). Okuma araştırmaları ile eğitsel uygulamalar arasında bir köprü kurma anlayışına sahip olan programın içeriği, bilimsel açıdan akıcı okuma becerisi üzerinde etkililiği kanıtlanmış stratejilerden meydana gelmektedir. Öğrencilerle gerçekleştirilecek oturumlarda uygulanmak üzere belli bir sistematikliğe kavuşturulmuş olan bu kanıt temelli stratejiler; tekrarlı okuma, modelleyerek okuma, sistematik hata düzeltme prosedürü, sözlü ipuçları, hedef belirleme, performansa dönük geri bildirim ve sistematik ödül sisteminden oluşmaktadır (Begeny, 2009). Aşağıdaki şekil 2.10'da HELPS programı kapsamında bu stratejilerin kullanımına ilişkin uygulama akışı paylaşılmıştır.



Şekil 2.10: HELPS program uygulama akış şeması.

HELPS programının uygulanması, uygulayıcının metni okuma sürecinde öğrenciden beklentilerini ifade ettiği açık, net bir yönerge vermesiyle başlar. İkinci aşamada öğrenci metni sesli bir şekilde okurken uygulayıcı kendi kopyası üzerinden öğrencinin okuma sürecini takip eder ve öğrencinin okuma performansını program tabanlı ölçme prosedürüne göre değerlendirerek doğru ve yanlış okuduğu kelime sayılarını not alır. Üçüncü aşamada süreli okuma çalışmasını bitiren öğrenciden okuduğu metinden hatırladıklarını anlatması istenir. Daha sonra uygulayıcı okuma performansından elde ettiği verileri HELPS programının sınıf düzeylerine göre belirlemiş olduğu hedeflere göre değerlendirerek uygun müdahale yoluna karar verir (Begeny, 2009). Bu hedefler aşağıdaki tablo 2.1.'de belirtilmiştir.

Tablo 2.1: HELPS programının sınıf düzeylerine göre belirlemiş olduğu akıcı okuma hedefleri.

Sınıf Düzeyleri	Bir dakikada okuduğu doğru kelime Sayısı	Bir dakikada okuduğu yanlış kelime Sayısı	Okuduğunu hatırlama/anlatma
1. SINIF	80≤ x	x ≤3	Metnin yeterli düzeyde hatırlanması/anlatılması*
2. SINIF	100≤ x	x ≤3	Metnin yeterli düzeyde hatırlanması/anlatılması*
3. SINIF	120≤ x	x ≤3	Metnin yeterli düzeyde hatırlanması/anlatılması*
4. SINIF	135≤ x	x ≤3	Metnin yeterli düzeyde hatırlanması/anlatılması*

Öğrenci hedefe ulaşamamışsa uygulayıcı model okuma prosedürünü uygulayarak metni sesli bir şekilde okur ve öğrenciden okuma sürecini parmakla takip etmesini ister. Bu süreçte uygulayıcı zaman zaman bazı yerlerde durur ve öğrenciden durulan kelimenin ardından gelen kelimeyi sesli okumasını bekler. Bundan sonraki beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci aşamalarda öğrenciden aynı metni süreli okuma çalışmasına göre okuması istenir ve uygulayıcı okuma sürecini program tabanlı ölçme prosedürüne göre değerlendirerek yanlış okunan kelimeler üzerinde hata düzeltme prosedürünü uygular. Daha sonra süreli okuma çalışmaları sonucunda elde edilen veriler okuma grafiğine işleyerek öğrencinin göstermiş olduğu gelişim hakkında geri dönüt verir. Onuncu aşamada öğrenciye çalışma boyunca göstermiş olduğu gayret için ödül olarak yıldız çizelgesinde performansı doğrultusunda yıldız verilir. Son aşamada ise uygulama sürecinde elde edilen tüm veriler ve gözlemler öğrenci takip formuna işlenir (Begeny, 2009).

Öğrenci hedefe ulaşmış ise uygulayıcı dördüncü aşamada öğrenciye bir önceki aşamada sergilediği okuma performansına dönük geri dönüt verir ve yeni bir metne geçilir. Beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu aşamalarda öğrenciden aynı metni süreli okuma çalışmasına göre okuması istenir ve uygulayıcı okuma sürecini program tabanlı ölçme prosedürüne göre değerlendirerek yanlış okunan kelimeler üzerinde hata düzeltme prosedürünü uygular. Daha sonra süreli okuma çalışmaları sonucunda elde edilen veriler okuma grafiğine işleyerek öğrencinin göstermiş olduğu gelişim hakkında geri dönüt verir. On birinci aşamada öğrenciye çalışma boyunca göstermiş olduğu gayret için ödül olarak yıldız çizelgesinde performansı doğrultusunda yıldız verilir. Son aşamada ise uygulama sürecinde elde edilen tüm veriler ve gözlemler öğrenci takip formuna işlenir (Begeny, 2009).

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri başta olmak üzere okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarını geliştirmeye dönük gerçekleştirilen bu uygulamalar, HELPS programının dayandığı teorik temellerin neler olduğu hakkında bilgi vermektedir. Program dahilinde uygulanan; sistematik hata düzeltme, hedef belirleme, performansa dönük geri bildirim ve sistematik ödül sistemi gibi okumanın davranışsal boyutunu düzenleyen bu stratejiler HELPS programının davranışçı öğrenme teorisinden beslendiğini göstermektedir (Begeny ve Martens, 2006). Ayrıca HELPS programının LaBerge ve Samuels'in (1974) geliştiridiği otomatiklik teorisine dayanan tekrarlı okuma stratejisi etrafında kurgulanmış olması bu programın bilgi işleme kuramlarını da temel aldığını göstermektedir (Breault, 2017). Bilgi işleme ve davranışçı öğrenme teorilerine dayanan HELPS programının akıcı okuma becerisi üzerindeki etkililiğini belirlemeye dönük birçok araştırma bu programın akıcı okuma becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymuştur (Begeny, 2011; Begeny ve diğerleri, 2010, 2011).

2.5. TEORİLER

2.5.1. Otomatiklik Teorisi

Okumanın yapısalcı bir bakış açısıyla bilişsel yönünün açıklanmasına dönük teorilerin geliştirildiği dönem, bilişsel psikoloji çalışmalarının ilk yıllarına dayanmaktadır. 1880'li yılların başına tekabül eden bu dönemde okuma eylemi, Alman bir psikolog olan Wilhelm Wundt ve asistanı James McKeen Cattell'in öncülüğünde, daha çok harf–sözcük tanıma, okuma hızı, dikkat süresi, göz-ses süresi gibi algısal çalışmalar aracılığıyla incelenmiştir (Venezky, 1996). Bu çalışmalar okumanın bilişsel yolculuğunun anlaşılmasına dönük ilk teorilerin geliştirilmesini tetiklemiştir. 1974'te LaBerge ve Samuels tarafından ortaya konan Otomatiklik Teorisinin kökeni de bu yıllarda okuma psikoloji üzerine çalışmalar yürütmüş olan Huey'in (1908) araştırmalarına dayanmaktadır. Otomatiklik teorisinin ilk adımlarını atan Huey araştırmalarında insan zihninin yapılmak istenen eylemi tekrarladıkça daha kolay ve kısa sürede gerçekleştirdiğini fark etmiştir. Okuma eylemini psikomotor becerilerin gelişimine benzeterek tekrarın okumanın gelişimindeki rolü vurgulamıştır. Ancak Huey'in çalışmalarında elde ettiği bu önemli bulgular uzunca bir dönem saklı kalmıştır. Bunun nedeni ise 1900-1960'lı yıllar arasında pekiştirme, koşullanma ilkeleri gibi davranışçı bakış açısının öğrenme alanında egemen olmasından kaynaklanmaktadır (Shanks, 2007).

1960'lı yılların başlarında öğrenmede bilişsel sürece ilişkin ilginin artış göstermesi okuma eyleminin bilişsel işlemleme yaklaşımıyla incelenip buna dönük teorilerin geliştirilmesini sağlamıştır. Okuma eyleminin altında yatan zihinsel süreçleri açıklamak üzere geliştirilen teorilerden biri de Otomatiklik teorisidir. Bu teoriye göre okuma eylemi dekode etme ve anlama olmak üzere iki temel aşamadan meydana gelen bilişsel bir süreçtir (LaBerge ve Samuels, 1974). Bu bakımdan otomatiklik teorisi okuma literatüründe iç doğrultulu bir model olarak sınıflandırılmaktadır. İç doğrultulu modeller, okumada bilişsel sürecin alt düzey becerilerden (harfin tanımlanması, haf-ses ilişkisinin kurulması gibi) başlayarak aşamalı bir şekilde üst düzey becerilere (anlama kavuşturma gibi) doğru ilerlediğini ifade eder. Otomatiklik teorisine göre okuma sürecindeki bu aşamalar üzerinde etkili olan en önemli değişkenlerden biri dikkattir. Zihinsel dikkat kaynaklarının kullanım süresi bakımından oldukça kısıtlı olduğunu vurgulayan bu teori, okuma becerisi açısından yetkin olup olmama durumunu bu sürenin kullanım şekline bağlamaktadır. Bu teoriye göre okumada yetkin olmayan bireyler dikkatlerini daha çok kelimeleri meydana getiren harflerin kıvrımlarına, yönlerine, harf-ses ilişkisini doğru bir şekilde kurmaya ayırır. Bu durum da onların metnin anlamını yakalama noktasında engel teşkil etmektedir. Okumada yetkin olan bireyler ise bunun tam tersine kelimeleri dekode etmede otomatikliğe sahip olduklarını için dikkat kaynaklarının çoğunu tanımladıkları kelimelerin anlamı üzerine ayırarak metnin anlamına kolayca ulaşırlar (Samuels, 1994). Bu durum okurun daha az dikkatle okuma sürecini başarılı bir şekilde sürdürmesi anlamına gelen otomatiklik becerisinin akıcı okuma ve anlama becerisi bakımından önemini ortaya koymaktadır. Nitekim okuma literatüründeki pek çok çalışma da bunu kanıtlar niteliktedir (Hasbrouck ve Tindal, 2006; Kieffer ve Christodoulou, 2020; Pikulski ve Chard, 2005).

Okumanın nihai hedefi anlama ulaşmaktır. Otomatiklik teorisi de kelimeleri dekode etme becerisindeki otomatikliğin anlama üzerindeki rolünü açıklaması bakımından önemlidir. Otomatiklik teorisinin taşıdığı bu önem onun okuma literatüründe en fazla sunulan modellerden biri olmasını ve kendinden sonra gelen okuma teorilerini de etkilemesini sağlamıştır. Sonuç olarak Perfetti'nin (1985) sözcüksel nitelik hipotezi ya da Logan'ın (1988) otomatikliğin durum teorisine bakıldığında okuma becerilerinin gelişiminde kelime tanımadaki otomatikliğe vurgu yapıldığı görülmektedir. Disleksi tanısı almış bireylerin, kelimeleri dekode etmede yeterli düzeyde otomatikliğe sahip olmadıklarından okumada güçlük yaşadıkları düşünüldüğünde

(Hudson ve diğerleri, 2005) otomatiklik teorisi mevcut çalışmanın temel dayanaklarından birini oluşturmaktadır.

2.5.2. Sözlü Etkililik Kuramı

Perfetti (1985) tarafından ortaya konan sözlü etkililik kuramı, okuduğunu anlama becerisini açıklamaya çalışan bir bilgi-işleme kuramıdır. Bu kuramın temel varsayımı, okuma sürecinde çıkarım yapma, değerlendirme gibi okuduğunu anlamaya ilişkin yüksek seviyeli becerilerin gerçekleştirilmesinin eş zamanlı olarak kelimelerin fonolojik, ses ve hece gibi dekode etme becerilerine ilişkin düşük seviyeli becerilerde yetkin olma gerekliliğine dayanmaktadır. Perfetti (1985) burada doğrudan akıcı okumadan bahsetmemiş olsa da okurun okumanın nihai hedefi olan anlama ulaşabilmesinde kelime tanımadaki otomatikliğine atıfta bulunmaktadır (Edwards, 2016; Walczyk, 2000). Dolayısıyla bu kuramın kelime tanıma gibi alt düzey okuma becerilerinin önemini vurgulaması, okuduğunu anlama çalışmalarının dışında okuma akıcılığıyla ilgili çalışmaların üzerinde de etkili olmasını sağlamıştır (Meyer ve Felton, 1999).

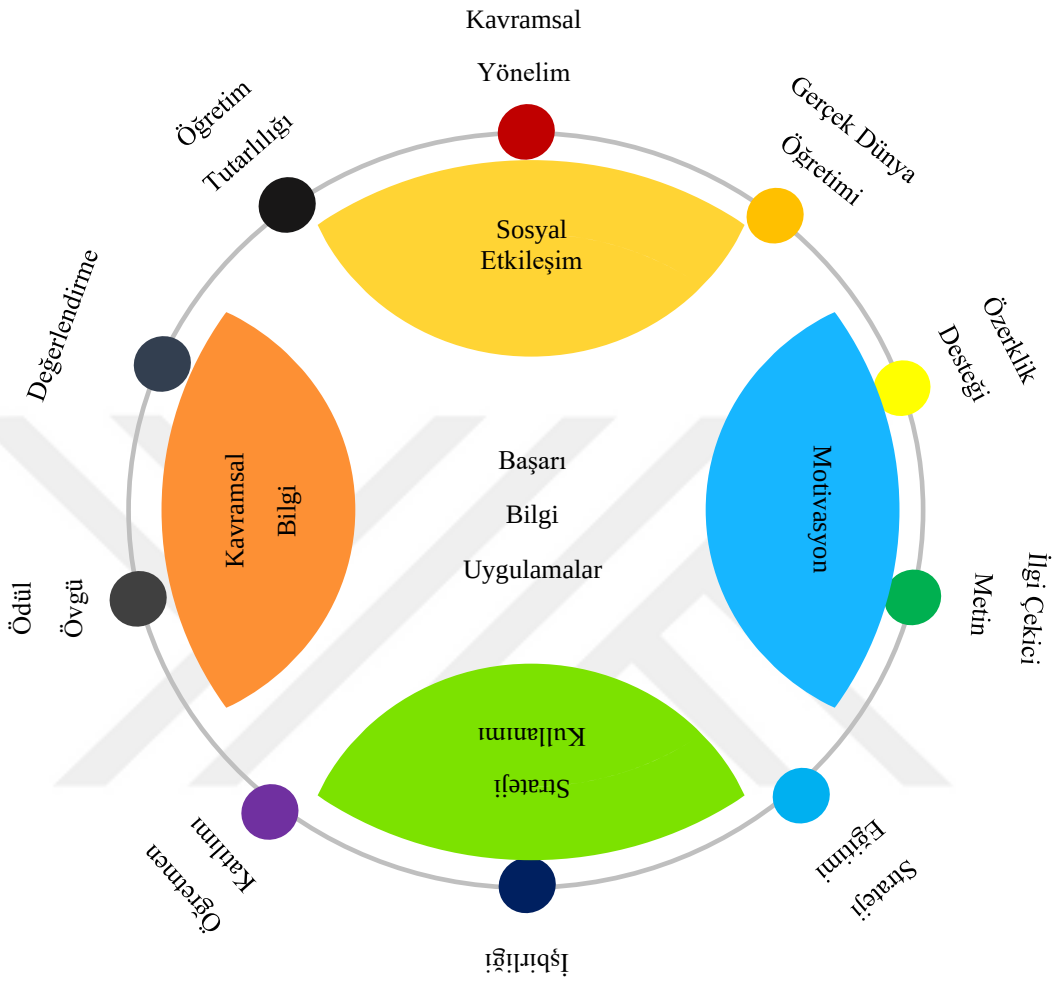
Sözlü etkililik kuramına göre okuma becerisi iki aşamada gerçekleşmektedir (Couzens, 2013). İlk aşamada okur, okuma sürecinde karşılaştığı kelimeleri tanımlamak için onu meydana getiren fonolojik, ses ve hece yapılarını çözümleyerek hızlı ve eşzamanlı bir şekilde zihnindeki semantik temsiliyle eşleştirir. Sözlü etkililik kuramında bu durum "sözlüksel erişim" olarak adlandırılmaktadır (Sanır ve Özmen, 2022). Perfetti'ye (1985) göre sözlüksel erişim, artalan bilginin de rol oynadığı çıkarım yapma, değerlendirme gibi anlama bileşenlerini harekete geçirerek okuma yetkinliği açısından bireysel farklılıklara yol açmaktadır. Başka bir deyişle okuma yetkinliği konusunda bireysel farklılıkların temelinde, okurun artalan bilgisinden çok sözcüksel erişimdeki beceri düzeyi yer almaktadır. Perfetti'nin sözlü etkililik kuramında belirttiği bu görüş, kelime tanıma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Okurun karşılaştığı kelimeleri dekode etmesi, bir anlamla eşleştirmesi ve cümle içerisinde anlamlı bir şekilde bir araya getirmesini takiben ikinci aşamada çıkarım yapma becerisinin işe koşulmasıyla birlikte bir araya toplanmış cümlecikler anlamlı bir bütüne dönüştürülmektedir. Sözlü etkililik kuramında bu aşama "bütünleştirme" olarak adlandırılmaktadır (Sanır ve Özmen, 2022). Okuduğunu anlama sürecini açıklamaya çalışan bu kuramın aşamaları yakından incelendiğinde sadece çıkarım yapma becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Okurun sahip olduğu

artalan bilgisi, strateji bilgisi, sözlüksel erişim gibi diğer faktörlerin ise çıkarım becerisini doğrudan, okuduğunu anlamayı ise dolaylı olarak etkilediği anlaşılmaktadır (Cromley, 2005).

2.5.3. Katılım Kuramı

Okuma, insan hayatında sahip olduğu önem bakımından öğrencilere erken yaşlardan itibaren edindirilmesi gereken temel becerilerin başında gelmektedir. Fakat harf-ses ilişkisinin kurulumundan metin düzeyinde anlam çıkarmaya kadar birçok karmaşık süreci barındıran okuma becerisinin edinimi her öğrenci tarafından kolaylıkla gerçekleştirilememektedir. Bunun bir sonucu olarak literatürde okuma becerisinin geliştirilmesine dönük çeşitli yöntem ve stratejiler üretilmiştir. Günümüzde çok sayıda yöntem ve strateji seçeneği olsa da esasen okumayı geliştirmenin en basit ve etkili yöntemi çok okuma yapmaktır (Allington, 1977; Wang ve Guthrie, 2004). Bu durum beraberinde akıllara "Öğrencileri okumaya nasıl teşvik edebiliriz?" sorusunu getirmektedir. Okuma literatüründe araştırmacılar tarafından bu soruya cevaben motivasyon ve katılım kavramları geliştirilmiştir. Bu iki kavram terminolojik açıdan her ne kadar farklı anlamlar taşısalar da birçok çalışmada birbirlerinin yerine kullanılmıştır. Dahası literatürde aynı araştırmacı tarafından yürütülen çalışmalarda dahi bu probleme rastlanılmaktadır. Yaşanan bu kavram yanılgısı çalışmalardaki bulguların karşılaştırıp yorumlanmasını zorlaştırarak literatürün gelişmesine de engel oluşturmaktadır (Cambria, 2014). Tüm bu durumlar düşünüldüğünde motivasyon ve katılım kavramlarının tanımlarını netleştirerek farklarını ortaya koymak büyük bir önem taşımaktadır. Motivasyon daha çok bir davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve bireyin o davranış için sahip olduğu inancı ifade ederken katılım ise motivasyonel inancı yansıtan davranışsal tepkileri ifade etmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002; Martin, Ginns ve Papworth, 2017). Fredricks ve arkadaşlarıda (2004) bu görüşe katılmakla birlikte katılımın davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutlarını tanımlayarak bu kavramı çok boyutlu bir yapıya büründürmüştür. Bu boyutlara kısaca değinilmek gerekirse davranışsal katılım, çeşitli faaliyetlere (spor takımı, sınıf içi etkinlikler, okuma etkinlikleri vb.) katılımı; bilişsel katılım, bir görevi gerçekleştirilmek için harcanan çaba ve zamanı; duygusal katılım, belli bir faaliyete ya da göreve dönük ilgi, mutluluk, üzüntü, kaygı gibi duygusal tepkileri ifade etmektedir. Motivasyonla katılım kavramları arasındaki ayrımı vurgulayan Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunu, bireyin okumanın konuları, süreçleri ve sonuçlarına dönük kişisel değer ve inanç olarak; okuma katılımını ise motive edilmiş bireyin metinle stratejik ve sosyal bir etkileşim kurduğu motivasyonun bir tezahürü olarak tanımlamıştır. Bu tez çalışmasında da çoğu araştırmacının ortaya koyduğu motivasyon-katılım

arasındaki ayrım gözetilerek benimsenmiş ve çalışmanın konuyla ilgili teorik çerçevesi Guthrie ve Wigfield 'in (2000) geliştirmiş olduğu katılım modeline dayandırılmıştır.



Şekil 2.11: Katılım Modeli

Guthrie ve Wigfield (2000) tarafından geliştirilen katılım modelinin temel amacı öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımını artırmak ve bu duruma olanak tanıyacak bir sınıf bağlamı oluşturmak için öğretmenlere yardımcı olmaktır. Yukarıdaki şekilde verilmiş olan çok yönlü model, bir okurun katılım sürecini ifade etmektedir. Temsil edilen katılım süreci öğrencilerin başarılı bir okuma gerçekleştirmeleri için gerekli olan iç-dış motivasyon kaynakları, öz yeterlilik algısı gibi bileşenleri içerisinde barındıran *motivasyonu*, okudukları metni anlama ve yorumlamada etkili olan *strateji kullanımını* ifade etmektedir. Sürecin diğer bileşenleri olan *kavramsal bilgi* okumanın bilgi edinmeye dayalı olduğunu ifade ederken; *sosyal etkileşim* ise bir topluluktaki işbirlikçi uygulamaları ve öğrencilerin sınıf içerisindeki sosyal hedeflerini ifade etmektedir. Bu temel bileşenler öğretmen katılımının olduğu, *ilgi çekici metinlerin* okunduğu, *özerklik desteğinin* sağlandığı gibi okuma katılımını teşvik eden sınıf

bağlamında gerçekleştirilerek öğrencilerin *okuma başarılarını*, okuma sonucu edindikleri *bilgileri* ve katıldıkları *uygulamaların* türlerini etkilemektedir. Başka bir deyişle öğrenciler yeterli düzeyde motivasyona sahip olduklarında, metni anlamak için gereken stratejileri işe koştuklarında, okudukları metinden meraklarını doyuracak bilgiler edindiklerinde ve bu bilgileri çevreleriyle paylaşıp sosyal etkileşim kurduklarında okumaya katılım sağlamış olurlar (Guthrie, Wigfield ve You, 2012). Bu katılım öğrencilerin bağımsız bir şekilde okumaya daha çok vakit ayırmalarına bunun bir sonucu olarak akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu kurama göre katılımın yetkin bir okur olma noktasında bireylere sağlamış olduğu çarpıcı avantajlardan biri de cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durum gibi okuma başarısı üzerinde etkili olabilecek dış değişkenlerin etkisini minimize etmesidir (Guthrie ve Wigfield, 2000).

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye dönük yürütülen çalışmalardan önemli görülen bazı bilimsel araştırmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmalar, yurt içinde ve yurt dışında yapılanlar olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akın (2020) tarafından yürütülen doktora tez çalışmasında Müdahaleye Tepki Modeli (MTM) Düzey-II yaklaşımında uygulanan bilimsel temelli Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketinin (ZOBEP) öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülen araştırmanın katılımcılarını okumada güçlük yaşayan, ikinci sınıfa devam eden yirmi dört öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler rastgele iki gruba ayrılmış ve deney grubuna yirmi oturum boyunca ZOBEP uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında "Okuma Hızı ve Hatası Veri Toplama Aracı", "Prozodoik Okuma Ölçeği", "Okuduğunu Anlama Veri Toplama Aracı" ve "Sosyal Geçerlik Veri Toplama Aracı" kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde ZOBEP'in ÖG riski olan öğrencilerin okuma hızının artmasında, okuma hatasının azalmasında, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrenci ve ebeveynlerinden toplanan sosyal geçerlik

verileri kapsamında ZOBEP'in uygulanmasından memnun oldukları ve öğretim sürecini sevdikleri yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Akyol ve Çoban Sural (2020) tarafından yürütülen çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan ve okumada güçlük yaşayan bir ilkokul öğrencisinin okuma, anlama ve okuma motivasyon düzeyinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması deseninde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu ÖÖG tanısı olan ve okumada güçlük çeken bir ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci sekiz hafta, 30 ders saati sürmüştür. Bu süreç içerisinde öğrencinin okuma becerisini geliştirmede tekrarlı okuma, eko okuma ve hece-kelime çalışmalarından; okuduğunu anlama becerisini geliştirmede okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerden; okuma motivasyonunu geliştirmede ise ilgi çekici metinler, ödül ve övgüden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında "Yanlış Analiz Envanteri" ve "Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencinin okuma ve anlama düzeylerinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği, okuma motivasyonu seviyesinde de belirgin bir artış meydana geldiği tespit edilmiştir.

Akyol ve Kodan (2016) tarafından yürütülen çalışmada okumada güçlük yaşayan bir öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinin etkisi incelenmiştir. Durum çalışması deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu okumada güçlük yaşayan, dördüncü sınıfa devam eden bir öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencinin okumada güçlük yaşadığı "Yanlış Analiz Envanteri" aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci 45 ders saatinde tamamlanmıştır. Bu süreçte tekrarlı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma stratejilerinden oluşan bir okuma programı uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında yanlış analizi envanteri, hikâye edici metinler ve öğrencinin metin okuma sırasındaki kamera kayıtlarından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde uygulanan okuma programının öğrencinin kelime tanıma ve okuma beceri düzeyinde gelişim sağladığı tespit edilmiştir.

Balıkçı (2020) tarafından yürütülen doktora tez çalışmasında akıcı okuma becerilerini desteklemek amacıyla tasarlanmış olan Okumayı Geliştirme Programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu; özel öğrenme güçlüğü tanısı olan, okumada güçlük çeken, ilkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden toplam beş öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci 15-20

oturumda tamamlanmıştır. Verilerin toplanmasında Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II), Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL), Türkçede Kelime Okuma Bilgisi Testi (KEOT), Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ), Okuma Tutum Ölçeği (OTÖ) ve Anadolu-Sak Zeka Ölçeğinden (ASİS) yararlanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde OGEP'in özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin aileleri ve sınıf öğretmenleri OGEP'in öğrencilerin akıcı okuma performanslarını geliştirmede etkili olduğunu ve okuma motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir.

Baştuğ ve Öncü (2020) tarafından yürütülen çalışmada okumada güçlük yaşayan ilkokul düzeyindeki öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'nın (HELPS) etkisi incelenmiştir. Durum çalışması deseninde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu okumada güçlük yaşayan, ikinci sınıfa devam eden iki öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin okumada güçlük yaşadıkları program tabanlı ölçüm sonucu elde edilen verilerin HELPS programının sınıf düzeylerine göre belirlemiş olduğu akıcı okuma hedefleri ile karşılaştırılması sonucu belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci on bir haftada gerçekleştirilen otuz üç oturumda tamamlanmıştır. Veriler, sürece ilişkin program tabanlı ölçme sonuçlarından ve öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeden elde edilmiştir. Toplanan veriler analiz edildiğinde Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programının öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uygulanan programın öğrencilerin okuma niteliğinde, ders dışı okumayı sürdürmede ve derse katılımlarında olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür.

Çayır ve Balcı (2017) tarafından yürütülen çalışmada disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerilerinin gelişiminde bireyselleştirilmiş okuma programının etkisi incelenmiştir. Yürütülen araştırmada bireyselleştirilmiş okuma programı kelime çalışmaları, kinestetik ve dokunsal etkinlikler, tekrarlı ve eko okuma çalışmalarından oluşturulmuştur. Eylem araştırması deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu okumada güçlük yaşayan, üçüncü sınıfa devam eden bir öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencinin okumada güçlük yaşadığı Rehberlik Araştırma Merkezi'ndeki uzmanlar tarafından belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci on iki hafta boyunca toplam 47 ders saati sürmüştür. Verilerin toplanmasında harf-kelime listesi, yanlış analizi envanteri, okuma metinleri, gözlem, görüşme ve doküman analizinden

yararlanılmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde öğrencinin okuma becerileri bakımından endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Doğuyurt ve Doğuyurt, (2016) tarafından yürütülen çalışmada okumada güçlük yaşayan öğrencilerin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişiminde paragrafın önceden dinlenmesi ve 3p (pause, prompt, praise) yöntemlerinin etkisi incelenmiştir. Eylem araştırması deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu; okumada güçlük yaşayan, üçüncü sınıfa devam eden iki öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin okumada güçlük yaşadıkları "yanlış analizi envanteri" aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde her bir oturum 2 ders saati sürmüş ve toplam 126 ders saati uygulama yapılmıştır. Verilerin toplanmasında yanlış analizi envanteri ile okuma metinlerinden yararlanılmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde birinci öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden bağımsız düzeye ilerlediği tespit edilirken ikinci öğrencinin birinci öğrencideki gibi belirgin bir artış olmamakla birlikte okuma ve anlama becerileri bakımından endişe düzeyinden öğretim düzeyine ilerlediği görülmüştür.

Ege (2019) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi incelenmiştir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu okumada güçlük yaşayan, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden toplam beş öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin okumada güçlük yaşadıkları "yanlış analizi envanteri" aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci on hafta, 60 ders saati sürmüştür. Bu süreç içerisinden öğrencilerin okuma güçlüğünün giderilmesinde eko ve tekrarlı okuma stratejileri birlikte kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında "Yanlış Analiz Envanteri", "Okuduğunu Anlama Envanteri" ve şiiri türünde metinlerden yararlanılmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerini şiir türü metinler üzerinden uygulamanın okuma güçlüğünü giderdiğini, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Görgün (2018) tarafından yürütülen doktora tez çalışmasında akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmış Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 2., 3. ve 4.

sınıfa devam eden toplam beş öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uyulama süreci 16-19 oturumda gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında öğrenme güçlüğü belirti tarama listesi öğretmen ve anne-baba formu, sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi (SOBAT) ve Anadolu-Sak zeka ölçeğinden (ASİS) yararlanılmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde geliştirilen programın öğrencilerin akıcı okuma ve anlama puanları üzerinde artış sağladığı saptanmıştır. İzleme oturumlardaki veriler programın sona erdikten bir, iki ve üç ay sonrasında da bu becerileri koruyabildiklerini göstermiştir. Ayrıca çalışmaya katılım gösteren öğrencilerin öğretmen ve aileleri de uygulanan okuma programına ilişkin olumlu yönde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Kodan (2015) tarafından yürütülen doktora tez çalışmasında birlikte kullanılan koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Tek denekli araştırma yöntemiyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu; okumada güçlük yaşayan, dördüncü sınıfa devam eden altı öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin okumada güçlük yaşadıkları "yanlış analizi envanteri" aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci; 6 ders saati ses farkındalığı, 16 ders saati hece ve kelime tanıma, 58 ders saati koro, tekrarlı ve yardımlı okuma stratejileriyle akıcı okuma ve 10 ders okuduğunu anlama çalışmaları olmak üzere toplam 90 ders saati sürmüştür. Verilerin toplanmasında yanlış analiz envanteri ve alan notlarından yararlanılmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde; koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sert (2019) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında model okuma, tekrarlı okuma, hedef belirleme ve kendini izleme stratejisinden oluşan sağaltım paketinin okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden denekleraras çoklu yoklama modeli deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu özel öğrenme güçlüğü tanısı olan, dördüncü sınıfa devam eden üç öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci toplam 16 oturumdan oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında okuma hız ve doğruluğuna ilişkin kayıt çizelgelerinden, prozodik okuma ölçeğinden ve okuma metinlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca öğrenci, ebeveyn ve öğretmenlerden oluşturulan sağaltım paketine ilişkin görüşler sosyal geçerlik formları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde oluşturulan sağaltım paketinin okumada güçlük çeken üç öğrencinin akıcı okuma becerilerinde gelişime yol açtığı

saptanmıştır. İzleme oturumlarındaki veriler elde edilen gelişimin sağaltım paketinin uygulanmasından sonra da korunduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılım sağlayan öğrenci, aile ve öğretmenlerin sağaltım paketine ilişkin olumlu yönde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Sirem (2020) tarafından yürütülen doktora tez çalışmasında okumada güçlük çeken öğrencilere dönük Okuma Destek Programını (ODEP) geliştirmek ve geliştirilen programın okuma becerilerindeki etkililiği araştırmak amaçlanmıştır. Tek grup öntest sontest modeliyle yürütülen araştırmanın katılımcılarını okumada güçlük yaşayan, üçüncü sınıfa devam eden altı öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların okumada güçlük yaşadıkları "Yanlış Analiz Envanteri" aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci beş haftada gerçekleştirilen on beş saatlik uygulama ile tamamlanmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde "Yanlış Analiz Envanteri", okuma motivasyonunun ölçülmesinde "Okuma Motivasyonu Ölçeği", okumaya yönelik tutumunun ölçülmesinde ise "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde ODEP'in okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma, anlama ve okuma tutumdan olumlu yönde değişiklik meydana getirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca ODEP'in araştırmaya katılan altı öğrenciden üç öğrencinin okuma motivasyon düzeyini istatistiki olarak anlamlı bir biçimde artırdığı, bir öğrencinin okuma motivasyon düzeyinde olumlu ya da olumsuz bir etki oluşturmadığı ve iki öğrencinin okuma motivasyon düzeyini istatistiki olarak olumsuz bir biçimde değiştirdiği tespit edilmiştir.

Uzunkol (2013) tarafından yürütülen çalışmada okuma güçlük yaşayan bir öğrencinin okuma sürecinde yaptığı hataların belirlenmesi ve bu hataların giderilmesine dönük uygulamalar yapılması amaçlanmıştır. Durum çalışması deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu okumada güçlük yaşayan, üçüncü sınıfa devam eden bir öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencinin okumada güçlük yaşadığı "Yanlış Analiz Envanteri" aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci 32 saatte tamamlanmıştır. Bu süreçte öğrencinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma stratejileri bir arada kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yanlış analiz envanteri, video kayıtları ve okuma metinlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde uygulama sonucu öğrencinin kelime tanıma ve akıcı okuma becerilerinde gelişim kaydedildiği tespit edilmiştir.

Vural (2019) tarafından yürütülen doktora tez çalışmasında Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi Öğretimi'nin (AD-HY-BOS) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmedeki etkililiğini incelemiştir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden deneklerarası çoklu yoklama deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış, okumada güçlük çeken, 4. sınıfa devam eden üç öğrenci ve bu öğrencilerin içerisinde yer aldığı üç ayrı denek grubundaki yedi öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci 29-35 oturumda tamamlanmıştır. Verilerin toplanmasında okuma metinlerinden, okuma hızı ve hatası kayıt çizelgelerinden, metin anlam ölçü aracından, sosyal geçerlik formlarından ve strateji gözlem formundan yararlanılmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde AD-HY-BOS'nin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası, öykü anlamalarında etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca toplanan sosyal geçerlik verileri araştırma dahilindeki öğrencilerin AD-HY-BOS'ne ilişkin olumlu yönde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Yamaç (2014) tarafından yürütülen çalışmada okuma güçlük yaşayan bir öğrencinin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Tek denekli araştırma yöntemiyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu okumada güçlük çeken, dördüncü sınıfa devam eden bir öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencinin okumada güçlük yaşadığı "Yanlış Analiz Envanteri" aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci 30 saatte tamamlanmıştır. Bu süreçte öğrencinin akıcı okuma becerileri geliştirmek amacıyla tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniği bir arada kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında "Yanlış Analiz Envanteri", "Prozodik Okuma Ölçeği" ve okuma metinlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniğinin okuma akıcılığının geliştirilmesinde etkili olduğunu görülmüştür.

Değerlendirme: Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, yakında dönemde okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye dönük çok sayıda çalışma yürütüldüğü görülmektedir. Yapılan çalışmalarda genellikle bir ya da daha fazla akıcı okuma stratejisinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan müdahalelerin okuma becerilerinin geliştirilmesindeki etkililikleri incelenmiştir. Ancak bu tür çalışmaların dışında okuma güçlüğünün giderilmesine dönük çok boyutlu bir okuma müdahale programı geliştirmeyi amaçlayan araştırma sayısının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalardaki çalışma gruplarının genellikle tek bir kişi ya da 3-5 kişilik küçük gruplardan oluştuğu saptanmıştır.

Çalışma gruplarındaki bu öğrencilerin ÖÖG tanılı öğrencilerden çok resmi bir tanısı olmamakla birlikte araştırmacı tarafından uygulanan bir takım test ya da ölçüm sonucu okumada güçlük yaşadığı belirlenmiş öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Özellikle yanlış analiz envanterinin öğrencilerin akıcı okuma durumlarının belirlenmesinde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların ortak sonucu olarak uygulanan akıcı okuma stratejilerinin belli bir plan ve ihtiyaca yönelik kullanıldığında okuma güçlüğünün giderilmesinde etkili oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca akıcı okuma becerisini geliştirmeye dönük düzenlenen araştırmalarının çoğunda akıcı okumanın bileşenlerinden olan prozodik okumanın genellikle ihmal edildiği saptanmıştır.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ardoin, Williams, Klubnik ve McCall (2009) tarafından yürütülen çalışmada, okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede paragrafın önceden dinlemesi ve sistematik hata düzeltme prosedürleriyle birlikte uygulanan üç tekrarlı okuma ile yine aynı prosedürlerle birlikte uygulanan altı tekrarlı okuma stratejisin etkililiği incelenmiştir. Tek denekli araştırma deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu; okumada güçlük yaşayan, ikinci sınıfa devam eden 2, dördüncü sınıfa devam eden 1 ve beşinci sınıfa devam eden 1öğrenci olmak üzere toplam 4 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen oturumların her birinde öğrencilerle birinci aşamada paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada öğrencinin metni sesli bir şekilde 3 ya da 6 kez tekrarlı okuması sağlanmış ve her bir tekrarlı okumadan sonra öğrenciye okuma performansına ilişkin geri dönüt verilerek sistematik hata düzeltme prosedürleri gerçekleştirilmiştir. 3. aşamada ise 3 ya da 6 kez gerçekleştirilen tekrarlı okumalardan hemen sonra öğrenciden genelleme metnini bir kez bir dakika boyunca okuması istenmiştir. Uygulamalar boyunca aynı genelleme metni kullanılmıştır. Öğrencilerin genelleme metinlerindeki bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı önceki oturumlardaki performanslarını her geçtiğinde öğrenciye bir ödül verilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci toplam 12 oturumda tamamlanmıştır. Bu süreçte elde edilen veriler analiz edildiğinde her iki çok bileşenli tekrarlı okuma stratejisinin akıcı okuma becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği ancak 6 kez gerçekleştirilen tekrarlı okumanın etkisinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Begeny, Laugle, Krouse, Lynn, Tayrose ve Stage (2010) tarafından yürütülen çalışmada, okuma becerilerinin geliştirilmesinde Great Leaps ve HELPS programlarının etkililiği incelenmiştir. Campbell (1998) tarafından geliştirilen Great Leaps okuma programı

Amerika'da mevcut okuma müfredatı tamamlamak amacıyla eğitimciler tarafından kullanılan en popüler okuma programlarından biridir. Great Leaps; model okuma, hata düzeltme, hedef belirleme, performans bildirimi ve ödül verme stratejilerini içeren bire bir uygulanan bir okuma programıdır. Ancak program içerisinde hata düzeltme ve ödül verme prosedürleri sistematik olarak yapılandırılmamıştır. Begeny (2009) tarafından geliştirilen HELPS ise tekrarlı okuma, model okuma, sistematik hata düzeltme işlemi, ipuçları, hedef belirleme, performans bildirimi ve ödül sistemi gibi kanıta dayalı farklı yöntem ve stratejilerin belli bir sistematiklik içinde bire bir uygulandığı bir akıcı okuma programıdır. Deneysel desenle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu ikinci sınıfa devam eden 68 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde birinci deney grubunda yer alan 22 öğrenciye Great Leaps okuma programı, ikinci deney grubunda yer alan 23 öğrenciye HELPS okuma programı uygulanırken kontrol grubunda yer alan 23 öğrenci ise ek bir okuma müdahale programı uygulanmamıştır. Deney grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen oturumlar haftada üç gün 8-10 dakikalık bir sürede tamamlanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde birinci deney grubundaki öğrencilerle ortalama 26 seans, ikinci deney grubundaki öğrencilerle ise ortalama 27 seans gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte elde edilen veriler analiz edildiğinde, Great Leaps, HELPS ve kontrol grupları arasındaki karşılaştırmalar, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Post hoc analizler, HELPS okuma programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre akıcı okuma becerileri bakımından deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Bu durum HELPS programının akıcı okuma becerisinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Christodoulou ve arkadaşları (2017) tarafından yürütülen çalışmada, okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde "Seeing Stars" programının etkililiği incelenmiştir. Nanci Bell (1997) tarafından geliştirilmiş olan Seeing Stars; fonolojik farkındalık, ortografik farkındalık, kelime tanıma ve anlama becerilerine ilişkin etkinlikleri içeren çok duyusal yaklaşımı temel alan bir okuma programıdır. Deneysel desenle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu okumada güçlük çeken 6-9 yaş arasındaki 47 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 23'ü rastgele atama yoluyla Seeing Stars okuma müdahalesinin uygulandığı deney grubuna, 24'ü ise ek bir müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere yaz aylarında haftanın 5 günü 4'er saat olmak üzere toplam 100-120 saat süren uygulama gerçekleştirilmiştir. 3-4 kişilik küçük gruplar halinde gerçekleştirilen uygulamalar 6 haftada tamamlanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen

veriler analiz edildiğinde deney grubundaki öğrencilerin okuma becerilerine dönük puanlarında gelişim kaydedildiği ancak kontrol grubundaki öğrencilerin okuma becerilerine dönük puanlarında durgunluk ve düşüş yaşandığı tespit edilmiştir. Seeing Stars programının okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu saptanmıştır.

Heath (2008) tarafından yürütülen çalışmada, okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde paragrafın önceden dinlenmesi ve sistematik hata düzeltme prosedürleriyle birlikte uygulanan tekrarlı okuma stratejisinin etkililiği incelenmiştir. Tek denekli araştırma deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu okumada güçlük çeken, dördüncü sınıfa devam eden üç öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci 11-13 oturumda tamamlanmıştır. Bu süreçte elde edilen veriler analiz edildiğinde paragrafın önceden dinlenmesi ve sistematik hata düzeltme prosedürleriyle birlikte uygulanan tekrarlı okuma stratejisinin okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerileri geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Joshi, Dahlgren ve Boulware-Gooden (2002) tarafından yürütülen çalışmada, okuma becerilerinin geliştirilmesinde çoklu duyusal bir yapıya sahip olan "Language Basics: Elementary" yönteminin etkililiği incelenmiştir. Bu yöntemin temelleri, uzun yıllar boyunca Dallas'taki Texas Scottish-Rite Hastanesi'nin dil bozuklukları bölümünde zihinsel, görsel ve işitsel bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlük çeken öğrencilerle çalışmış olan Aylett Cox'un (1985) geliştirmiş olduğu çok duyusal bir okuma programı olan Alphabetic Phonics'e dayanmaktadır. Yarı deneysel desenle yürütülen araştırmanın örneklemini birinci sınıfa devam eden 56 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama sürecide deney grubunda yer alan 24 öğrenciye "Language Basics: Elementary" yöntemiyle okuma öğretimi verilirken kontrol grubunda yer alan 32 öğrenci ise okullarındaki geleneksel temel okuma öğretimine devam etmiştir. Araştırmanın uygulama süreci bir yılda tamamlanmıştır. Bu süreçte elde edilen veriler analiz edildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre fonolojik farkındalık, dekode etme ve okuduğunu anlama becerilerindeki puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin fonolojik farkındalık, dekode etme ve okuduğunu anlama beceri puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda çoklu duysal bir yaklaşıma sahip olan Language Basics: Elementary yönteminin birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmede geleneksel okuma öğretimine göre daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Lim ve Oei (2015) tarafından yürütülen çalışmada, disleksi tanılı öğrencilerin okumada yaşadıkları güçlüklerin giderilmesinde Orton-Gillingham tabanlı müdahale programının etkililiği incelenmiştir. Tek denekli araştırma deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu disleksi tanısı almış, 6-14 yaş aralığında olan otuz dokuz öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci 80 saatte tamamlanmıştır. Bu süreçte öğrencilere, O-G yaklaşımı hakkında eğitim almış uzman öğretmenler tarafından okul dışı saatlerde, haftada iki gün olmak üzere bir yıl boyunca, küçük gruplar halinde O-G tabanlı müdahale programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda O-G tabanlı müdahale programının disleksi tanısı almış öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Lo, Cooke ve Starling (2011) tarafından yürütülen çalışmada, okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede çok bileşenli tekrarlı okuma müdahalesinin etkililiği incelenmiştir. Tek denekli araştırma deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu; okumada güçlük yaşayan, ikinci sınıfa devam eden 3 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma dahilinde gerçekleştirilen her bir oturumda öğrencilere model okuma, kelime okuma çalışmaları, performansa dönük ipucu ve geri bildirim sağlama, hata düzeltme ve tekrarlı okuma uygulamalarından oluşan çok bileşenli tekrarlı okuma müdahale paketi bire bir olacak şekilde uygulanmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen veriler incelendiğinde çok bileşenli tekrarlı okuma müdahalesinin çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

O'Connor, White ve Swanson (2007) tarafından yürütülen çalışmada, okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerileri geliştirmede tekrarlı okuma ve sürekli okuma yöntemlerinin etkililiği incelenmiştir. Deneysel desenle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu ikinci ve dördüncü sınıfa devam eden 37 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin on yedi tanesinin öğrenme güçlüğü tanısı da bulunmaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde birinci deney grubundaki on üç öğrenciye tekrarlı okuma yöntemi, ikinci deney grubundaki on iki öğrenciye sürekli okuma yöntemi uygulanırken kontrol grubundaki on iki öğrenciye ise ek bir akıcı okuma müdahalesi uygulanmamıştır. Tekrarlı okuma yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler 15 dakika boyunca kendilerine verilen kitaptaki sayfaları üç kez tekrar ederek okurken sürekli okumanın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler 15 dakika boyunca kendilerine verilen kitaptaki sayfaları tekrar etmeksizin okuma yaptılar. Deney gruplarındaki uygulamalar haftada üç gün 15'er dakika boyunca bire bir şekilde gerçekleştirilerek toplam 14 haftada tamamlanmıştır. Bu süreçte elde edilen veriler analiz edildiğinde, deney gruplarındaki

öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grupları lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Ancak deney gruplarında uygulanan iki ayrı akıcı okuma yönteminin arasında ise akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri açısından anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Stahl ve Heubach (2005) tarafından yürütülen çalışmada, okuma becerilerinin geliştirilmesinde akıcı okuma odaklı öğretimin (Fluency-Oriented Reading Instruction) etkililiği incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen akıcı okuma odaklı öğretim, tekrarlı okuma, eşli okuma, bağımsız okuma etkinlikleri ve ev okuma bileşenlerinden meydana gelmektedir. Tek grup ön test-son test kontrol grupsuz deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu ilk yıl 84 ikinci yıl ise 125 olmak üzere 209 öğrenci oluşturmaktadır. İki yıllık uygulama sonucu elde edilen veriler, okuma becerileri bakımından uygulamanın ilk yılında 1,88 ikinci yılında ise 1,77 oranında bir ilerleme kaydedildiği tespit edilmiştir. Ayrıca uygulamaya katılım gösteren öğrenci ve öğretmenlerin akıcı okuma odaklı öğretime dönük olumlu görüş bildirdikleri belirtilmiştir.

Stoner (1991) tarafından yürütülen çalışmada, okumada güçlük yaşama riski olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde Project Read adlı okuma programının etkililiği incelenmiştir. Enfield, M. L., ve Greene, V. (1997) tarafından geliştirilmiş olan Project Read; dilin bileşenlerini basitten karmaşığa, sıralı, doğrudan aktaran, çok duyusal ve fonetik temelli bir okuma programdır. Yarı deneysel desenle yürütülen araştırmanın örneklemini okuma güçlüğü yaşama riski bulunan birinci sınıfa devam eden 130, ikinci sınıfa devam eden 70 ve üçüncü sınıfa devam eden 83 olmak üzere toplam 283 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde; deney grubundaki öğrencilere Project Read okuma programı uygulanırken, kontrol grubundaki öğrenciler okullarında sunulan mevcut geleneksel okuma eğitimine devam etmiştir. Araştırmada toplanan veriler analiz edildiğinde, sadece birinci sınıftaki deney grubundaki öğrencileri kontrol grubundaki öğrencilere göre kelime okuma ve okuduğunu anlama becerindeki puanlar açısından deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin kelime okuma ve okuduğunu anlama beceri puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Therrien, Kirk ve Woods-Groves (2012) tarafından yürütülen çalışmada, okuma güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde Re-read-Adapt and Answer-Comprehend (RAAC) isimli müdahale paketinin ve bu müdahale paketinden tekrarlı okuma

bileşenin çıkarılarak değiştirilen RAAC müdahalesinin etkililiği incelenmiştir. RAAC, okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine geliştirmeye dönük geliştirilmiş tamamlayıcı bir müdahaledir. Program, tekrarlı okuma, okuma performansına dönük geri bildirim ve okunan metne dayalı soru oluşturma ve cevaplama uygulamalarını içermektedir. Deneysel desenle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu; okumada güçlük yaşayan, üçüncü sınıfa devam eden 10, dördüncü sınıfa devam eden 7, beşinci sınıfa devam eden 13 olmak üzere toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler tekrarlı okumanın olduğu ve olmadığı gruplara rastgele atanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci dört ayda gerçekleştirilen 50 oturumda tamamlanmıştır. 15-20 dakika süren oturumlar haftanın üç günü olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu uygulamalardan elde edilen veriler incelendiğinde her iki müdahalenin de okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu saptanmıştır. Hangi müdahale şeklinin akıcı okumayı geliştirmede daha etkili olduğuna dönük yapılan analizlerde müdahaleler arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Linan-Thompson ve Hickman-Davis (2002) tarafından yürütülen çalışmada, okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde Supplemental Reading Instruction (SRI)'nın etkililiği incelenmiştir. SRI fonolojik farkındalık, heceleme, kelime analizi, akıcılık ve anlama becerilerine dönük etkinlikleri içeren yoğun ve sistematik bir okuma programıdır. Deneysel desenle yürütülen araştırmanın çalışma grubunu okumada güçlük yaşayan, ikinci sınıf düzeyinde ana dili İngilizce olan ve olmayan toplam 70 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada bu öğrencilere günlük 30 dakika süren SRI okuma programı 58 oturumda uygulanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen veriler analiz edildiğinde SRI okuma programının okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Değerlendirme: Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye dönük çok sayıda çalışma yürütüldüğü görülmektedir. Yapılan çalışmalarda bir ya da daha fazla akıcı okuma stratejisinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan müdahalelerin yanı sıra çok boyutlu okuma programlarının etkililikleri de incelenmiştir. Yürütülen araştırmalarda okuma güçlüğünün giderilmesine dönük bireysel ya da küçük grup çalışmalarına ek olarak tüm sınıfa uygulanabilecek etkinliklerin de geliştirildiği tespit edilmiştir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda yurt dışında okuma becerilerinin geliştirilmesine dönük çalışmaların yerel literatüre göre daha fazla

çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır. Yapılan çalışmaların ortak sonucu olarak çoklu duyusal yaklaşımı temel alan, kanıt temelli stratejileri içeren, sistematik, çok boyutlu okuma müdahalelerinin okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, çalışma grubuna, bağımlı ve bağımsız değikenlerine, deney sürecine, veri toplama araçlarına ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programının (AGEP) etkililiğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama deseni ile yürütülmüştür. Tek denekli araştırma yönteminin, okuma becerisini geliştirmeye dönük klinik çalışmalara uygun tasarlanmış olması (Kuhn ve Stahl, 2003) ve bunun bir sonucu olarak okuma bilimi açısından değerli bir yaklaşım olarak görülmesi bu araştırma için tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Tek denekli araştırma yönteminin denekler arası çoklu yoklama deseni, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının birden fazla denek üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlayan bir araştırma deseni olarak tanımlanabilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Çoklu yoklama deseni esasen çoklu başlama deseninin bir uyarlamasıdır. Yürütülen araştırmada çoklu başlama modeli yerine çoklu yoklama modelinin tercih edilmesinde;

- Araştırma dahilindeki üç katılımcının eş zamanlı olarak davranışlarını gözlemlemek ve kaydetmek daha fazla zaman ve uygulayıcı gerektirmesinin araştırmacı açısından bir zorluk oluşturacağı,

- Çoklu başlama modelinin gereklerinden olan uzun süre başlama düzeyi veri toplanmasının çalışma grubu ve uygulayıcı açısından bıkkınlığa neden olacağı göz önünde bulundurulmuştur.

Çoklu yoklama deseninin uygulanmasından önce karşılanması gereken iki özellik bulunmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu ön koşul özelliklerden ilki olan denekler arası benzerlik, deneklerin belirlenen ön koşul davranışları yerine getirmesiyle; ikincisi olan bağımsızlık ise uygulamanın gerçekleştirildiği eğitim ortamında deneklerin birbirinden

bağımsız olarak yürütülen Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı (AGEP) etkinlikleri ile karşılanmıştır. Araştırmada çoklu yoklama desenin uygulanmasında ilk olarak katılımcılardan akıcı okuma becerilerine ilişkin başlama düzeyi verileri kararlı veri noktası elde edilinceye kadar üç kez toplanmıştır. Ancak katılımcıların fonolojik farkındalık ve kelime düzeyi akıcılık performanslarına ilişkin veriler başlama düzeyinde bir seferde toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarını takiben uygulama ve değerlendirme oturumları gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deneysel kontrol, deneklerin başlama düzeyinde sergilediklerin performansın öğretimden sonra değişip değişmediği belirlenerek sağlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların performansları kendi içinde değerlendirilerek her bir katılımcının kendi kontrolünü oluşturması sağlanmıştır.

3.1.1. Araştırmada İç Geçerliğin Sağlanması

Tek denekli araştırma yönteminin denekler arası çoklu yoklama modelinde iç geçerlik, başlama düzeyinde toplanan verilerin kararlılık göstermesi ve uygulama oturumları sonrası bağımlı değişkende gözlenebilir değişikliklerin meydana gelmesiyle sağlanır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu doğrultuda yürütülen araştırmanın iç geçerliği, uygulama başlamadan önce her bir katılımcıdan toplanan başlama düzeyi verileri, uygulama sonrası bağımlı değişkende yaşanan gelişimlere dair toplanan veriler ve tehdit oluşturabilecek durumların kontrol altına alınmasıyla sağlanmıştır. İç geçerliği tehdit eden durumları kontrol altına alma çalışmaları aşağıda özetlenmiştir.

- Çalışma grubundaki öğrencilerin aileleri, eğitim aldıkları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ve okulları ile görüşülerek katılımcıların okuma becerilerine dönük ek müdahale çalışmalarına yer verilmemesi istenmiş ve bu durum takip altına alınmıştır.

- Haftanın üç günü uygulama yapılarak araştırmanın en kısa sürede tamamlanması hedeflenmiştir. Böylece olgunlaşma süresi kontrol altına alınmıştır.

- Araştırmada denek yanlılığının önüne geçmek için katılımcılar önceden belirlenen ön koşullar ölçümlenerek belirlenmiştir.

- Hastalık, taşınma gibi sebeplerden dolayı yaşanabilecek denek kaybını kontrol altına almak adına araştırmaya ön koşulları sağlayan altı kişi ile başlanmıştır.

- Çalışma grubundaki öğrencilerin ortama ve uygulamacıya alışmaları için çalışmaya başlamadan önce uygulamanın yapılacağı ortamda ön çalışma oturumları yapılmıştır. Böylece araştırmada yapay ortam etkisi ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

- Uygulama güvenirliği için araştırma sürecinde gerçekleştirilen oturumların % 30'unda uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan öğrenciler, öğretmenler, aileler ve araştırmacı bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dahil edilen öğrencilerin belirlenmesinde izlenen süreç, öğrencilerde aranan ön koşullar ve sahip oldukları özellikler aşağıdaki bölümde ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

3.2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olmayan Öğrenciler

2021-2022 eğitim öğretim yılında özel öğrenme güçlüğü tanısı olmadığı halde okumada güçlük yaşadığı belirlenmiş, çalışmaya katılmak için gönüllü olan iki öğrenci katılımcı olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcılara ulaşmak için aşağıda belirtilen adımlar takip edilmiştir. İlk olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın ayse.meb.gov.tr adresinden araştırmanın uygulanabilmesine ilişkin başvuru yapılarak İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır. Alınan resmi izinle İstanbul'un Ümraniye ilçesinde araştırmacıya yakın ve kolay ulaşılabilir olan bir devlet okuluna gidilmiştir. Okul idarecileriyle çalışmanın amacı, içeriği ve sürecine ilişkin görüşme yapılarak uygulama onayı alınmıştır. Yapılan görüşme sonrasında okul rehber öğretmenin önderliğinde sınıf öğretmenleriyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen öğretmenlerden özel öğrenme güçlüğü tanısı olmadığı halde okumada güçlük yaşayan ve araştırmada aranan ön koşulları karşılayacaklarını düşündükleri öğrencilerin isimlerini listelemeleri istenmiştir. Bu doğrultuda on dört aday öğrenci belirlenmiştir. Daha sonra öğretmenler çalışmaya uygun düşündükleri öğrencilerin aileleri ile iletişime geçerek veli onam formlarını göndermiştir. Yapılan görüşmeler sonucu sekiz veli çalışma için olumlu dönüş sağlamıştır. Bunun üzerine okul idaresinin uygun gördüğü bir sınıfta öğrencilerin ses kartları aracılığıyla hangi sesleri tanıyıp tanımadıkları belirlenmiştir. Hemen arkasından öğrencilerin daha önce karşılaşma ihtimalinin olmadığı, araştırmacı tarafından kaleme alınan, sınıf düzeylerine uygun metinler aracılığıyla akıcı okuma becerilerini belirlemeye dönük çalışma gerçekleştirilerek ses kaydı alınmıştır. Yapılan çalışmalarda elde

edilen veriler alan uzmanları tarafından incelenerek ortak kanı sonucunda okumada güçlük çeken üç öğrenci ile çalışma kararı alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen bu üç öğrencinin sınıf öğretmenleri aracılığıyla velileri okula davet edilmiştir. Ailelerle yapılan görüşmede araştırmacı kendisi tanıtarak yürütülecek çalışmanın amacı, içeriği, uygulama saatleri ve ortamı hakkında ayrıntılı bilgi vermiştir. Etik açıdan uygun olmayacağı için katılımcılar; Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 şeklinde raporlandırılmıştır. Öğrenci 3 olarak belirtilen katılımcı ön değerlendirme ve başlama düzeyi oturumları sonrasında il dışına taşındıkları için çalışmanın dışında tutulmuştur.

3.2.1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olmayan Bireylerde Aranan Ön Koşul Özellikler

Özel öğrenme güçlüğü tanısı olmayan bireylerin araştırmaya dahil edilebilmeleri için bazı ön koşul özellikler aranmıştır. Katılımcı adaylarının ön koşul özelliklere sahip olup olmadıkları araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Aranan ön koşul özellikler aşağıda belirtilmektedir:

- Ana dilinin Türkçe olması
- Zihinsel, görsel ya da işitsel açıdan herhangi bir tanı almamış olması
- İlkokul ikinci, üçüncü ya da dördüncü sınıfa devam ediyor olması
- Okuma yazma öğretimindeki seslerin büyük bir kısmını tanıyor olması
- Öğrencilerin kendi sınıf düzeyine uygun metni bir dakikada en fazla 40 kelimeyi doğru okuması
- Herhangi bir sistematik okuma müdahalesi almıyor olması

3.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler

2021-2022 eğitim öğretim yılında özel öğrenme güçlüğü tanısı olan okumada güçlük yaşadığı belirlenmiş, çalışmaya katılmak için gönüllü olan bir öğrenci katılımcı olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcılara ulaşmak için aşağıda belirtilen adımlar takip edilmiştir. İlk olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın ayse.meb.gov.tr adresinden araştırmanın uygulanabilmesine ilişkin başvuru yapılarak İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır. Alınan resmi izinle İstanbul'da bulunan bir rehberlik araştırma merkezine (RAM) gidilerek bir görüşme gerçekleştirilmiştir. İlgili RAM'da özel öğrenme güçlüğü tanılı

öğrencilerin araştırmanın ön koşullarını sağlama açısından bazı bilgilere ilişkin ayrıntılı bir kaydın tutulmadığı öğrenilmiştir. Bu sorunun üstesinden gelmek için araştırmacı, çevre ilçeler de dahil olmak üzere birçok özel eğitim ve rehabilitasyon merkeziyle, özel ve devlet ilköğretim okullarıyla iletişime geçmiştir. Ulaşılan kurumlardaki idarecilerle yürütülen görüşmelerde çalışmanın amacı, içeriği, süreci ve aranan ön koşullar hakkında görüşme yapılarak uygulama onayı alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonrasında kurumdaki öğretmenlere uygulanması planlanan çalışmadan bahsedilerek öğrencilerinin ön koşulları sağlama ve katılımı noktasında görüşleri alınmıştır. Daha sonra öğretmenler çalışmaya uygun düşündükleri öğrencilerin aileleri ile iletişime geçerek veli onam formlarını göndermiştir. Yapılan görüşmeler sonucu sadece üç ayrı eğitim kurumundan toplamda dört veli olumlu dönüş sağlamıştır. Bunun üzerine ilgili eğitim kurumlarında okul idarecilerinin uygun gördüğü bir sınıfta özel öğrenme güçlüğü olan dört aday öğrenciyle tanışılarak önce ses kartları aracılığıyla hangi sesleri tanıyıp tanımadıkları belirlenmiştir. Hemen arkasından öğrencilerin daha önce karşılaşma ihtimalinin olmadığı, araştırmacı tarafından kaleme alınan, sınıf düzeylerine uygun metinler aracılığıyla akıcı okuma becerilerini belirlemeye dönük çalışma gerçekleştirilerek ses kaydı alınmıştır. Yapılan çalışmalarda elde edilen veriler alan uzmanları tarafından incelenerek ortak kanı sonucundan okumada güçlük çeken üç öğrenci ile çalışma kararı alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen bu üç öğrencinin velisine ilgili kurum aracılığıyla iletişime geçilerek okula davet edilmiştir. Ailelerle yapılan görüşmede araştırmacı kendisi tanıtarak yürütülecek çalışmanın amacı, içeriği, uygulama saatleri ve ortamı hakkında ayrıntılı bilgi vermiştir. Etik açıdan uygun olmayacağı için katılımcılar; Öğrenci 4, Öğrenci 5 ve Öğrenci 6 şeklinde raporlandırılmıştır. Öğrenci 5 olarak belirtilen katılımcı başlama düzeyi oturumları sonrasında ailesinin, hem uygulanacak programa devamlılık noktasında uyum sağlamada zorluk yaşayacaklarını hem de çeşitli ailevi nedenleri gerekçe göstermesi üzerine programın dışında tutulmuştur. Öğrenci 6 olarak belirtilen katılımcı ise başlama düzeyi oturumlarıyla birlikte ilk on beş uygulama oturumuna katılım sağlamıştır. Ancak öğrencinin uygulama oturumlarına katılım göstermesi akranları tarafından olumsuz şekilde etiketlenip zorbalığa uğramasına neden olmuştur. Bu sorunun çözülmesine dönük okul rehber öğretmenin gözetiminde çeşitli çalışmalar yapılsa da etkili bir sonuç elde edilememiştir. Bunun üzerine okul rehber öğretmeni, sınıf öğretmeni, araştırmacı ve ailenin katılım gösterdiği bir toplantı sonucu oy birliği ile programın sonlandırılması kararına varılmıştır.

3.2.2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Bireylerde Aranan Ön Koşul Özellikler

Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan bireylerin araştırmaya dahil edilebilmeleri için bazı ön koşul özellikler aranmıştır. Katılımcı adaylarının ön koşul özelliklere sahip olup olmadıkları araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Aranan ön koşul özellikler aşağıda belirtilmektedir:

- Ana dilinin Türkçe olması
- Çocuk ve ergen psikiyatri uzmanı tarafından disleksi tanısının olması
- RAM tarafından "Özel Öğrenme Güçlüğü" tanısının olması
- Zihinsel, görsel ya da işitsel açıdan herhangi bir tanı almamış olması
- İlkokul ikinci, üçüncü ya da dördüncü sınıfa devam ediyor olması
- Okuma yazma öğretimindeki seslerin büyük bir kısmını tanıyor olması
- Öğrencilerin kendi sınıf düzeyine uygun metni bir dakikada en fazla 40 kelimeyi doğru okuması
- Herhangi bir sistematik okuma müdahalesi almıyor olması

3.2.3. Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenci 1: İlkokul ikinci sınıf öğrencisidir. Sekiz yaşında olan öğrenci üç çocuklu bir ailenin ortanca çocuğudur. Annesi ev hanımı, babası ise işçidir. Zihinsel, görsel ya da işitsel bir problemi olmayan öğrencinin okumada problem yaşadığı sınıf öğretmeni tarafından belirtilmiştir. Sınıf içerisinde çekingen, içine kapanık, ders içerisinde dalıp giden ve derse katılım sağlamayan bir öğrenci olduğu ifade edilmiştir. Arkadaşlarıyla ilişkisinin olumlu yönde olduğu oldukça saygılı ve yardımsever bir öğrenci olduğu aktarılmıştır. Velisi öğrencinin okul ve ödev sorumluluklarını yerine getirmede oldukça zorlandığını, kardeşinin küçük yaşta olması nedeniyle kendisinin de çocuğuyla çok fazla ilgilenemediğini ifade etmiştir. Öğrencinin okuma becerisi bakımından araştırmanın ön koşullarını karşılayıp karşılamadığına karar vermek için öğrenciyle bire bir olarak iki aşamalı bir değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci aşamasında ses kartları aracılığıyla öğrencilerin hangi sesleri tanıyıp tanımadığı tespit edilmiştir. İkinci aşamada ise araştırmacı tarafından kaleme alınan, sınıf düzeyine uygun bir metin aracılığıyla öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru ve hatalı kelime

sayıları kaydedilerek okuma doğruluğu ve okuma hızına ilişkin veriler toplanmıştır. Ayrıca öğrencinin sergilediği okuma performansının ses kaydı alınarak akıcı okuma becerisinin bir diğer bileşeni olan prozodik okuma performansı değerlendirilmiştir. Yapılan bu ön değerlendirme çalışmaları sonucunda öğrencinin çalışmaya katılması uygun bulunmuştur.

Öğrenci 2: İlkokul ikinci sınıf öğrencisidir. Sekiz yaşında olan öğrenci ailenin tek çocuğudur. Annesi kasiyer, babası ise esnaftır. Zihinsel, görsel ya da işitsel bir probleminin olmadığı ancak şeker hastası olduğu sınıf öğretmeni tarafından belirtilmiştir. Derslerde genellikle çok çabuk sıkıldığı, dersi takip etme noktasında oldukça zorlandığı için zaman zaman süreci aksatacak davranışlarda bulunduğu ve okumada güçlük yaşadığı ifade edilmiştir. Öğrencinin arkadaşlarıyla ilişkisi yetersiz düzeydedir. Öğrencinin çalışmaya katılım sağlaması konusunda sınıf öğretmeninin görüşüne başvurulduğunda okuma probleminin giderilmesi noktasında çok iyi olacağını ancak öğrencinin okula devam etme hususunda ciddi boyutta problem yaşadığı için çalışılmasını önermemiştir. Velisi, öğrencinin zeki bir çocuk olduğunu ancak çok çabuk sıkıldığı için derslerine dikkatini veremediğini bu nedenle ödevlerini yapmada ve okuma konusunda zorluk yaşadığını aktarmıştır. Ayrıca öğrencinin okuma probleminin giderilmesi için okulun birinci döneminde çocuğuna özel ders aldırdığını ancak derslerin bir etki yaratmaması üzerine sonlandırdığını ifade etmiştir. Öğrencinin okuma becerisi bakımından araştırmanın ön koşullarını karşılayıp karşılamadığına karar vermek için öğrenciyle bire bir olarak iki aşamalı bir değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci aşamasında ses kartları aracılığıyla öğrencilerin hangi sesleri tanıyıp tanımadığı tespit edilmiştir. İkinci aşamada ise araştırmacı tarafından kaleme alınan, sınıf düzeyine uygun bir metin aracılığıyla öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru ve hatalı kelime sayıları kaydedilerek okuma doğruluğu, okuma hızına ilişkin veriler toplanmıştır. Ayrıca öğrencinin sergilediği okuma performansının ses kaydı alınarak akıcı okuma becerisinin bir diğer bileşeni olan prozodik okuma performansı değerlendirilmiştir. Yapılan bu ön değerlendirme çalışmaları sonucunda öğrencinin çalışmaya katılması uygun bulunmuştur.

Öğrenci 3: İlkokul dördüncü sınıf öğrencisidir. On yaşında olan öğrenci üç çocuklu ailenin en küçük çocuğudur. Annesi ev hanımı, babası ise esnaftır. Öğrencinin İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi'nden alınan "Skolastik Becerilerde Karma Tip Bozukluk" tanılı ÇÖZGER raporu bulunmaktadır. Ayrıca İstanbul ili Sancaktepe Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden alınan "Özel Öğrenme Güçlüğü" tanılı eğitsel değerlendirme ve tanılama raporu bulunmaktadır. Bu raporlara ek olarak öğrencinin okuma güçlüğünün tanılanmasına dönük

çalışmalar yürütülen uzman bir çocuk ergen psikiyatristi tarafından zihinsel, algısal ve eğitsel değerlendirmeler sonucu disleksi tanısı konulmuştur. Öğrencinin sahip olduğu bu raporların süreleri çalışmanın gerçekleştirildiği dönemi kapsamaktadır. Zihinsel, görsel ya da işitsel bir problemi olmayan öğrencinin dördüncü sınıfta olmasına rağmen sınıf düzeyine uygun bilgi ve beceriler bakımından akranların oldukça gerisinde olduğu, geçmişten bugüne okuma konusunda güçlük yaşadığı sınıf öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Ders içerisindeki süreçte çok sıkıldığı, oldukça hareketli ve yerinde duramayan bir öğrenci olması nedeniyle dersi takip etmede zorluk yaşadığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmeni öğrencinin yönergeleri almada güçlük yaşadığını bu durumunda dersin düzeninin bozulmasına ve akranları tarafından şikâyet edilmesine yol açtığını aktarmıştır. Öğrencinin akranlarıyla ilişkisi yetersiz düzeydedir. Velisi öğrencinin okumada güçlük yaşadığını, okul öncesi dönemden beri akademik ve sosyal açıdan akranlarının gerisinde olduğunu ifade etmiştir. Küçüklüğünden beri birçok devlet hastanesine götürdüğünü okul öncesi dönemde "Konuşma ve Dile ait Gelişimsel Bozukluk" tanısı, ilkokula başladığı birinci sınıf itibariyle de "Skolastik Becerilerde Karma Tip Bozukluk" tanıları aldığını aktarmıştır. Veli çocuğu için elinden geleni yaptığını okula ek olarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine düzenli olarak götürdüğünü ancak istenilen düzeyde ilerleme kaydedilemediğini belirtmiştir. Bu durumdan oldukça yıprandığını ve üzüntü yaşadığını ifade etmiştir. Öğrencinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada iki ayda sekiz saat olmak üzere bireysel eğitim desteği alması üzerine araştırmacı kurum müdür ve öğretmenini ziyaret etmiş. Yaptığı çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi vermiştir. Kurum yetkilileri ve ailenin de katılım sağladığı toplantıda çalışma süresince öğrenciye okuma becerilerine dönük destek verilmeyeceği konusunda fikir birliğine varılmıştır. Öğrencinin okuma becerisi bakımından araştırmanın ön koşullarını karşılayıp karşılamadığına karar vermek için öğrenciyle bire bir olarak iki aşamalı bir değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci aşamasında ses kartları aracılığıyla öğrencilerin hangi sesleri tanıyıp tanımadığı tespit edilmiştir. İkinci aşamada ise araştırmacı tarafından kaleme alınan, sınıf düzeyine uygun bir metin aracılığıyla öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru ve hatalı kelime sayıları kaydedilerek okuma doğruluğu, okuma hızına ilişkin veriler toplanmıştır. Ayrıca öğrencinin sergilediği okuma performansının ses kaydı alınarak akıcı okuma becerisinin bir diğer bileşeni olan prozodik okuma performansı değerlendirilmiştir. Yapılan bu ön değerlendirme çalışmaları sonucunda öğrencinin çalışmaya katılması uygun bulunmuştur.

Tablo 3.1: Öğrencilerin özellikleri.

İsim	Yaş	Sınıf Düzeyi	Tanı Durumu	Tanımadığı Sesler	T.O.K.S.	D.O.K.S.	H.O.K.S.
Öğrenci 1	8	2	Araştırmacı tarafından yapılan değerlendirme sonucu okumada güçlük yaşadığı belirlenmiştir.	l-n-m ı-i b-d ğ	22	18	4
Öğrenci 2	8	2	Araştırmacı tarafından yapılan değerlendirme sonucu okumada güçlük yaşadığı belirlenmiştir.	n-m b-d u-ü ö-o	23	17	6
Öğrenci 3	10	4	Özel Öğrenme Güçlüğü	n-m p-b-d ı-i s-ş ğ	34	28	6

*T.O.K.S: Dakikada okunan toplam kelime sayısı *D.O.K.S: Dakikada okunan doğru kelime sayısı *H.O.K.S: Dakikada okunan hatalı kelime sayısı

3.2.4. Sosyal Geçerlik Verisi Toplanan Katılımcılar

3.2.4.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Aileleri

Araştırmanın sosyal geçerliği öznel değerlendirme yoluyla belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin anneleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılım sağlayan annelerin özellikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.2: Görüşülen ailelerin özellikleri.

Katılımcı	Yaş	Eğitim Durumu
Öğrenci 1'in Annesi	33	Ortaokul
Öğrenci 2'nin Annesi	39	Üniversite
Öğrenci 3'ün Annesi	47	İlkokul

3.2.4.2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Öğretmenleri

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek için yapılan öznel değerlendirme çalışmasında öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bir katılımcının ilkokulu bitirip ortaokula başlayacak olmasının yanı sıra yaz tatili döneminde de müdahale programı alacak olması nedeniyle özel eğitim öğretmeniyle görüşülmüştür. Görüşmeye katılım sağlayan öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.3: Görüşülen öğretmenlerin özellikleri

Katılımcı	Yaş	Mesleki Kıdem	Eğitim Durumu
Öğrenci 1'in Sınıf Öğretmeni	42	18	Lisans
Öğrenci 2'nin Sınıf Öğretmeni	49	26	Lisans
Öğrenci 3'ün Özel Eğitim Öğretmeni	37	14	Lisans

3.2.5. Araştırmacı

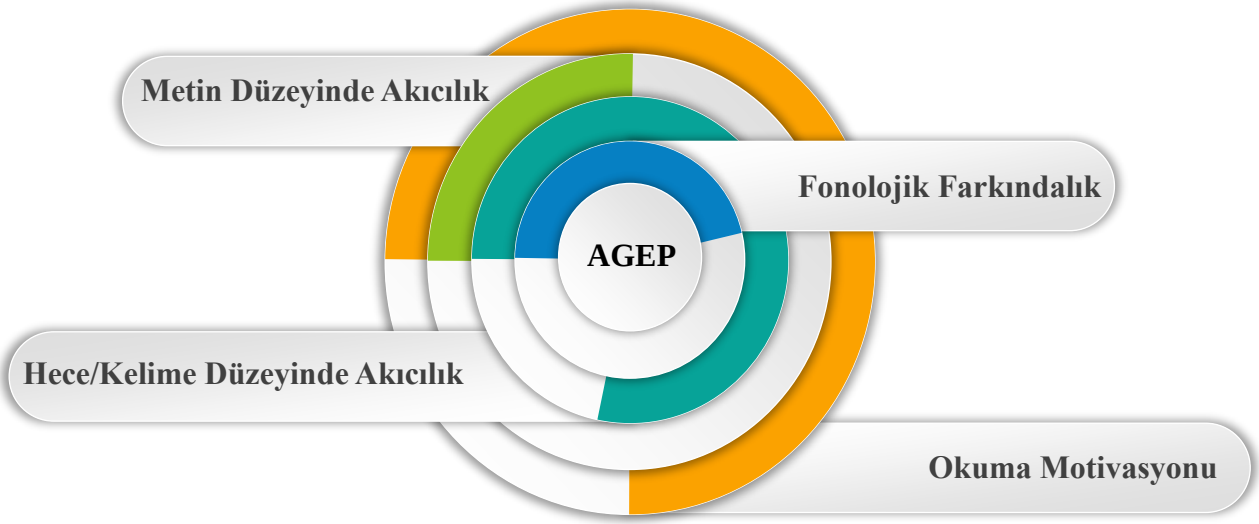
Bu araştırmanın program geliştirme ve uygulama süreci İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı'nda doktora öğrencisi olan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde, yüksek lisans eğitimini ise Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Planlaması Programı'nda tamamlamıştır. Araştırmacı sekiz yıllık mesleki hayatının ilk dört yılında özel ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Bu yıllarda bazı öğrencilerin okuma becerilerini edinme ve geliştirme noktasında güçlük yaşadıklarını gözlemlemiş ve okuma bilimine ilgi duymaya başlamıştır. İkinci dört yılında ise bir okuma merkezinde önce okuma uzmanı olarak sonrasında kurum müdürü olarak görev yapmıştır. Okuma uzmanı olarak geçirdiği üç yıl süresince ilkokul birinci sınıftan lise son sınıfa kadar farklı sınıf düzeyindeki yaklaşık iki yüz elli öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine dönük bireysel programların tasarımında ve ders süreçlerinin yürütülmesinde yer almıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı'nın (AGEP) temelleri bu derslerde doğrudan elde edilen gözlem ve tecrübelere dayanmaktadır. Bu bilgilerden hareketle araştırmacının bu çalışmada eğitmen olarak rol almasının temel sebebi araştırmanın hem kuramsal çerçevesine hem de uygulama yönüne hâkim olmasından kaynaklanmaktadır.

3.3. BAĞIMLI DEĞİŞKEN

Bu araştırmada dört farklı bağımlı değişken yer almaktadır. Bunlar; (a) fonolojik farkındalık becerisi, (b) kelime okuma bilgisi, (c) bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ve (d) prozodik okuma becerisidir.

3.4. BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı'dır (AGEP). AGEP bir okuma merkezinde görev yapan araştırmacının, okumada güçlük çeken öğrencilerle yürüttüğü çalışmalar sonucunda geliştirdiği bir okuma programıdır. İlkokul düzeyinde özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan okumada güçlük yaşayan öğrencilere dönük geliştirilen programın; a) akıcı okuma becerisini geliştirme, b) okuma motivasyonunu artırma ve c) okuma bilimindeki araştırmalardan elde edilen bilgileri sınıf içi eğitsel uygulamalara entegre etme olmak üzere üç ana amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda tasarlanan AGEP programının sahip olduğu; Türkçenin dilbilimsel süreçlerini gözetme, dilin bileşenlerini doğrudan, sistematik ve birikimli ilerleyen öğretimsel etkinlik ve materyalleri içerme, kanıt temelli stratejiler bulundurma, tanı-değerlendirme yöntemlerini işe koşma, çok boyutlu ve kapsamlı olma özellikleri bakımından yerel literatürdeki diğer akıcı okuma programlarından ayrılmaktadır. Genel okuma öğretimini tamamlayıcı bir niteliğe sahip olan program; fonolojik farkındalık, hece/kelime düzeyinde akıcılık, metin düzeyinde akıcılık ve okuma motivasyonu olmak üzere dört bileşenden meydana gelmektedir.



Şekil 3.1: Akıcı okumayı geliştirme müdahale programının (AGEP) bileşenleri

AGEP programının birinci bileşeninde okumada güçlük çeken öğrencilerin sözlü dildeki sesleri algılama ve manipüle etme becerileriyle birlikte yazılı dili dekode etme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle fonolojik farkındalık bileşeninin içeriği; uyakları fark etme, kelimelerin başında, ortasında ve sonunda yer alan seslerin farkına varma, verilen sesleri harmanlama gibi etkinlikler etrafında oluşturulmuştur. Programın ikinci bileşeninde okumada güçlük yaşayan öğrencilerin hece ve kelime oluşturma, kelimeleri analiz etme ve hece/kelime düzeyinde akıcılıklarını geliştirmek hedeflenmiş ve hece/kelime düzeyinde akıcılık bileşenin içeriği; heceleme, kelimelerin morfolojik yapılarını inceleme, kontrollü hece/kelime listelerini okuma gibi dilin daha karmaşık görevlerini yerine getirme olanağı tanıyan etkinlikler etrafında oluşturulmuştur. Programın üçüncü bileşeninde ise okumada güçlük çeken öğrencilerin dekode etme, okuma hızı ve prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle metin düzeyinde akıcılık bileşeninin içeriği kontrollü cümle ve metin okuma etkinlikleri etrafında oluşturulmuştur. Programın her bir bileşenindeki etkinlikler kanıt temelli stratejiler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Program dahilinde yararlanılan kanıt temelli stratejiler; tekrarlı okuma, model okuma, “model-lead-test” yöntemi, bölümleme, paragrafın önceden dinlenmesi, hedef belirleme, sistematik hata düzeltme, performansa dönük geri bildirim verme ve sistematik ödül sisteminden oluşmaktadır. Ayrıca her bir bileşene entegre edilmiş olan okuma becerisine dönük oyun ve materyaller, öğrencilerin okuma etkinliklerine olan katılım düzeylerini artırarak programın okuma motivasyonu bileşenine hizmet etmektedir.

AGEP programının her bir bileşeni, birbirinden ayrık parçalardan çok birbiriyle iç içe geçmiş bir yapıya sahiptir. Bu durum AGEP’in dilin gelişimini birbirinden ayrı bir dizi aşamadan oluştuğunu varsaymasından çok bu gelişim sürecinin lineer bir sıraya bağlı olmayan bütüncül bir şekilde gerçekleştiğini temel almasından kaynaklanmaktadır. AGEP’in okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme noktasında harflerin tanımlanması, harf-ses ilişkisinin kurulması, hece ve kelimelerin dekode edilmesi gibi dilin alt düzey becerilerindeki otomatikleşmeye odaklanması ve içeriğinde yer alan etkinliklerin de tekrarlı okuma stratejisi etrafında kurgulanmış olması bu programın otomatiklik teorisi, sözlü etkililik kuramı gibi okuma bilimindeki bilgi işleme kuramlarını temel aldığını göstermektedir. Ayrıca programın ilgi çekici oyun ve materyalleri içermesi; program dahilinde sistematik hata düzeltme, hedef belirleme, performansa dönük geri bildirim ve sistematik ödül sistemi gibi stratejilerin yanı sıra öğrencilerin ev okumalarını düzenleyerek okumaya maruz kalma

sürelerini artırmaya dönük uygulamaların yer alması bu programın Guthrie ve Wigfield'in geliştirmiş olduğu katılım modelinden beslendiğini de göstermektedir.

3.5. DENEY SÜRECİ

Denekler arası çoklu yoklama modeline göre yürütülen bu araştırmanın deney süreci pilot uygulama, başlama düzeyi oturumları, uygulama oturumları ve değerlendirme oturumları olmak üzere beş adımda gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde çalışmanın adımlarına ve araştırma ortamına ilişkin ayrıntılı bilgiler paylaşılacaktır.

3.5.1. Araştırma Ortamı

AGEP programına ilişkin bütün uygulamalar okul idaresi ve sınıf öğretmenleriyle görüşülerek belirlenen okul saatleri içerisinde, okullarda bulunan destek eğitim odalarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama saatlerinin belirlenmesinde öğrencilerin yorgun olmaması adına sabah saatlerinde gerçekleştirilmesine ve öğrencilerin sevdikleri derslerle çakışmamasına dikkat edilmiştir. Öğrenci 1 ve 2'nin eğitim gördüğü ilkokulun destek eğitim odasında bir pano, bir öğretmen masası ve iki sandalye yer almaktadır. Öğrenci 3'ün okulundaki destek eğitim odasında ise diğer katılımcıların odasından farklı olarak bir kitaplık da bulunmaktadır. Araştırmacı okullara belirlenen saatten önce giderek uygulama için gerekli araçları (öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci etkinlik kitabı, kronometre vb…) ortamda hazır bulundurmuştur. Ortamda öğrencilerin dikkatini dağıtacak herhangi bir uyarıcının bulunmamasına dikkat edilmiştir. Katılımcılar sınıflarından alınarak kendileri için gerekli materyallerin bulunduğu önceden yapılandırılmış ortama geçilmiştir. Uygulamalarda araştırmacı ve öğrenci karşılıklı oturmuş ve çalışmalar birebir şekilde gerçekleştirilmiştir.

3.5.2. Pilot Çalışma

Araştırmanın deney sürecine geçilmeden önce AGEP'in uygulanması sırasında karşılaşılabilecek problemlerin belirlenmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması amacıyla bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu pilot çalışma araştırmanın katılımcılarından olmayan ancak araştırmanın ön koşul becerilerini karşılayan bir üçüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Bu öğrenciyle pilot çalışma kapsamında toplam on uygulama gerçekleştirilmiştir. Birinci oturumda öğrencinin okuma becerilerine ilişkin veri toplamak amacıyla fonolojik farkındalık ölçeği ve kelime okuma bilgisi testi uygulanmış, buna ek olarak düzeyine uygun bir metin

aracılığıyla bir dakikada okuduğu doğru ve hatalı kelime sayıları tespit edilmiştir. İkinci, üçüncü ve dördüncü oturumlarda AGEP'in birinci aşamasını oluşturan fonolojik farkındalık becerisini geliştirmeye dönük stratejiler, etkinlikler ve materyaller kullanılarak uygulama yapılmıştır. Beşinci, altıncı ve yedinci oturumlarda AGEP'in ikinci aşamasını oluşturan hece-kelime düzeyinde akıcılığı geliştirmeye dönük stratejiler, etkinlikler ve materyaller kullanılarak uygulama yapılmıştır. Sekizinci, dokuzuncu ve onuncu oturumlarda ise AGEP'in üçüncü aşamasını oluşturan metin düzeyinde akıcılığı geliştirmeye dönük stratejiler, etkinlikler ve materyaller kullanılarak uygulama yapılmıştır. Yürütülen pilot çalışma sonucunda programın genel olarak anlaşılır ve uygulanabilir olduğu ancak öğrenci etkinlik kitabındaki bazı yönergelerin yeterince açık ve net olmadığı için anlaşılamadığı buna ek olarak bazı etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ön görülen sürenin yeterli olmadığı belirlenerek ilgili konularla alakalı düzenlemelere gidilmiştir. Tez danışmanı ve tez izleme komitesi ile pilot çalışmalarla ilgili görüşme yapılıp programa son hali verilmiştir.

3.5.3. Başlama Düzeyi Oturumları

Başlama düzeyi oturumları uygulama öncesi öğrencilerin; fonolojik farkındalık becerilerinin, kelime okuma bilgilerinin ve akıcı okuma becerilerinin düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Ayrı günlerde gerçekleştirilen bu oturumlarda akıcı okuma becerilerine dönük veriler kararlılık gösterene kadar en az üç kez toplanırken fonolojik farkındalık becerileri ve kelime okuma bilgisine ait veriler bir kerede toplanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında öncelikle fonolojik farkındalık ölçeği ve kelime okuma bilgisi testi aracı ile öğrencilerin fonolojik farkındalık ve kelime düzeyinde akıcılık becerilerine ait veriler toplanmıştır. Bu verilerin toplanmasında her iki ölçeğin kullanım kılavuzunda yer alan aşamalar tarif edildiği şekilde uygulanmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerine dair veriler ise kendi sınıf düzeylerine uygun, daha önce karşılaşmadıkları, araştırmacı tarafından kaleme alınmış metinler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın başlangıcında ses kaydı başlatılarak metnin bir kopyası öğrencinin diğeri ise araştırmacının önüne kapalı bir şekilde konulmuştur. Daha sonra araştırmacı öğrenciye "*Bu metni benim için sesli bir şekilde okumanı istiyorum. Lütfen metni buradan (metnin başlangıcı işaret edilir) başlayarak karşılaştığın her bir kelimeyi okuyabildiğin en iyi şekilde okumaya çalış. Bu bir yarış değildir. Eğer bilmediğin ya da okumada zorlandığın bir kelime olursa telaş etmene gerek yok, o kelimenin okunmasında ben sana yardım edeceğim. Ben "Başla!" dediğim zaman okumaya başlayabilirsin. Herhangi bir sorun var mı?*" diyerek okuma öncesi yönerge verilmiştir. Daha sonra "*Başla*" yönergesinin

verilmesiyle öğrenci metni okumaya başlamış eş zamanlı olarak da araştırmacı tarafından kronometre çalıştırılmıştır. Araştırmacı öğrencinin akıcı okuma performansını kendi metni önünde takip ederken öğrencinin hatalı okuduğu, atladığı satırları işaretlemiştir. Bir dakikanın sonunda öğrencinin kaldığı son sözcük işaretlemiştir ancak okumasını bölmeden devam etmesine izin verilmiştir. Öğrencinin bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısı ile birlikte doğru ve hatalı okuduğu kelime sayıları araştırmacının metnin altında yer alan çizelgeye kaydedilmiştir. Öğrencinin metni okumayı tamamlamasıyla ses kaydı durdurulmuş ve daha sonra dinlenerek öğrencinin prozodik okuma becerisi değerlendirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarının gerçekleştirildiği tarihlere ilişkin bilgiler tablo 3.4'de sunulmuştur.

Tablo 3.4: Başlama düzeyi oturumlarına ilişkin tarihler.

Kişiler	Oturum Türü	Gerçekleştirilen Oturum Sayısı	Tarihler
Öğrenci 1	Başlama Düzeyi Oturumları	3	14-18 Şubat 2022
Öğrenci 2	Başlama Düzeyi Oturumları	3	14-18 Şubat 2022
Öğrenci 3	Başlama Düzeyi Oturumları	3	11-15 Nisan 2022

3.5.4. Uygulama Oturumları

Katılımcılardan toplanan başlama düzeyi verilerinin kararlılık göstermesi üzerine uygulama oturumlarına geçilmiştir. Bu oturumlar, Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı'nın (AGEP) uygulanmasını kolaylaştıracak AGEP öğrenci etkinlik kitabı ve AGEP öğretmen kılavuz kitabı aracılığıyla yürütülmüştür. AGEP'i meydana getiren fonolojik farkındalık, hece/kelime düzeyinde akıcılık ve metin düzeyinde akıcılık ana bileşenlerinin başlangıçlarında uygulama öncesi öğretim oturumları gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında programın hedef bileşenine ilişkin işe koşulacak stratejiler, etkinlikler ve materyaller hakkında tanıtım, bilgilendirme ve örnek uygulama yapılmıştır. Her biri kırk dakika süren öğretim oturumları, öğrencilerin etkinlik kitaplarındaki etkinliklere benzer alıştırmalar ve materyaller üzerinden yürütülmüştür. Bu oturumlarda öğrencinin programın ilgili bileşenine dönük süreçleri bağımsız bir şekilde gerçekleştirmeye başlamasıyla uygulama oturumlarına geçiş yapılmıştır. Öğretim oturumlarına ilişkin veriler kayda geçirilmemiştir. AGEP'in uygulanma sürecine ilişkin bilgiler aşağıdaki bölümde açıklanmıştır.

- Fonolojik Farkındalık Bileşenine İlişkin Uygulama Oturumları: Bu aşamadaki uygulama oturumlarında uyakları fark etme, kelimelerin başında, ortasında ve sonunda yer alan seslerin farkına varma, verilen sesleri harmanlama gibi etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu oturumlar haftada üç gün olmak üzere beş haftada tamamlanması planlanmıştır. Toplam 15 oturum süren bu çalışmaların her bir oturumu kırk dakika sürmektedir.

- Hece-Kelime Düzeyinde Akıcılık Bileşenine İlişkin Uygulama Oturumları: Bu aşamadaki uygulama oturumlarında heceleme, kelimelerin morfolojik yapılarını inceleme, kontrollü hece/kelime listelerini okuma gibi dilin daha karmaşık görevlerini yerine getirme olanağı tanıyan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin hece/kelime akıcılıklarını geliştirmek amaçlanmıştır. Bu oturumlar haftada üç gün olmak üzere beş haftada tamamlanması planlanmıştır. Toplam 15 oturum süren bu çalışmaların her bir oturumu kırk dakika sürmektedir.

- Metin Düzeyinde Akıcılık Bileşenine İlişkin Uygulama Oturumları: Bu aşamadaki uygulama oturumlarında kontrollü cümle ve metin okuma etkinlikleriyle öğrencilerin metin düzeyinde akıcı okuma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu oturumlar haftada üç gün olmak üzere beş haftada tamamlanması planlanmıştır. Toplam 15 oturum süren bu çalışmaların her bir oturumu kırk dakika sürmektedir.

AGEP'in uygulama oturumları her bir ana bileşeni için 15'er oturum olmak üzere toplam 45 oturum sürmektedir. Öğrencilere birebir uygulanan programın toplam 15 haftada tamamlanması planlanmıştır. Ancak uygulama sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sağlık sorunlarına ek olarak kar tatilleri, milli ve dini bayramlar nedeniyle öngürülenden daha uzun bir süreçte tamamlanmıştır.Uygulama oturumlarının gerçekleştirildiği tarihlere ilişkin bilgiler tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5: Uygulama oturumlarına ilişkin tarihler.

Kişiler	Oturum Türü	Gerçekleştirilen Oturum Sayısı	Tarihler
Öğrenci 1	Uygulama Oturumları	15+15+12= 42	23 Şubat - 27 Haziran 2022
Öğrenci 2	Uygulama Oturumları	15+15+12= 42	23 Şubat - 13 Haziran 2022
Öğrenci 3	Uygulama Oturumları	15+15+15= 45	19 Nisan - 8 Ağustos 2022

3.5.5. Değerlendirme Oturumları

Yürütülen çalışmada ara ve öğretim sonu olmak üzere iki tür değerlendirme oturumu gerçekleştirilmiştir. Ara değerlendirmeler AGEP'in her bir ana bileşeninin bitiminde diğer bir deyişle her on beş oturumda bir tamamlanan bileşene ilişkin beceri hakkında veri elde etmek amacıyla uygulanmıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumu ise çalışmanın uygulama süreci bittikten sonra tıpkı başlama düzeyinde olduğu gibi gerçekleştirilmiştir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarının gerçekleştirildiği tarihlere ilişkin bilgiler tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6: Öğretim sonu değerlendirme oturumlarına ilişkin tarihler.

Kişiler	Oturum Türü	Gerçekleştirilen Oturum Sayısı	Tarihler
Öğrenci 1	Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları	3	28 Haziran – 2 Temmuz 2022
Öğrenci 2	Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları	3	14-18 Haziran 2022
Öğrenci 3	Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları	3	9-13 Ağustos 2022

3.6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanı başlama, uygulama ve değerlendirme oturumlarında öğrencilerin okuma becerilerine dönük veri toplamak üzere fonolojik farkındalık ölçeğinden, kelime okuma bilgisi testinden, metinlerden, program tabanlı ölçmeden, prozodik okuma ölçeğinden ve alan notlarından yararlanılmıştır. Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı'nın (AGEP) akıcı

okuma becerisi üzerinde etkililiğine dönük ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek için yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerde sosyal geçerlik formlarından faydalanılmıştır. Aşağıdaki bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

3.6.1. Fonolojik Farkındalık Ölçeği

Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek araştırma kapsamındaki öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri belirlemek, değerlendirmek ve izlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçek, "Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme", "Sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme", "Sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme", "Sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme" ve "Sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme" olmak üzere toplam beş alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu alt boyutlarının her birinde yedişer madde olmak üzere toplam otuz beş madde yer almaktadır. Ölçeğin puanlamasında her doğru yanıta "1", her yanlış yanıta "0" puan verilmektedir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 35'tir. Ölçeğin güvenirliği Yangın ve diğerleri (2010) tarafından KR-20= 0,74 olarak belirlenmiştir.

3.6.2. Türkçede Kelime Okuma Bilgisi Testi

Babür, Haznedar, Erçetin, Özerman ve Erdat Çekerek (2011) tarafından geliştirilen bu test araştırma kapsamındaki öğrencilerin kelime okuma becerilerini belirlemek, değerlendirmek ve izlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu test anlamlı ve anlamsız kelime listeleri olmak üzere toplam iki alt testten meydana gelmektedir. Anlamlı kelime listesi yüz dört farklı sözcükten, anlamsız kelime listesi ise sözlü ve yazılı dilde var olmayan altmış üç farklı sözcükten oluşmaktadır. Ayrıca testin içeriğinde bu iki alt testin kendileri ile eş değer özelliklere sahip paralel formları da yer almaktadır. Kelime Okuma Bilgisi Testi'nde (KOBİT) yer alan kelime listelerindeki sözcükler tek hecelilerden başlayıp yedi heceli kelimelere doğru alt alta sıralanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerden kelime listesini 60'ar saniye içerisinde hızlı ve doğru bir şekilde okuması istenir. Puanlama öğrencilerin doğru okuduğu kelime sayısı üzerinden yapılmaktadır. Araştırmacılar testi geliştirme sürecinde 283 öğrenciye uygulamış ve testin test-tekrar test, eşdeğer test ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu; testin okuma alanında kullanılabilecek düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir.

3.6.3. Program Tabanlı Ölçme

Deno (1985) tarafından geliştirilen bu ölçme yaklaşımı araştırma kapsamındaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerini belirlemek, değerlendirmek ve izlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçme yaklaşımında sesli akıcı okuma becerisi, öğrencinin düzeyine uygun bir metni sesli okuması sırasında bir dakikada okuduğu doğru ve yanlış kelime sayılarının kayıt altına alınmasıyla gerçekleştirilir. Kolay uygulanabilir olan bu yaklaşımın okuma alanında oldukça sık kullanılması, program tabanlı ölçme sonucu elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğunu da göstermektedir (Deno ve Marston, 2006).

3.6.4. Prozodik Okuma Ölçeği

Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek araştırma kapsamındaki öğrencilerin prozodik okuma becerilerini belirlemek, değerlendirmek ve izlemek amacıyla kullanılmıştır. Beşli likert tipinde olan bu ölçek toplam on beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uygulanması öğrencilerin düzeyine uygun bir metni sesli okuması sırasında alınan sesli kayıtların dinlenerek dereceli puanlama anahtarının doldurulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek maddelerinin ifade ettiği her bir özellik için en fazla dört en az sıfır puanı verilmektedir. Bu ölçek doğrultusunda alınabilecek maksimum puan altmıştır. Toplam puanın yarısını alabilen öğrenciler prozodik okuma becerisi bakımından yeterli düzeyde oldukları kabul edilmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği KMO=.97 ve Barlett analizi (p=.00; <.01)'dir. Cronbach's Alpha değeri ise 0.981'dir (Keskin ve diğerleri, 2013).

3.6.5. Sosyal Geçerlik Formları

Yarı yapılandırılmış görüşme, sosyal bilimlerdeki çalışmalarda sıklıkla kullanılan, belli bir amaç bağlamında önceden belirlenmiş konu başlıkları ve sorular yoluyla yürütülen, karşılıklı etkileşime dayalı bir veri toplama aracıdır (Gay ve W., 2003). Bu görüşmeler araştırmacı tarafından sosyal geçerlik formları aracılığıyla Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı'nın (AGEP) katılımcıların akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi ile ilgili aile ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Okulların veli görüşme odalarında gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 30-40 dakika sürmüştür.

3.7. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Bu bölümde araştırma sürecine elde edilen nicel ve nitel verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.7.1. Nicel Verilerin Analizi

Tek denekli deneysel yöntemle yürütülen araştırmalarda elde edilen verilerin analizi, verilerin grafiklere işlenip görsel açıdan yorumlanmasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda AGEP'in okumada güçlük çeken öğrencilerin fonolojik farkındalık becerisi, kelime okuma bilgisi ve akıcı okuma becerisi üzerindeki etkililiğine dönük araştırmanın başlama, uygulama ve değerlendirme oturumlarında her öğrenci için ayrı ayrı veriler toplanıp çizgi grafiğine kaydedilmiştir. Grafiğin yatay ekseninde başlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere araştırmanın zaman boyutuna yer verilirken dikey ekseninde ise fonolojik farkındalık beceri puanı, kelime okuma bilgisi puanı, bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ve prozodik okuma puanı olmak üzere araştırmanın bağımlı değişkenlerine yer verilmiştir. Grafikte gösterilen veriler tek denekli araştırma yönteminin denekler arası çoklu yoklama desenine uygun bir şekilde görsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde başlama düzeyinde elde edilen verilerin düzeyleri öğretim sonu elde edilen veri düzeyleri ile karşılaştırılmıştır. Veriler başlama düzeyine nazaran daha yüksek ise uygulamanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.7.2. Nitel Verilerin Analizi

AGEP'in okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma becerilerindeki etkisine ilişkin ailelerin ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden edinilen ses kayıtları bu araştırmanın nitel verilerini oluşturmaktadır. Elde edilen nitel verilerin analizleri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi kısaca birbirine benzer verilerin belirli kavram ve temalar çerçevesinde toplanarak okurun anlayabileceği bir biçimde düzenlenip yorumlanması olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda araştırma sürecinde elde edilen nitel veriler ilk önce bilgisayar ortamına geçirilerek analiz sürecine hazır hale getirilmiştir. Daha sonra bu verilerden kodlara ulaşılmış kodlar arasındaki ilişkilere dönük kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler ve kodlar düzenlenerek yorumlanmış böylece analiz sürecine son verilmiştir.

3.7.3. Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen başlama düzeyi, uygulama ve öğretim sonu değerlendirme oturumlarının en az %20'sinde gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Elde edilen veriler sınıf öğretmenliği alanında yüksek lisans ve doktorasını tamamlamış, okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalar yürüten bir akademisyen tarafından değerlendirilmiştir.

Gözlemciler arası güvenirlik verileri; başlama düzeyi, uygulama ve öğretim sonu değerlendirme oturumları arasından yansız atama yoluyla belirlenmiş oturumların ses kayıtlarının, araştırmada kullanılan ölçek formlarının ve fonolojik farkındalık, hece-kelime-metin düzeyinde akıcılık, prozodik okuma becerisine ilişkin kayıt çizelgelerinin (Ek 8,9,10,11) incelenmesiyle toplanmıştır. Elde edilen veriler veri toplama formlarına kaydedilmiş ve "görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100" formülünden yararlanılarak gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması yapılmıştır (Miles ve Huberman, 2021). Elde edilen gözlemciler arası güvenirlik bulguları tablo 3. 7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7: Gözlemciler arası güvenirlik bulguları.

Kişiler	Başlama Düzeyi Oturumları	Uygulama Oturumları	Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları
Öğrenci 1	%100	%100	%100
Öğrenci 2	%100	%100	%100
Öğrenci 3	%100	%100	%100

Araştırmacının AGEP'i planladığı gibi uygulayıp uygulamadığının belirlenmesi amacıyla uygulama güvenirliği hesaplanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gözlemci, uygulama ve öğretim sonu değerlendirme oturumları arasından yansız atama yoluyla belirlenmiş oturumların ses kayıtlarını uygulama güvenirliği formlarından (Ek 12,13) yararlanarak incelemiştir. Uygulama güvenirliği "gözlenen uygulamacı davranışı/ planlanan uygulamacı davranışı x 100" şeklinde hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Elde edilen uygulama güvenirlik bulguları tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8: Uygulama güvenirliği bulguları.

Kişiler	Başlama Düzeyi Oturumları	Uygulama Oturumları	Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları
Öğrenci 1	%100	%98	%100
Öğrenci 2	%100	%100	%100
Öğrenci 3	%100	%98	%100

4. BULGULAR

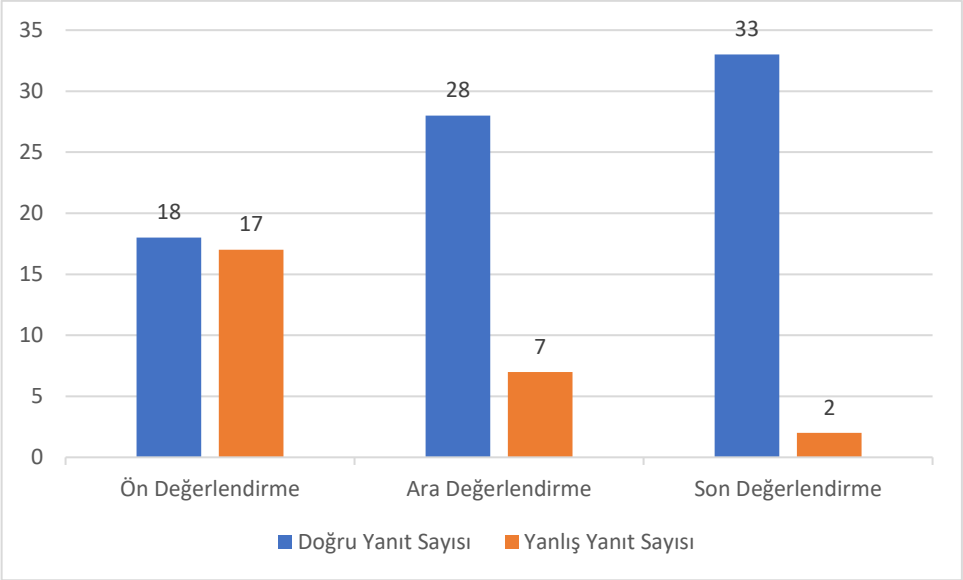
Bu bölümde önce AGEP'in okumada güçlük yaşayan öğrencilerin fonolojik farkındalık; hece, kelime ve metin düzeyinde akıcılık ve prozodik okuma becerileri üzerindeki etkisine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiş daha sonra çalışmanın sosyal geçerliliğine ilişkin bulgular açıklanmıştır.

4.1. AGEP'in FONOLOJİK FARKINDALIK BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ

AGEP'in okumada güçlük yaşayan öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisine ilişkin veriler, çalışma grubundaki her bir öğrenci için toplanıp grafiklere işlenerek aşağıdaki bölümde sunulmuştur.

4.1.1. Öğrenci 1'e Uygulanan AGEP'in Fonolojik Farkındalık Becerisi Üzerine Etkisi

Tablo 4.1: Öğrenci 1'in fonolojik farkındalık beceri puanı.

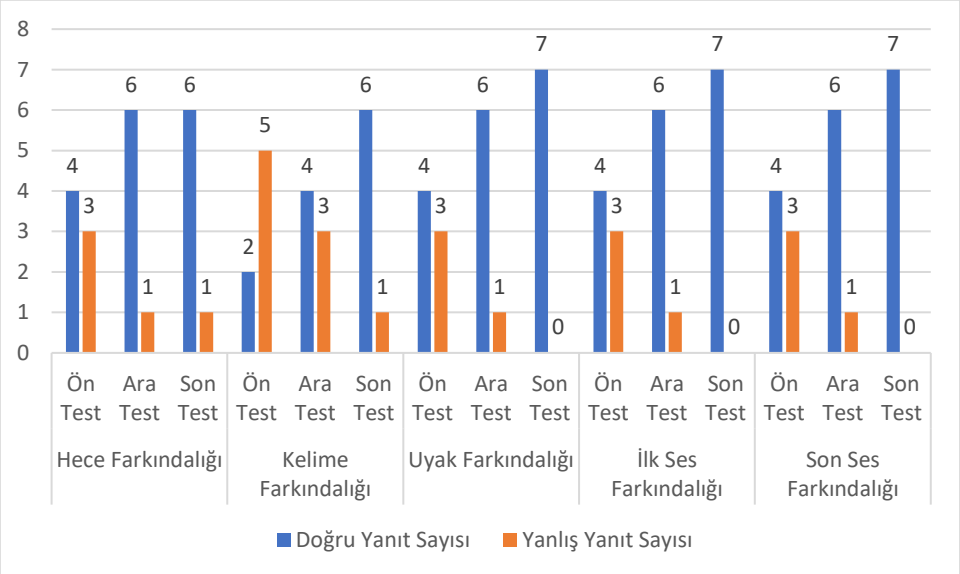


Tablo 4.1'de okumada güçlük yaşayan Öğrenci 1'in ön, ara ve son olmak üzere toplam üç değerlendirme oturumunda fonolojik farkındalık becerisine ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Ön değerlendirme; AGEP'in uygulanmasından önce (1. Oturum), ara

değerlendirme; AGEP'in fonolojik farkındalık becerisine dönük etkinliklerin ağırlıklı olduğu modülün tamamlanmasından sonra (19. Oturum) ve son değerlendirme ise AGEP'in tüm modüllerinin tamamlamasının ardından (51. Oturum) gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme oturumlarında Öğrenci 1'in fonolojik farkındalık becerisine ilişkin veriler, fonolojik farkındalık ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçeğe göre bir öğrencinin alabileceği minimum puan 0 iken maksimum puan ise 35'tir.

Tablo 4.1'de incelendiğinde Öğrenci 1'in değerlendirme oturumlarında fonolojik farkındalık ölçeğinden aldığı puanların sırasıyla 18, 28, 33 olduğu görülmektedir. Bu veriler, öğrencinin fonolojik farkındalık becerisine ilişkin son değerlendirme puanın ara değerlendirmeye göre 5, ön değerlendirmeye göre ise 15 puan artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 1'in fonolojik farkındalık beceri puanında ön değerlendirmeye göre %83'lük bir gelişim kaydedilmiştir.

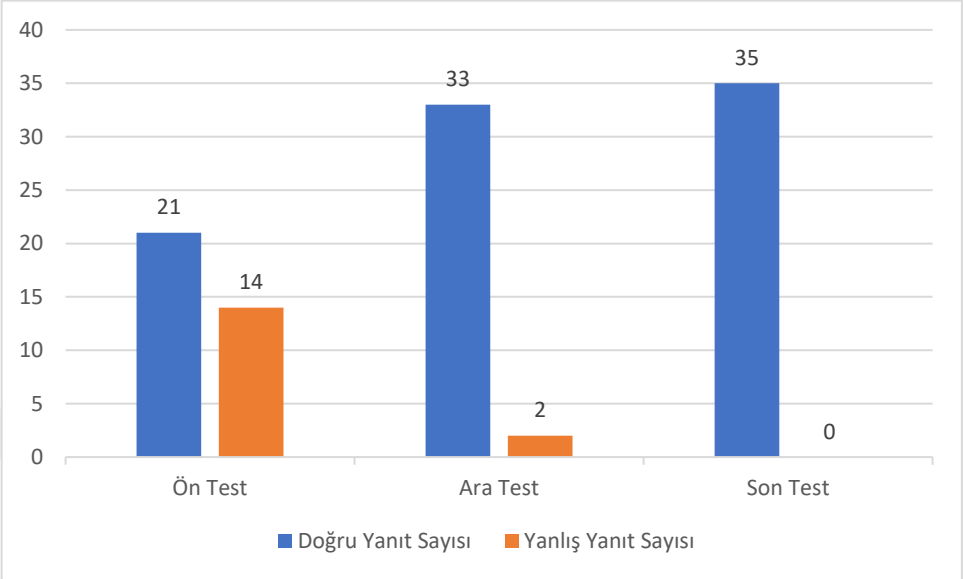
Tablo 4.2: Öğrenci 1'in fonolojik farkındalık becerisinin alt boyutlarına ilişkin puanları.



Öğrenci 1'in fonolojik farkındalık beceri puanında yaşanan doğrusal gelişim Tablo 4.2 aracılığıyla daha yakından incelendiğinde bu gelişimin becerinin tüm alt boyutlarında da yaşandığı görülmektedir. Tüm bu verilerden hareketle AGEP'in Öğrenci 1'in fonolojik farkındalık becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.1.2. Öğrenci 2'ye Uygulanan AGEP'in Fonolojik Farkındalık Becerisi Üzerine Etkisi

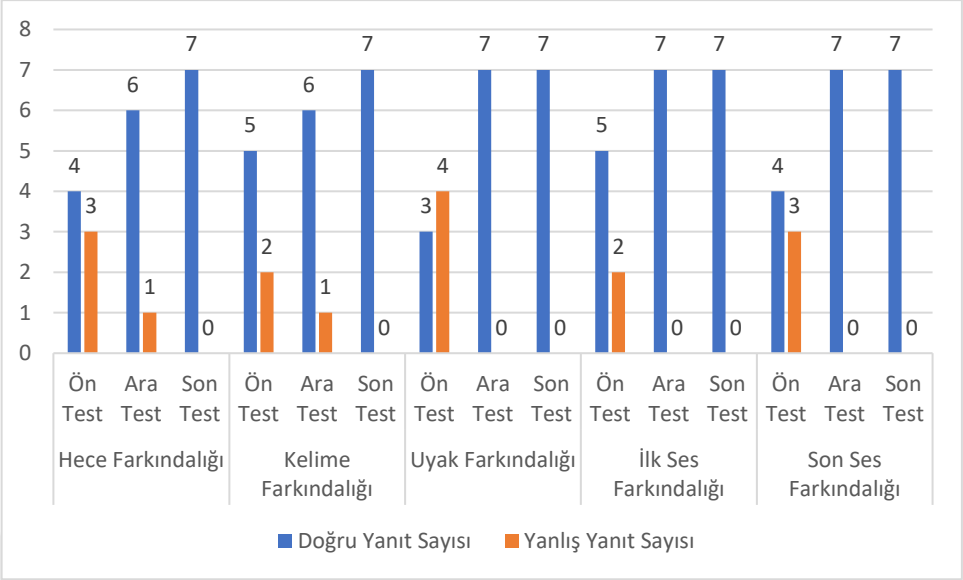
Tablo 4.3: Öğrenci 2'nin fonolojik farkındalık beceri puanı.



Tablo 4.3'te okumada güçlük yaşayan Öğrenci 2'nin ön, ara ve son olmak üzere toplam üç değerlendirme oturumunda fonolojik farkındalık becerisine ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Ön değerlendirme; AGEP'in uygulanmasından önce (1. Oturum), ara değerlendirme; AGEP'in fonolojik farkındalık becerisine dönük etkinliklerin ağırlıklı olduğu modülün tamamlanmasından sonra (19. Oturum) ve son değerlendirme ise AGEP'in tüm modüllerinin tamamlamasının ardından (51. Oturum) gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme oturumlarında Öğrenci 2'nin fonolojik farkındalık becerisine ilişkin veriler, fonolojik farkındalık ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçeğe göre bir öğrencinin alabileceği minimum puan 0 iken maksimum puan ise 35'tir.

Tablo 4.3 incelendiğinde Öğrenci 2'nin değerlendirme oturumlarında fonolojik farkındalık ölçeğinden aldığı puanların sırasıyla 21, 33, 35 olduğu görülmektedir. Bu veriler, öğrencinin fonolojik farkındalık becerisine ilişkin son değerlendirme puanın ara değerlendirmeye göre 2, ön değerlendirmeye göre ise 14 puan artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 2'nin fonolojik farkındalık beceri puanında ön değerlendirmeye göre %67'lik bir gelişim kaydedilmiştir.

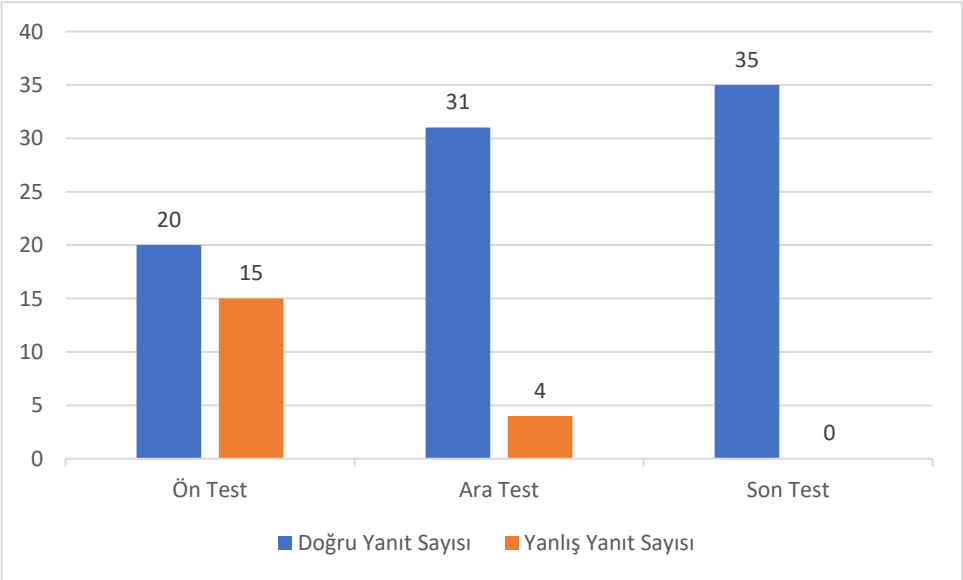
Tablo 4.4: Öğrenci 2'nin fonolojik farkındalık becerisinin alt boyutlarına ilişkin puanları.



Öğrenci 2'nin fonolojik farkındalık beceri puanında yaşanan doğrusal gelişim Tablo 4.4 aracılığıyla daha yakından incelendiğinde bu gelişimin becerinin tüm alt boyutlarında da yaşandığı görülmektedir. Tüm bu verilerden hareketle AGEP'in Öğrenci 2'nin fonolojik farkındalık becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.1.3. Öğrenci 3'e Uygulanan AGEP'in Fonolojik Farkındalık Becerisi Üzerine Etkisi

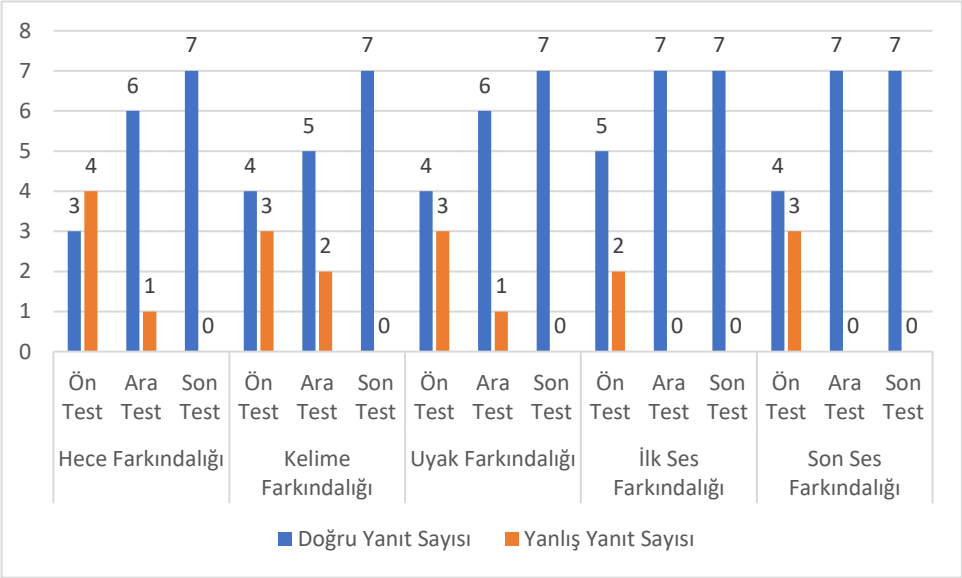
Tablo 4.5: Öğrenci 3'ün fonolojik farkındalık beceri puanı.



Tablo 4.5'te okumada güçlük yaşayan Öğrenci 3'ün ön, ara ve son olmak üzere toplam üç değerlendirme oturumunda fonolojik farkındalık becerisine ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Ön değerlendirme; AGEP'in uygulanmasından önce (1. Oturum), ara değerlendirme; AGEP'in fonolojik farkındalık becerisine dönük etkinliklerin ağırlıklı olduğu modülün tamamlanmasından sonra (19. Oturum) ve son değerlendirme ise AGEP'in tüm modüllerinin tamamlamasının ardından (51. Oturum) gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme oturumlarında Öğrenci 3'ün fonolojik farkındalık becerisine ilişkin veriler, fonolojik farkındalık ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçeğe göre bir öğrencinin alabileceği minimum puan 0 iken maksimum puan ise 35'tir.

Tablo 4.5 incelendiğinde Öğrenci 3'ün değerlendirme oturumlarında fonolojik farkındalık ölçeğinden aldığı puanların sırasıyla 20, 31, 35 olduğu görülmektedir. Bu veriler, öğrencinin fonolojik farkındalık becerisine ilişkin son değerlendirme puanının ara değerlendirmeye göre 4, ön değerlendirmeye göre ise 15 puan artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 3'ün fonolojik farkındalık beceri puanında ön değerlendirmeye göre %75'lik bir gelişim kaydedilmiştir.

Tablo 4.6: Öğrenci 3'ün fonolojik farkındalık becerisinin alt boyutlarına ilişkin puanları.



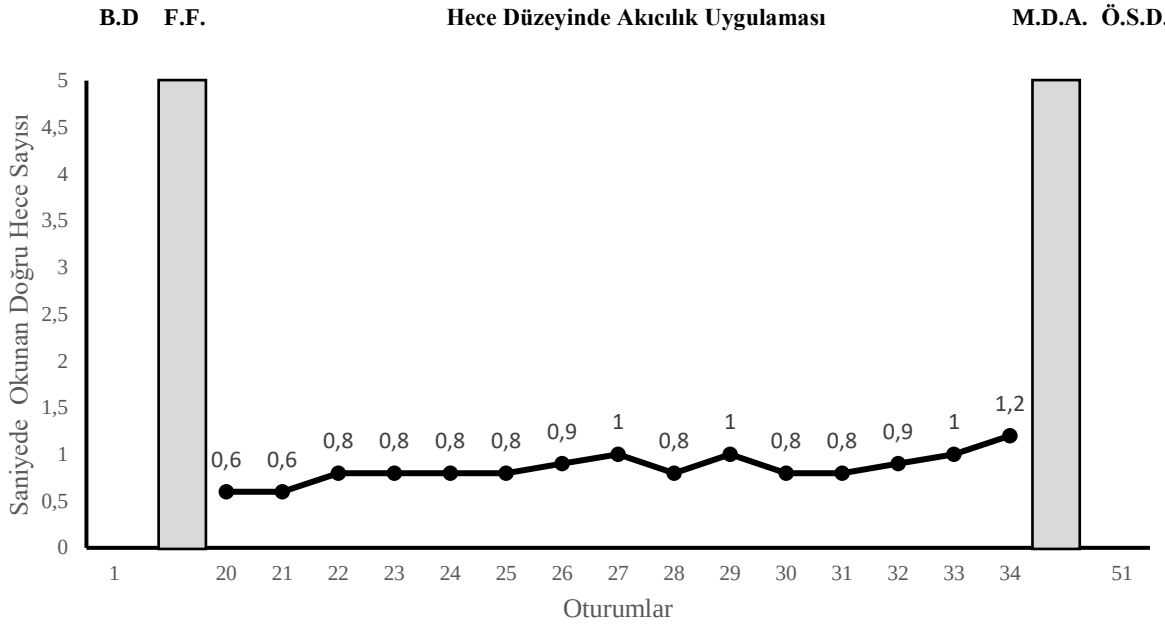
Öğrenci 3'ün fonolojik farkındalık beceri puanında yaşanan doğrusal gelişim Tablo 4.6 aracılığıyla daha yakından incelendiğinde bu gelişimin becerinin tüm alt boyutlarında da yaşandığı görülmektedir. Tüm bu verilerden hareketle AGEP'in Öğrenci 3'ün fonolojik farkındalık becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.2. AGEP'in HECE DÜZEYİNDE AKICILIK BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ

AGEP'in okumada güçlük yaşayan öğrencilerin hece düzeyinde akıcılık becerileri üzerindeki etkisine ilişkin veriler, çalışma grubundaki her bir öğrenci için toplanıp grafiklere işlenerek aşağıdaki bölümde sunulmuştur.

4.2.1. Öğrenci 1'e Uygulanan AGEP'in Hece Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi

Tablo 4.7: Öğrenci 1'in bir saniyede okuduğu hece sayısı.



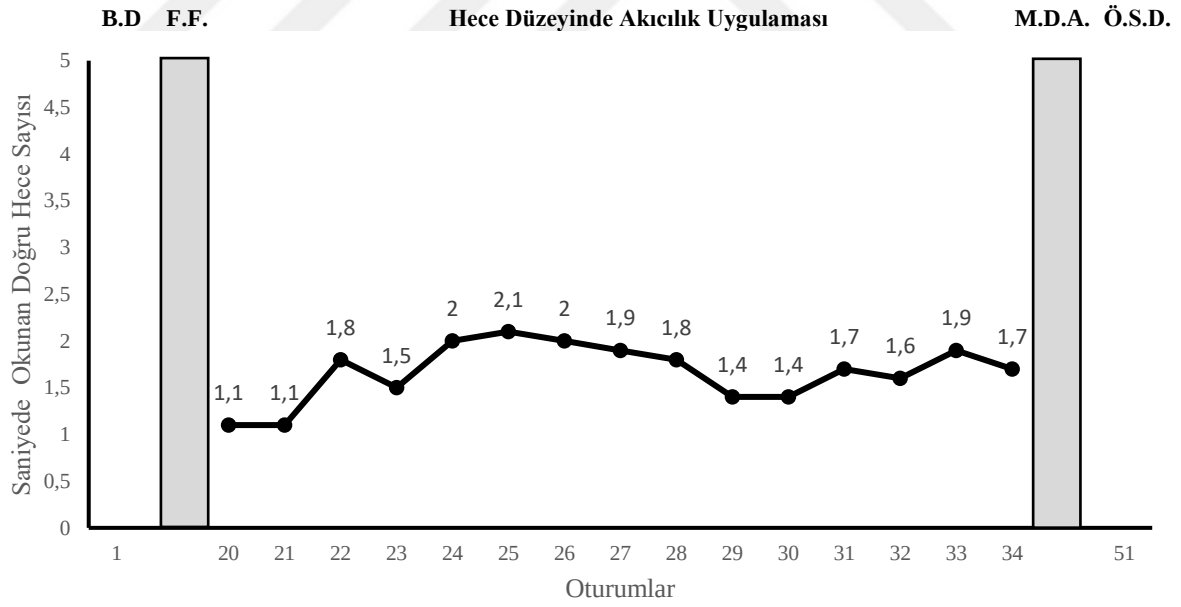
Tablo 4.7'de okumada güçlük yaşayan Öğrenci 1'in, AGEP'in hece-kelime düzeyinde okuma etkinliklerinin yoğunlukta olduğu ikinci modülünün uygulandığı oturumlarda (20.-34. Oturumlar) hece düzeyinde akıcılık becerisine ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Bu veriler her bir oturumda öğrenciye sunulan hece listeleri aracılığıyla toplanmıştır. Hece listeleri, her beş oturumda zorluk derecesi giderek artan 50'şer heceden meydana gelmektedir. İlk beş oturumdaki (20-24. Oturumlar) hece listeleri Türkçede daha sık kullanılan "e, l, a, k, i, n" gibi harf gruplarından ve daha çok iki harften meydana gelen hecelerden oluşurken son beş oturumdaki (30-34. Oturumlar) hece listeleri Türkçede daha az kullanılan "h, v, ğ, f, j" gibi harf gruplarından ve daha çok üç harften meydana gelen hecelerden oluşmaktadır. AGEP'in ikinci modülünün uygulandığı bu oturumlarda Öğrenci 1'den kendisine sunulan hece listesindeki heceleri sesli bir şekilde okuması istenmiş ve bu sırada süreölçer çalıştırılmıştır. Araştırmacı, öğrencinin hece okuma performansını öğretmen kılavuzu üzerinden takip ederek hatalı

okuduğu heceleri işaretlemiş ve toplam okuma süresini yazarak kayıt altına almıştır. Daha sonra öğrencinin toplam okuma süresinin doğru okuduğu hece sayısına oranı hesaplanarak bir saniyede okuduğu doğru hece sayısı belirlenmiş ve grafiğe işlenmiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde Öğrenci 1'in AGEP'in ikinci modülünün uygulandığı oturumların ilkinde saniyede okuduğu doğru hece sayısının 0,6 iken sonuncusunda ise 1,2 olduğu görülmektedir. Bu durum, oturumlar ilerledikçe hece listesindeki zorluk derecesinin artmasına rağmen öğrencinin son oturumunda bir saniyede okuduğu doğru hece sayısının ilk oturuma göre 0,6 artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 1'in saniyede okuduğu doğru hece sayısında %100'lük bir gelişim kaydedilmiştir. Bu verilerden hareketle AGEP'in Öğrenci 1'in hece düzeyinde akıcılık becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.2.2. Öğrenci 2'ye Uygulanan AGEP'in Hece Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi

Tablo 4.8: Öğrenci 2'nin bir saniyede okuduğu hece sayısı.



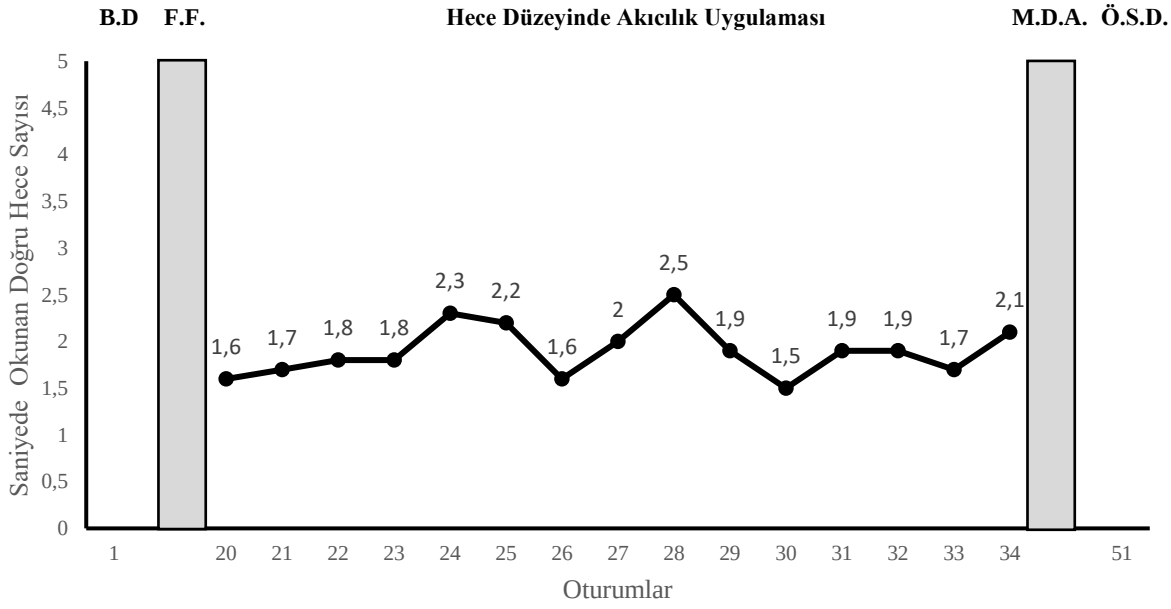
Tablo 4.8'de okumada güçlük yaşayan Öğrenci 2'nin, AGEP'in hece-kelime düzeyinde okuma etkinliklerinin yoğunlukta olduğu ikinci modülünün uygulandığı oturumlarda (20.-34. Oturumlar) hece düzeyinde akıcılık becerisine ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Bu veriler her bir oturumda öğrenciye sunulan hece listeleri aracılığıyla toplanmıştır. Hece listeleri, her beş oturumda zorluk derecesi giderek artan 50'şer heceden meydana gelmektedir. İlk beş

oturumdaki (20-24. Oturumlar) hece listeleri Türkçede daha sık kullanılan “e, l, a, k, i, n” gibi harf gruplarından ve daha çok iki harften meydana gelen hecelerden oluşurken son beş oturumdaki (30-34. Oturumlar) hece listeleri Türkçede daha az kullanılan “h, v, ğ, f, j” gibi harf gruplarından ve daha çok üç harften meydana gelen hecelerden oluşmaktadır. AGEP’in ikinci modülünün uygulandığı bu oturumlarda Öğrenci 2’den kendisine sunulan hece listesindeki heceleri sesli bir şekilde okuması istenmiş ve bu sırada süreölçer çalıştırılmıştır. Araştırmacı, öğrencinin hece okuma performansını öğretmen kılavuzu üzerinden takip ederek hatalı okuduğu heceleri işaretlemiş ve toplam okuma süresini yazarak kayıt altına almıştır. Daha sonra öğrencinin toplam okuma süresinin doğru okuduğu hece sayısına oranı hesaplanarak bir saniyede okuduğu doğru hece sayısı belirlenmiş ve grafiğe işlenmiştir.

Tablo 4.8 incelendiğinde Öğrenci 2’nin AGEP’in ikinci modülünün uygulandığı oturumların ilkinde saniyede okuduğu doğru hece sayısının 1,1 iken sonuncusunda ise 1,7 olduğu görülmektedir. Bu durum, oturumlar ilerledikçe hece listesindeki zorluk derecesinin artmasına rağmen öğrencinin son oturumunda bir saniyede okuduğu doğru hece sayısının ilk oturuma göre 0,6 artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 2’nin saniyede okuduğu doğru hece sayısında %54’lük bir gelişim kaydedilmiştir. Bu verilerden hareketle AGEP’in Öğrenci 2’nin hece düzeyinde akıcılık becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.2.3. Öğrenci 3’e Uygulanan AGEP’in Hece Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi

Tablo 4.9: Öğrenci 3’ün bir saniyede okuduğu hece sayısı.



Tablo 4.9'da okumada güçlük yaşayan Öğrenci 3'ün, AGEP'in hece-kelime düzeyinde okuma etkinliklerinin yoğunlukta olduğu ikinci modülünün uygulandığı oturumlarda (20.-34. Oturumlar) hece düzeyinde akıcılık becerisine ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Bu veriler her bir oturumda öğrenciye sunulan hece listeleri aracılığıyla toplanmıştır. Hece listeleri, her beş oturumda zorluk derecesi giderek artan 50'şer heceden meydana gelmektedir. İlk beş oturumdaki (20-24. Oturumlar) hece listeleri Türkçede daha sık kullanılan "e, l, a, k, i, n" gibi harf gruplarından ve daha çok iki harften meydana gelen hecelerden oluşurken son beş oturumdaki (30-34. Oturumlar) hece listeleri Türkçede daha az kullanılan "h, v, ğ, f, j" gibi harf gruplarından ve daha çok üç harften meydana gelen hecelerden oluşmaktadır. AGEP'in ikinci modülünün uygulandığı bu oturumlarda Öğrenci 3'ten kendisine sunulan hece listesindeki heceleri sesli bir şekilde okuması istenmiş ve bu sırada süreölçer çalıştırılmıştır. Araştırmacı, öğrencinin hece okuma performansını öğretmen kılavuzu üzerinden takip ederek hatalı okuduğu heceleri işaretlemiş ve toplam okuma süresini yazarak kayıt altına almıştır. Daha sonra öğrencinin toplam okuma süresinin doğru okuduğu hece sayısına oranı hesaplanarak bir saniyede okuduğu doğru hece sayısı belirlenmiş ve grafiğe işlenmiştir.

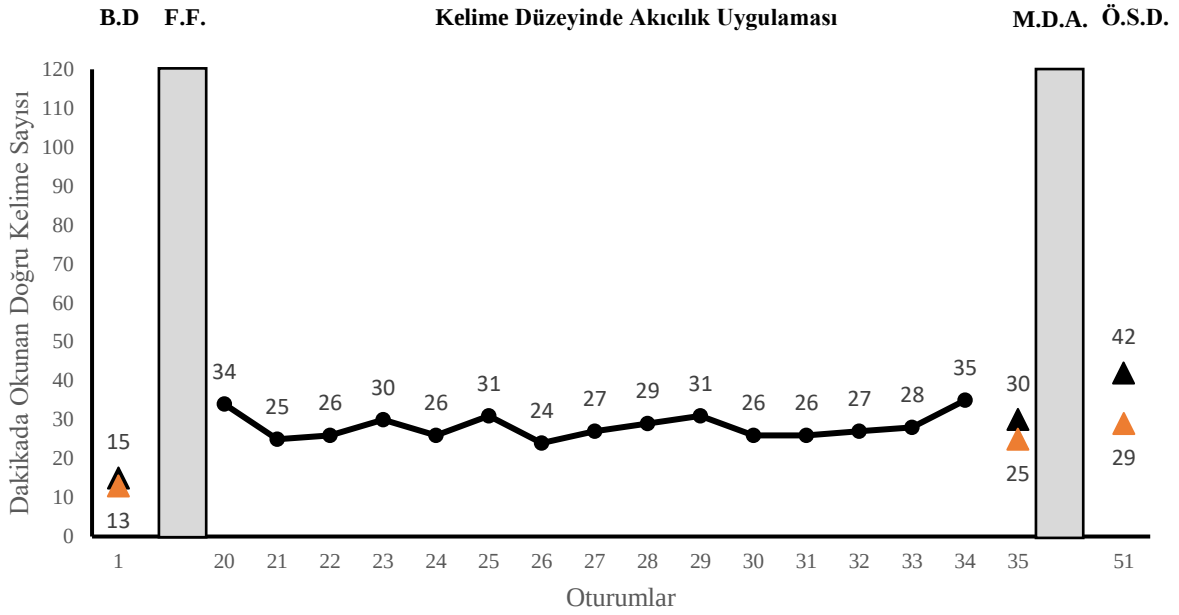
Tablo 4.9 incelendiğinde Öğrenci 3'ün AGEP'in ikinci modülünün uygulandığı oturumların ilkinde saniyede okuduğu doğru hece sayısının 1,6 iken sonuncusunda ise 2,1 olduğu görülmektedir. Bu durum, oturumlar ilerledikçe hece listesindeki zorluk derecesinin artmasına rağmen öğrencinin son oturumunda bir saniyede okuduğu doğru hece sayısının ilk oturuma göre 0,5 artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa öğrenci 3'ün saniyede okuduğu doğru hece sayısında %31'lik bir gelişim kaydedilmiştir. Bu verilerden hareketle AGEP'in Öğrenci 3'ün hece düzeyinde akıcılık becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.3. AGEP'in KELİME DÜZEYİNDE AKICILIK BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ

AGEP'in okumada güçlük yaşayan öğrencilerin kelime düzeyinde akıcılık becerileri üzerindeki etkisine ilişkin veriler, çalışma grubundaki her bir öğrenci için toplanıp grafiklere işlenerek aşağıdaki bölümde sunulmuştur.

4.3.1. Öğrenci 1'e Uygulanan AGEP'in Kelime Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi

Tablo 4.10: Öğrenci 1'in bir dakikada okuduğu kelime sayısı.

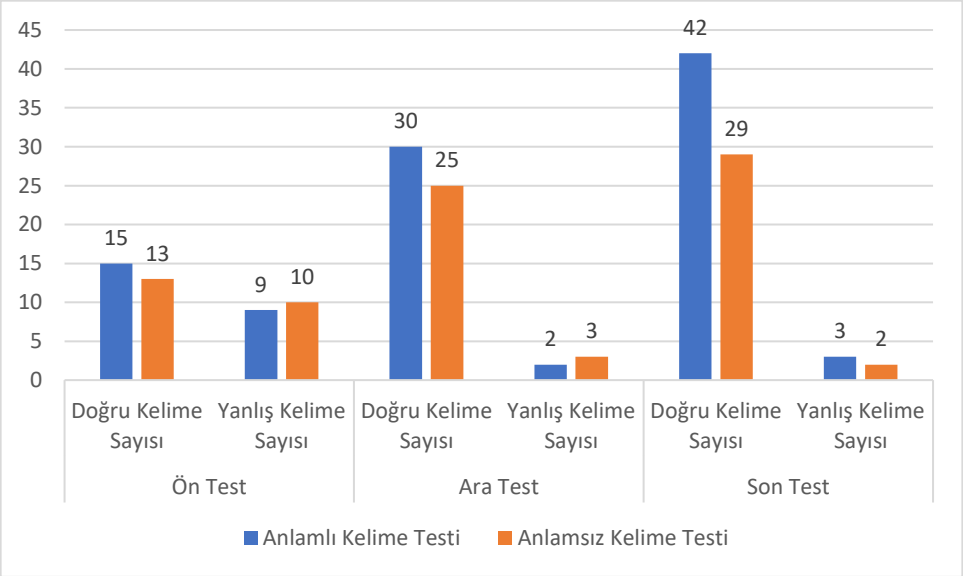


Tablo 4.10'da okumada güçlük yaşayan Öğrenci 1'in, AGEP'in hece-kelime düzeyinde okuma etkinliklerinin yoğunlukta olduğu ikinci modülünün uygulandığı oturumlarda (20.-34. Oturumlar) kelime düzeyinde akıcılık becerisine ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Bu veriler her bir oturumda öğrenciye sunulan kelime listeleri aracılığıyla toplanmıştır. Kelime listeleri, her beş oturumda sayı ve zorluk derecesi giderek artan kelimelerden meydana gelmektedir. Kelime listelerindeki kelime sayıları her beş oturumda bir sayıca farklılık göstermektedir. İlk beş oturumdaki (20-24. Oturumlar) kelime listelerinde 60 kelime yer alırken ikinci beş oturumda (25-29. Oturumlar) 75 kelime, üçüncü beş oturumdaki (30-34. Oturumlar) kelime listelerinde ise 90 kelime yer almaktadır. Kelime listelerindeki sayıca farklılığa paralel olarak zorluk derecelerinde de farklılıklar bulunmaktadır. Kelimelerin zorluk dereceleri her beş oturumda bir giderek artan şekilde tasarlanmıştır. İlk beş oturumdaki (20-24. Oturumlar) kelime listeleri Türkçede daha sık kullanılan "bir, et, mavi, nokta" gibi tek ya da iki heceli kelimelerden oluşurken son beş oturumdaki (30-34. Oturumlar) kelime listeleri Türkçede daha az kullanılan "rütbe, manşet, ihtimal, fabrika" gibi daha çok iki ya da üç heceli kelimelerden oluşmaktadır. AGEP'in ikinci modülünün uygulandığı bu oturumlarda Öğrenci 1'den kendisine sunulan kelime listelerindeki kelimeleri sesli bir şekilde okuması istenmiş ve bu sırada süreölçer çalıştırılmıştır. Araştırmacı, öğrencinin kelime okuma performansını öğretmen kılavuzu

üzerinden takip ederek hatalı okuduğu kelimeleri işaretlemiş ve toplam okuma süresini yazarak kayıt altına almıştır. Daha sonra öğrencinin toplam okuma süresinin doğru okuduğu hece sayısına oranı hesaplanarak bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı belirlenmiş ve grafiğe işlenmiştir.

Tablo 4.10 incelendiğinde Öğrenci 1'in AGEP'in ikinci modülünün uygulandığı oturumların ilkinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının 34 iken sonuncusunda ise 35 olduğu görülmektedir. Bu durum, oturumlar ilerledikçe kelime listesindeki kelimelerin sayı ve zorluk derecesinin artmasına rağmen öğrencinin son oturumunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ilk oturuma göre 1 kelimelik artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 1'in dakikada okuduğu doğru kelime sayısında %3'lük bir gelişim kaydedilmiştir. Bu gelişim, kelimelerin sayı ve zorluk derecesinin yanı sıra okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma rezilyanslarının düşük olduğu düşünüldüğünde Öğrenci 1'in kelime okuma akıcılığı becerisinde önemli bir ilerleme yaşandığı söylenebilir. Bu ilerlemeyi daha net görebilmek adına öğrenciye uygulanan Kelime Okuma Bilgisi Testi'nden elde edilen verilere bakmak faydalı olacaktır.

Tablo 4.11: Öğrenci 1'in kelime okuma bilgisi test (KOBİT) puanları.



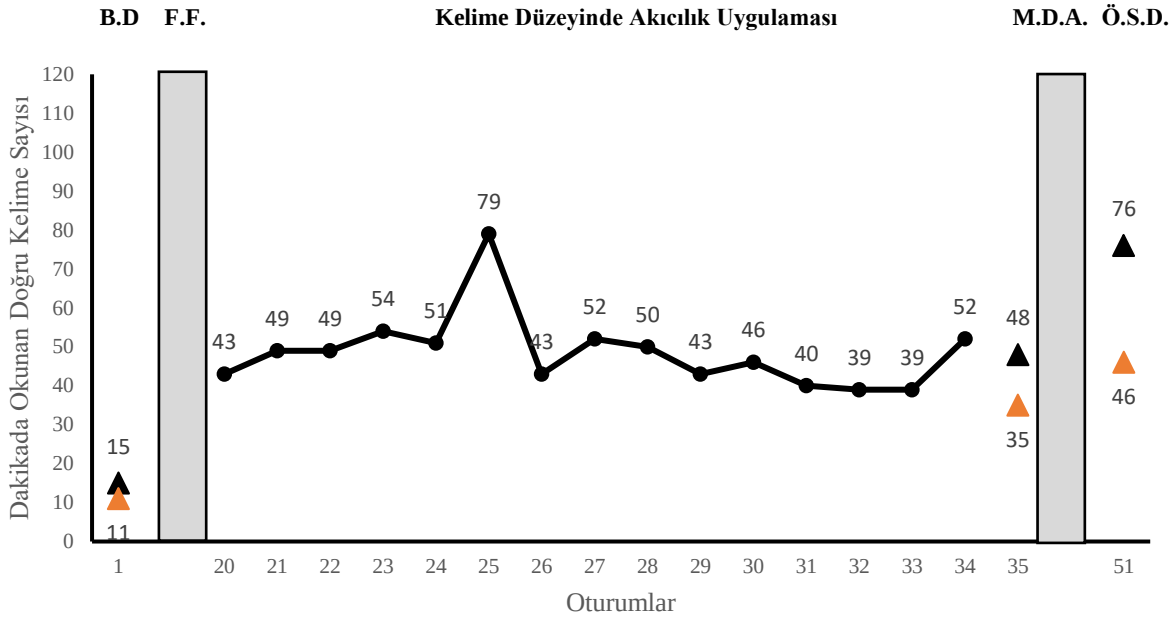
Tablo 4.11'de okumada güçlük yaşayan Öğrenci 1'in ön, ara ve son olmak üzere toplam üç değerlendirme oturumunda kelime okuma akılığına ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Ön değerlendirme; AGEP'in uygulanmasından önce (1. Oturum), ara değerlendirme; AGEP'in hece-kelime düzeyinde akıcılık becerisine dönük etkinliklerin ağırlıklı olduğu modülün tamamlanmasından sonra (35. Oturum) ve son değerlendirme ise AGEP'in tüm modüllerinin

tamamlamasının ardından (51. Oturum) gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme oturumlarında Öğrenci 1'in kelime düzeyinde akıcılık becerisine ilişkin veriler, Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT) aracılığıyla toplanmıştır. Bu test anlamlı ve anlamsız kelime listeleri olmak üzere toplam iki alt testten meydana gelmektedir. Anlamlı kelime listesi yüz dört farklı sözcükten, anlamsız kelime listesi ise sözlü ve yazılı dilde var olmayan altmış üç farklı sözcükten oluşmaktadır.

Tablo 4.11 incelendiğinde Öğrenci 1'in değerlendirme oturumlarında kelime okuma bilgisi testinin anlamlı kelime listesinden aldığı puanların (Tablo 4.10'da siyah üçgen ile temsil edilmiştir) sırasıyla 15,30,42; anlamsız kelime listesinden aldığı puanların (Tablo 4.10'da turuncu üçgen ile temsil edilmiştir) ise sırasıyla 13,25,29 olduğu görülmektedir. Bu veriler, öğrencinin kelime düzeyinde akıcılık becerisine ilişkin son değerlendirme puanının anlamlı kelime listesinde ara değerlendirmeye göre 12, ön değerlendirmeye göre ise 27; anlamsız kelime listesi açısından ise ara değerlendirmeye göre 4, ön değerlendirmeye göre 16 puan artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 1'in kelime düzeyinde akıcılık becerisinde anlamlı kelime listesinin ön değerlendirmesine göre %180'lik; anlamsız kelime listesinde ise %123'lük bir gelişim kaydedilmiştir. Ayrıca KOBİT'in hem anlamlı hem de anlamsız kelime listelerindeki hatalı okunan kelime sayısının ön değerlendirme oturumuna nazaran son değerlendirme oturumunda düşüş göstermesi Öğrenci 1'in okuma rezilyasını açısından ilerleme sağladığı düşünülebilir. Tüm bu verilerden hareketle AGEP'in Öğrenci 1'in kelime düzeyinde akıcılık becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.3.2. Öğrenci 2'ye Uygulanan AGEP'in Kelime Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi

Tablo 4.12: Öğrenci 2'nin bir dakikada okuduğu kelime sayısı.

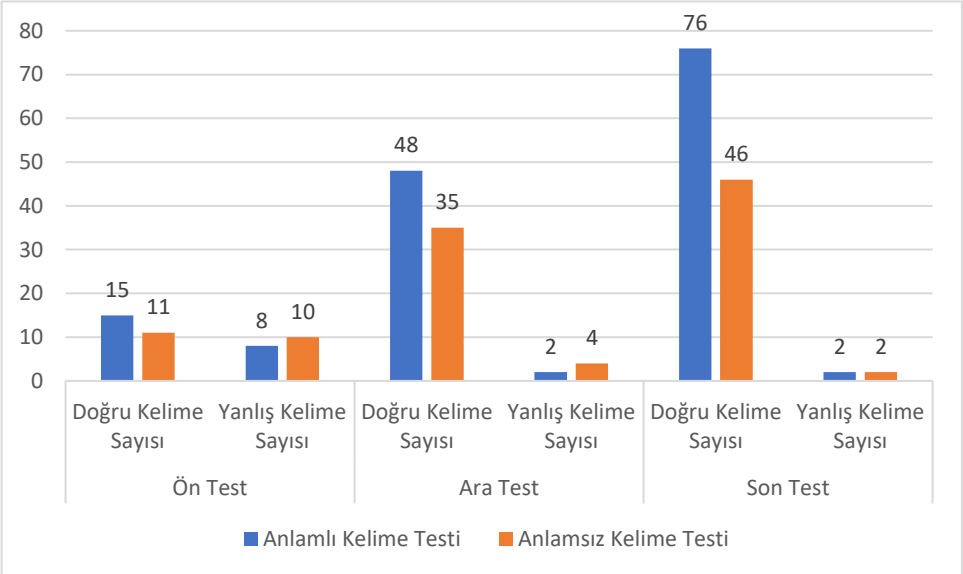


Tablo 4.12'de okumada güçlük yaşayan Öğrenci 2'nin, AGEP'in hece-kelime düzeyinde okuma etkinliklerinin yoğunlukta olduğu ikinci modülünün uygulandığı oturumlarda (20.-34. Oturumlar) kelime düzeyinde akıcılık becerisine ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Bu veriler her bir oturumda öğrenciye sunulan kelime listeleri aracılığıyla toplanmıştır. Kelime listeleri, her beş oturumda sayı ve zorluk derecesi giderek artan kelimelerden meydana gelmektedir. Kelime listelerindeki kelime sayıları her beş oturumda bir sayıca farklılık göstermektedir. İlk beş oturumdaki (20-24. Oturumlar) kelime listelerinde 60 kelime yer alırken ikinci beş oturumda (25-29. Oturumlar) 75 kelime, üçüncü beş oturumdaki (30-34. Oturumlar) kelime listelerinde ise 90 kelime yer almaktadır. Kelime listelerindeki sayıca farklılığa paralel olarak zorluk derecelerinde de farklılıklar bulunmaktadır. Kelimelerin zorluk dereceleri her beş oturumda bir giderek artan şekilde tasarlanmıştır. İlk beş oturumdaki (20-24. Oturumlar) kelime listeleri Türkçede daha sık kullanılan "bir, et, mavi, nokta" gibi tek ya da iki heceli kelimelerden oluşurken son beş oturumdaki (30-34. Oturumlar) kelime listeleri Türkçede daha az kullanılan "rütbe, manşet, ihtimal, fabrika" gibi daha çok iki ya da üç heceli kelimelerden oluşmaktadır. AGEP'in ikinci modülünün uygulandığı bu oturumlarda Öğrenci 2'den kendisine sunulan kelime listelerindeki kelimeleri sesli bir şekilde okuması istenmiş ve bu sırada süreölçer çalıştırılmıştır. Araştırmacı, öğrencinin kelime okuma performansını

öğretmen kılavuzu üzerinden takip ederek hatalı okuduğu kelimeleri işaretlemiş ve toplam okuma süresini yazarak kayıt altına almıştır. Daha sonra öğrencinin toplam okuma süresinin doğru okuduğu hece sayısına oranı hesaplanarak bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı belirlenmiş ve grafiğe işlenmiştir.

Tablo 4.12 incelendiğinde Öğrenci 2'nin AGEP'in ikinci modülünün uygulandığı oturumların ilkinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının 43 iken sonuncusunda ise 52 olduğu görülmektedir. Bu durum, oturumlar ilerledikçe kelime listesindeki kelimelerin sayı ve zorluk derecesinin artmasına rağmen öğrencinin son oturumunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ilk oturuma göre 9 kelimelik artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 2'nin dakikada okuduğu doğru kelime sayısında %21'lik bir gelişim kaydedilmiştir. Bu gelişim, kelimelerin sayı ve zorluk derecesinin yanı sıra okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma rezilyanslarının düşük olduğu düşünüldüğünde Öğrenci 2'nin kelime okuma akıcılığı becerisinde önemli bir ilerleme yaşandığı söylenebilir. Bu ilerlemeyi daha net görebilmek adına öğrenciye uygulanan Kelime Okuma Bilgisi Testi'nden elde edilen verilere bakmak faydalı olacaktır.

Tablo 4.13: Öğrenci 2'nin kelime okuma bilgisi test (KOBİT) puanları.



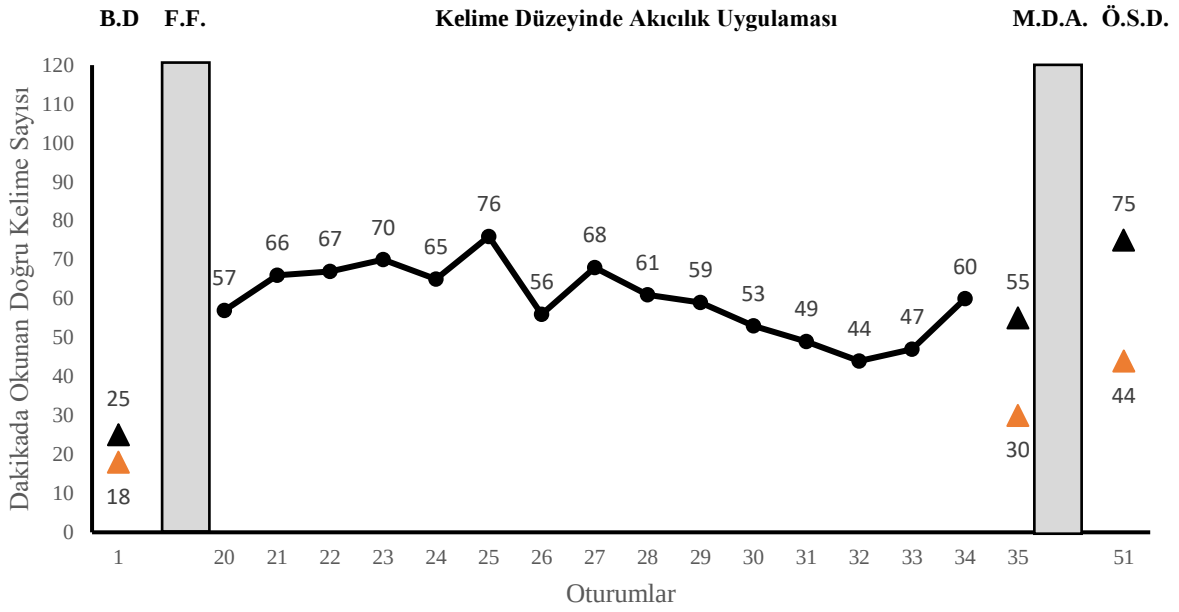
Tablo 4.13'te okumada güçlük yaşayan Öğrenci 2'nin ön, ara ve son olmak üzere toplam üç değerlendirme oturumunda kelime okuma akıcılığına ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Ön değerlendirme; AGEP'in uygulanmasından önce (1. Oturum), ara değerlendirme; AGEP'in hece-kelime düzeyinde akıcılık becerisine dönük etkinliklerin ağırlıklı olduğu modülün tamamlanmasından sonra (35. Oturum) ve son değerlendirme ise AGEP'in tüm modüllerinin

tamamlamasının ardından (51. Oturum) gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme oturumlarında Öğrenci 2'nin kelime düzeyinde akıcılık becerisine ilişkin veriler, Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT) aracılığıyla toplanmıştır. Bu test anlamlı ve anlamsız kelime listeleri olmak üzere toplam iki alt testten meydana gelmektedir. Anlamlı kelime listesi yüz dört farklı sözcükten, anlamsız kelime listesi ise sözlü ve yazılı dilde var olmayan altmış üç farklı sözcükten oluşmaktadır.

Tablo 4.13 incelendiğinde Öğrenci 2'nin değerlendirme oturumlarında kelime okuma bilgisi testinin anlamlı kelime listesinden aldığı puanların (Tablo 4.12'de siyah üçgen ile temsil edilmiştir) sırasıyla 15,48,76; anlamsız kelime listesinden aldığı puanların (Tablo 4.12'de turuncu üçgen ile temsil edilmiştir) ise sırasıyla 11,35,46 olduğu görülmektedir. Bu veriler, öğrencinin kelime düzeyinde akıcılık becerisine ilişkin son değerlendirme puanının anlamlı kelime listesinde ara değerlendirmeye göre 28, ön değerlendirmeye göre ise 61; anlamsız kelime listesi açısından ise ara değerlendirmeye göre 11, ön değerlendirmeye göre 35 puan artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 2'nin kelime düzeyinde akıcılık becerisinde anlamlı kelime listesinin ön değerlendirmesine göre %407; anlamsız kelime listesinde ise %318'lik bir gelişim kaydedilmiştir. Ayrıca KOBİT'in hem anlamlı hem de anlamsız kelime listelerindeki hatalı okunan kelime sayısının ön değerlendirme oturumuna nazaran son değerlendirme oturumunda düşüş göstermesi Öğrenci 2'nin okuma rezilyansını açısından ilerleme sağladığı düşünülebilir. Tüm bu verilerden hareketle AGEP'in Öğrenci 2'nin kelime düzeyinde akıcılık becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.3.3. Öğrenci 3'e Uygulanan AGEP'in Kelime Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi

Tablo 4.14: Öğrenci 3'ün bir dakikada okuduğu kelime sayısı.

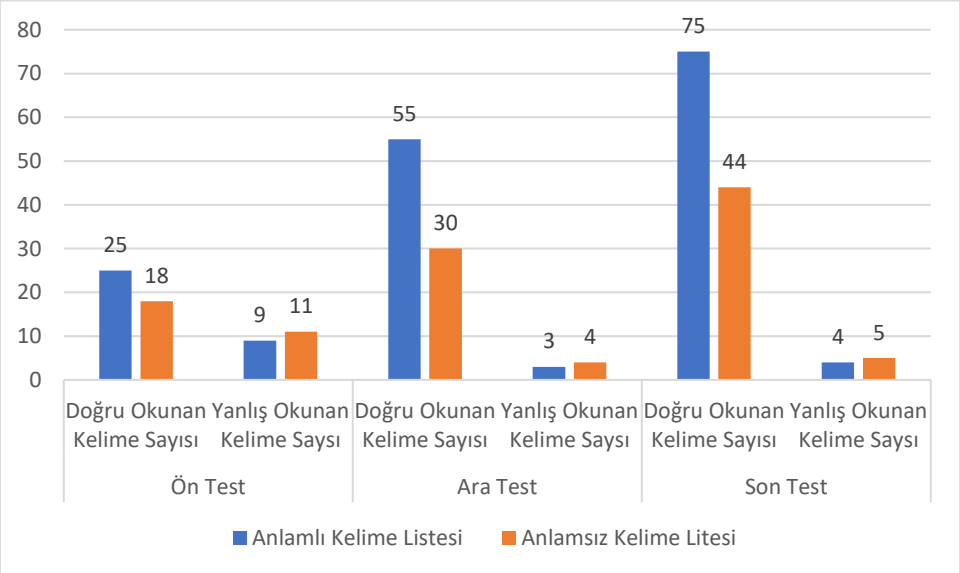


Tablo 4.14'te okumada güçlük yaşayan Öğrenci 3'ün, AGEP'in hece-kelime düzeyinde okuma etkinliklerinin yoğunlukta olduğu ikinci modülünün uygulandığı oturumlarda (20.-34. Oturumlar) kelime düzeyinde akıcılık becerisine ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Bu veriler her bir oturumda öğrenciye sunulan kelime listeleri aracılığıyla toplanmıştır. Kelime listeleri, her beş oturumda sayı ve zorluk derecesi giderek artan kelimelerden meydana gelmektedir. Kelime listelerindeki kelime sayıları her beş oturumda bir sayıca farklılık göstermektedir. İlk beş oturumdaki (20-24. Oturumlar) kelime listelerinde 60 kelime yer alırken ikinci beş oturumda (25-29. Oturumlar) 75 kelime, üçüncü beş oturumdaki (30-34. Oturumlar) kelime listelerinde ise 90 kelime yer almaktadır. Kelime listelerindeki sayıca farklılığa paralel olarak zorluk derecelerinde de farklılıklar bulunmaktadır. Kelimelerin zorluk dereceleri her beş oturumda bir giderek artan şekilde tasarlanmıştır. İlk beş oturumdaki (20-24. Oturumlar) kelime listeleri Türkçede daha sık kullanılan "bir, et, mavi, nokta" gibi tek ya da iki heceli kelimelerden oluşurken son beş oturumdaki (30-34. Oturumlar) kelime listeleri Türkçede daha az kullanılan "rütbe, manşet, ihtimal, fabrika" gibi daha çok iki ya da üç heceli kelimelerden oluşmaktadır. AGEP'in ikinci modülünün uygulandığı bu oturumlarda Öğrenci 3'ten kendisine sunulan kelime listelerindeki kelimeleri sesli bir şekilde okuması istenmiş ve bu sırada süreölçer çalıştırılmıştır. Araştırmacı, öğrencinin kelime okuma performansını öğretmen kılavuzu üzerinden takip ederek hatalı okuduğu kelimeleri işaretlemiş ve toplam okuma süresini yazarak

kayıt altına almıştır. Daha sonra öğrencinin toplam okuma süresinin doğru okuduğu hece sayısına oranı hesaplanarak bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı belirlenmiş ve grafiğe işlenmiştir.

Tablo 4.14 incelendiğinde Öğrenci 3'ün AGEP'in ikinci modülünün uygulandığı oturumların ilkinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının 57 iken sonuncusunda ise 60 olduğu görülmektedir. Bu durum, oturumlar ilerledikçe kelime listesindeki kelimelerin sayı ve zorluk derecesinin artmasına rağmen öğrencinin son oturumunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ilk oturuma göre 3 kelimelik artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 3'ün dakikada okuduğu doğru kelime sayısında %5'lik bir gelişim kaydedilmiştir. Bu gelişim, kelimelerin sayı ve zorluk derecesinin yanı sıra okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma rezilyanslarının düşük olduğu düşünüldüğünde Öğrenci 3'ün kelime okuma akıcılığı becerisinde önemli bir ilerleme yaşandığı söylenebilir. Bu ilerlemeyi daha net görebilmek adına öğrenciye uygulanan Kelime Okuma Bilgisi Testi'nden elde edilen verilere bakmak faydalı olacaktır.

Tablo 4.15: Öğrenci 3'ün kelime okuma bilgisi test (KOBİT) puanları.



Tablo 4.15'te okumada güçlük yaşayan Öğrenci 3'ün ön, ara ve son olmak üzere toplam üç değerlendirme oturumunda kelime okuma akılığına ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Ön değerlendirme; AGEP'in uygulanmasından önce (1. Oturum), ara değerlendirme; AGEP'in hece-kelime düzeyinde akıcılık becerisine dönük etkinliklerin ağırlıklı olduğu modülün tamamlanmasından sonra (35. Oturum) ve son değerlendirme ise AGEP'in tüm modüllerinin tamamlamasının ardından (51. Oturum) gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme oturumlarında

Öğrenci 3'ün kelime düzeyinde akıcılık becerisine ilişkin veriler, Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT) aracılığıyla toplanmıştır. Bu test anlamlı ve anlamsız kelime listeleri olmak üzere toplam iki alt testten meydana gelmektedir. Anlamlı kelime listesi yüz dört farklı sözcükten, anlamsız kelime listesi ise sözlü ve yazılı dilde var olmayan altmış üç farklı sözcükten oluşmaktadır.

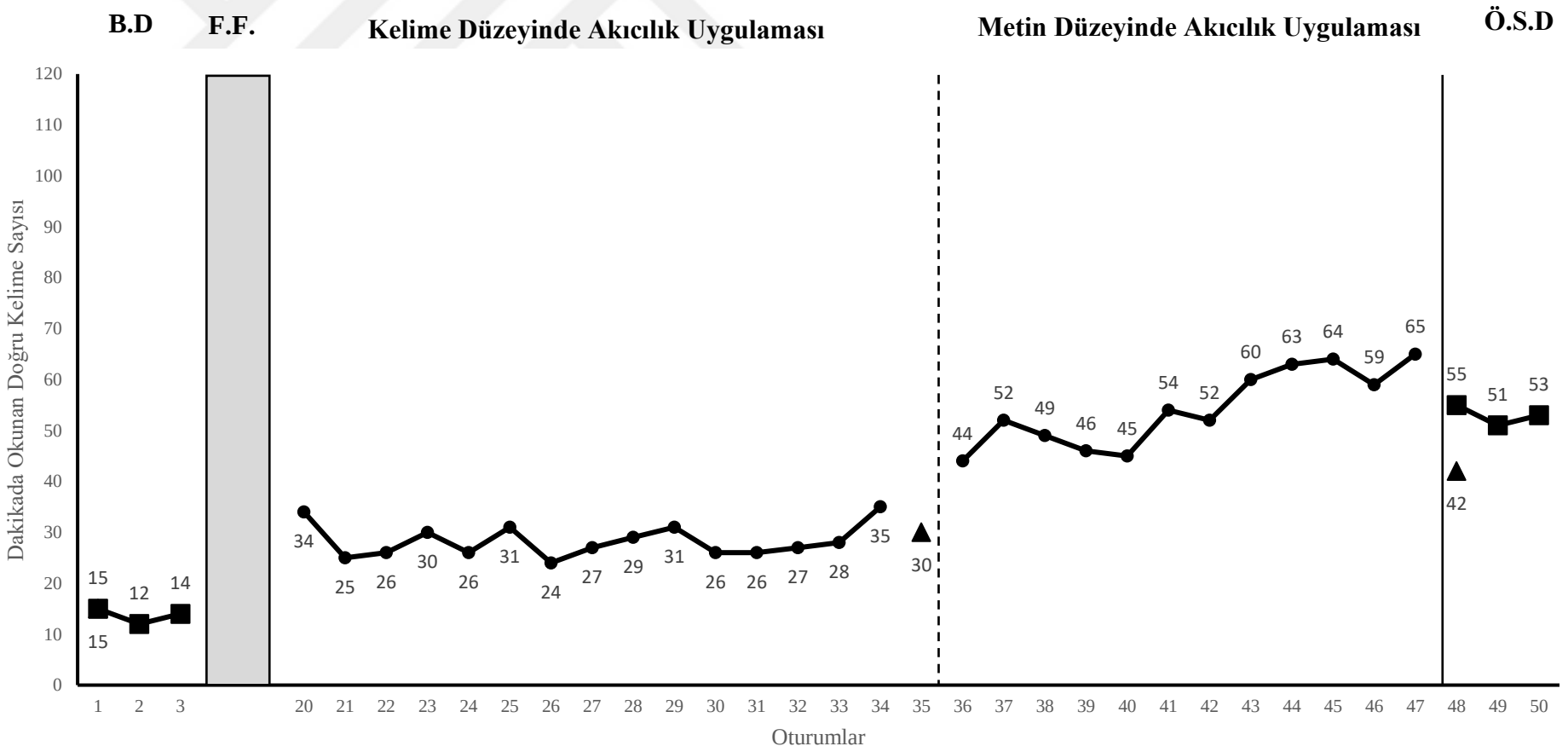
Tablo 4.15 incelendiğinde Öğrenci 3'ün değerlendirme oturumlarında kelime okuma bilgisi testinin anlamlı kelime listesinden aldığı puanların (Tablo 4.14'te siyah üçgen ile temsil edilmiştir) sırasıyla 25,55,75; anlamsız kelime listesinden aldığı puanların (Tablo 4.14'te turuncu üçgen ile temsil edilmiştir) ise sırasıyla 18,30,44 olduğu görülmektedir. Bu veriler, öğrencinin kelime düzeyinde akıcılık becerisine ilişkin son değerlendirme puanının anlamlı kelime listesinde ara değerlendirmeye göre 20, ön değerlendirmeye göre ise 50; anlamsız kelime listesi açısından ise ara değerlendirmeye göre 14, ön değerlendirmeye göre 26 puan artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 3'ün kelime düzeyinde akıcılık becerisinde anlamlı kelime listesinin ön değerlendirmesine göre %200'lük; anlamsız kelime listesinde ise %144'lük bir gelişim kaydedilmiştir. Ayrıca KOBİT'in hem anlamlı hem de anlamsız kelime listelerindeki hatalı okunan kelime sayısının ön değerlendirme oturumuna nazaran son değerlendirme oturumunda düşüş göstermesi Öğrenci 3'ün okuma rezilyansını açısından ilerleme sağladığı düşünülebilir. Tüm bu verilerden hareketle AGEP'in Öğrenci 3'ün kelime düzeyinde akıcılık becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.4. AGEP'in METİN DÜZEYİNDE AKICILIK BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ

AGEP'in okumada güçlük yaşayan öğrencilerin metin düzeyinde akıcılık becerileri üzerindeki etkisine ilişkin veriler, çalışma grubundaki her bir öğrenci için toplanıp grafiklere işlenerek aşağıdaki bölümde sunulmuştur.

4.4.1. Öğrenci 1'e Uygulanan AGEP'in Metin Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi

Tablo 4.16: Öğrenci 1'in bir dakikada okuduğu kelime sayısı.



Tablo 4.16'da okumada güçlük yaşayan Öğrenci 1'in, AGEP'in metin düzeyinde okuma etkinliklerinin yoğunlukta olduğu üçüncü modülünün uygulandığı oturumlarda (36.-47. Oturumlar) metin düzeyinde akıcılık becerisine ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Bu veriler her bir oturumda öğrenciye sunulan öyküleyici metinler aracılığıyla toplanmıştır. Öyküleyici metinler okunabilirlik düzeyi bakımından kolaydan zora doğru olacak şekilde sıralanmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin hesaplanmasında Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülünden yararlanılmıştır. AGEP'in üçüncü modülünün uygulandığı bu oturumlarda Öğrenci 1'den kendisine sunulan öyküleyici metni sesli bir şekilde okuması istenmiş ve bu sırada süreölçer çalıştırılmıştır. Araştırmacı, öğrencinin metin okuma performansını öğretmen kılavuzu üzerinden takip ederek hatalı okuduğu kelimeleri işaretlemiş ve bir dakikada okuduğu son kelimeyi işaretlemiştir. Daha sonra öğrencinin toplam okuduğu kelime sayısından hatalı okuduğu kelime sayısı çıkarılarak bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı belirlenmiş ve grafiğe işlenmiştir.

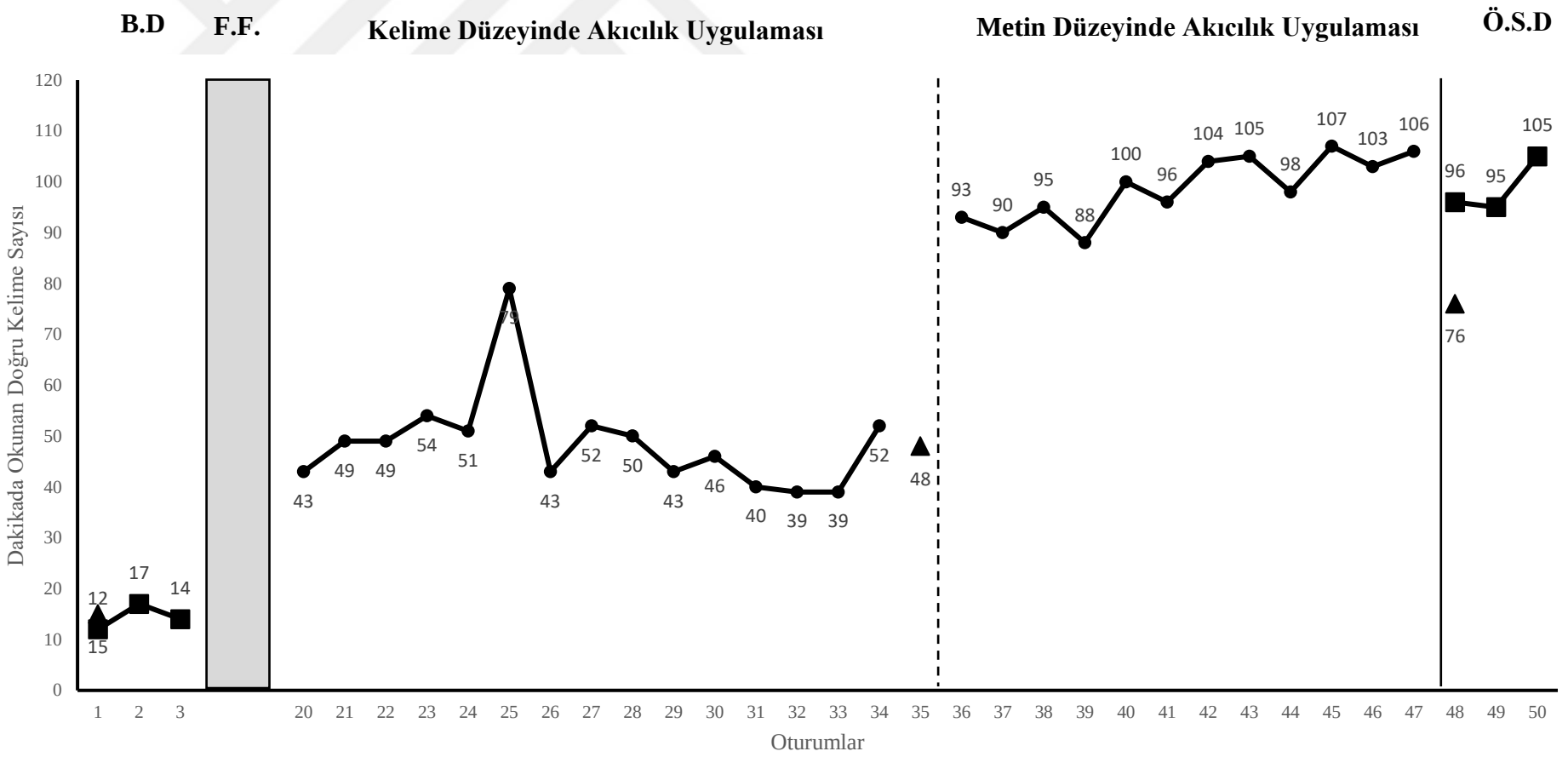
Tablo 4.16 incelendiğinde Öğrenci 1'in AGEP'in üçüncü modülünün uygulandığı oturumların ilkinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının 44 iken sonuncusunda ise 65 olduğu görülmektedir. Bu durum, oturumlar ilerledikçe öyküleyici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin zorlaşmasına rağmen öğrencinin son oturumunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ilk oturuma göre 11 kelimelik artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 1'in dakikada okuduğu doğru kelime sayısında %25'lik bir gelişim kaydedilmiştir. Ayrıca Öğrenci 1'in kelime düzeyinde akıcılık uygulamalarının gerçekleştirildiği son oturumda dakikada okuduğu kelime sayısı 35'ten metin düzeyinde akıcılık uygulamalarının gerçekleştirildiği ilk oturumda dakikada okuduğu kelime sayısı 44'e çıkmıştır. Bu iki oturum arasında dakikada okunan kelime sayısı açısından yaşanan 9 kelimelik artış Öğrenci 1'in okuma sırasında metin bağlamından yararlanabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.16'ya bakıldığında metin düzeyinde uygulama oturumlarından önce Öğrenci 1 ile başlama düzeyinde üç farklı oturum gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrenci bu oturumların ilkinde bir dakikada 15, ikinci oturumda bir dakikada 12, üçüncü oturumda ise bir dakikada 14 kelimeyi doğru okumuştur. Öğrenci 1'in başlama düzeyi evresinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalaması 13'tür. Başlama düzeyi oturumlarını AGEP uygulama oturumları takip etmiştir. Tablo 4.16'ya bakıldığında uygulama oturumlarından sonra üç farklı öğretim sonu değerlendirme oturumlarının gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrenci bu oturumların ilkinde bir dakikada 55, ikinci oturumda bir dakikada 51, üçüncü oturumda ise

bir dakikada 53 kelimeyi doğru okumuştur. Öğrenci 1'in öğretim sonu değerlendirme evresinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalaması 53'tür. Öğrenci 1'in başlama düzeyi evresinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalamasının 13'ten öğretim sonu değerlendirme evresinde 53'e yükseldiği tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalamasında 40 kelimelik artış yaşandığını ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 1'in dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalamasında %307'lik bir gelişim kaydedilmiştir. Tüm bu verilerden hareketle AGEP'in Öğrenci 1'in metin düzeyinde akıcılık becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.4.2. Öğrenci 2'ye Uygulanan AGEP'in Metin Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi

Tablo 4.17: Öğrenci 2'in bir dakikada okuduğu kelime sayısı.



Tablo 4.17'de okumada güçlük yaşayan Öğrenci 2'nin, AGEP'in metin düzeyinde okuma etkinliklerinin yoğunlukta olduğu üçüncü modülünün uygulandığı oturumlarda (36.-47. Oturumlar) metin düzeyinde akıcılık becerisine ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Bu veriler her bir oturumda öğrenciye sunulan öyküleyici metinler aracılığıyla toplanmıştır. Öyküleyici metinler okunabilirlik düzeyi bakımından kolaydan zora doğru olacak şekilde sıralanmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin hesaplanmasında Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülünden yararlanılmıştır. AGEP'in üçüncü modülünün uygulandığı bu oturumlarda Öğrenci 2'den kendisine sunulan öyküleyici metni sesli bir şekilde okuması istenmiş ve bu sırada süreölçer çalıştırılmıştır. Araştırmacı, öğrencinin metin okuma performansını öğretmen kılavuzu üzerinden takip ederek hatalı okuduğu kelimeleri işaretlemiş ve bir dakikada okuduğu son kelimeyi işaretlemiştir. Daha sonra öğrencinin toplam okuduğu kelime sayısından hatalı okuduğu kelime sayısı çıkarılarak bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı belirlenmiş ve grafiğe işlenmiştir.

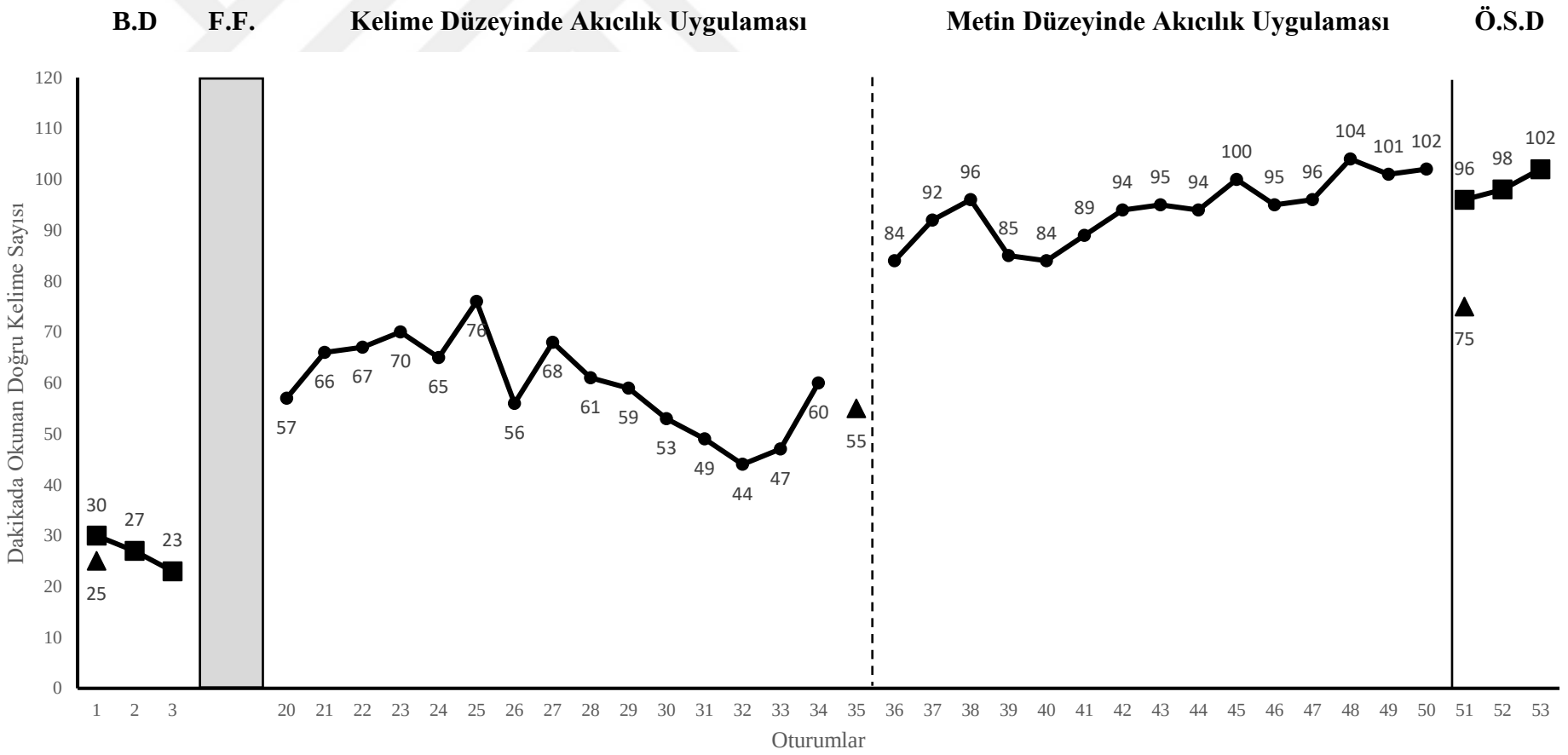
Tablo 4.17 incelendiğinde Öğrenci 2'nin AGEP'in üçüncü modülünün uygulandığı oturumların ilkinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının 93 iken sonuncusunda ise 106 olduğu görülmektedir. Bu durum, oturumlar ilerledikçe öyküleyici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin zorlaşmasına rağmen öğrencinin son oturumunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ilk oturuma göre 13 kelimelik artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 2'nin dakikada okuduğu doğru kelime sayısında %14'lük bir gelişim kaydedilmiştir. Ayrıca Öğrenci 2'in kelime düzeyinde akıcılık uygulamalarının gerçekleştirildiği son oturumda dakikada okuduğu kelime sayısı 52'den metin düzeyinde akıcılık uygulamalarının gerçekleştirildiği ilk oturumda dakikada okuduğu kelime sayısı 93'e çıkmıştır. Bu iki oturum arasında dakikada okunan kelime sayısı açısından yaşanan 41 kelimelik artış Öğrenci 2'nin okuma sırasında metin bağlamından yararlanabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.17'ye bakıldığında metin düzeyinde uygulama oturumlarından önce Öğrenci 2 ile başlama düzeyinde üç farklı oturum gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrenci bu oturumların ilkinde bir dakikada 12, ikinci oturumda bir dakikada 17, üçüncü oturumda ise bir dakikada 14 kelimeyi doğru okumuştur. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi evresinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalaması 14'tür. Başlama düzeyi oturumlarını AGEP uygulama oturumları takip etmiştir. Tablo 4.17'ye bakıldığında uygulama oturumlarından sonra üç farklı öğretim sonu değerlendirme oturumlarının gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrenci

bu oturumların ilkinde bir dakikada 96, ikinci oturumda bir dakikada 95, üçüncü oturumda ise bir dakikada 105 kelimeyi doğru okumuştur. Öğrenci 2'nin öğretim sonu değerlendirme evresinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalaması 99'dur. Öğrenci 2'nin başlama düzeyi evresinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalamasının 14'ten öğretim sonu değerlendirme evresinde 99'a yükseldiği tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalamasında 85 kelimelik artış yaşandığını ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 2'nin dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalamasında %607'lik bir gelişim kaydedilmiştir. Tüm bu verilerden hareketle AGEP'in Öğrenci 2'in metin düzeyinde akıcılık becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.4.3. Öğrenci 3'e Uygulanan AGEP'in Metin Düzeyinde Akıcılık Becerisi Üzerine Etkisi

Tablo 4.18: Öğrenci 3'ün bir dakikada okuduğu kelime sayısı.



Tablo 4.18'de okumada güçlük yaşayan Öğrenci 3'ün, AGEP'in metin düzeyinde okuma etkinliklerinin yoğunlukta olduğu üçüncü modülünün uygulandığı oturumlarda (36.-50. Oturumlar) metin düzeyinde akıcılık becerisine ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Bu veriler her bir oturumda öğrenciye sunulan öyküleyici metinler aracılığıyla toplanmıştır. Öyküleyici metinler okunabilirlik düzeyi bakımından kolaydan zora doğru olacak şekilde sıralanmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin hesaplanmasında Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülünden yararlanılmıştır. AGEP'in üçüncü modülünün uygulandığı bu oturumlarda Öğrenci 3'ten kendisine sunulan öyküleyici metni sesli bir şekilde okuması istenmiş ve bu sırada süreölçer çalıştırılmıştır. Araştırmacı, öğrencinin metin okuma performansını öğretmen kılavuzu üzerinden takip ederek hatalı okuduğu kelimeleri işaretlemiş ve bir dakikada okuduğu son kelimeyi işaretlemiştir. Daha sonra öğrencinin toplam okuduğu kelime sayısından hatalı okuduğu kelime sayısı çıkarılarak bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı belirlenmiş ve grafiğe işlenmiştir.

Tablo 4.18 incelendiğinde Öğrenci 3'ün AGEP'in üçüncü modülünün uygulandığı oturumların ilkinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının 84 iken sonuncusunda ise 102 olduğu görülmektedir. Bu durum, oturumlar ilerledikçe öyküleyici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin zorlaşmasına rağmen öğrencinin son oturumunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ilk oturuma göre 18 kelimelik artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 3'ün dakikada okuduğu doğru kelime sayısında %21'lik bir gelişim kaydedilmiştir. Ayrıca Öğrenci 3'ün kelime düzeyinde akıcılık uygulamalarının gerçekleştirildiği son oturumda dakikada okuduğu kelime sayısı 60'tan metin düzeyinde akıcılık uygulamalarının gerçekleştirildiği ilk oturumda dakikada okuduğu kelime sayısı 84'e çıkmıştır. Bu iki oturum arasında dakikada okunan kelime sayısı açısından yaşanan 24 kelimelik artış Öğrenci 3'ün okuma sırasında metin bağlamından yararlanabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.18'e bakıldığında metin düzeyinde uygulama oturumlarından önce Öğrenci 3 ile başlama düzeyinde üç farklı oturum gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrenci bu oturumların ilkinde bir dakikada 30, ikinci oturumda bir dakikada 27, üçüncü oturumda ise bir dakikada 23 kelimeyi doğru okumuştur. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi evresinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalaması 27'dir. Başlama düzeyi oturumlarını AGEP uygulama oturumları takip etmiştir. Tablo 4.18'e bakıldığında uygulama oturumlarından sonra üç farklı öğretim sonu değerlendirme oturumlarının gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrenci

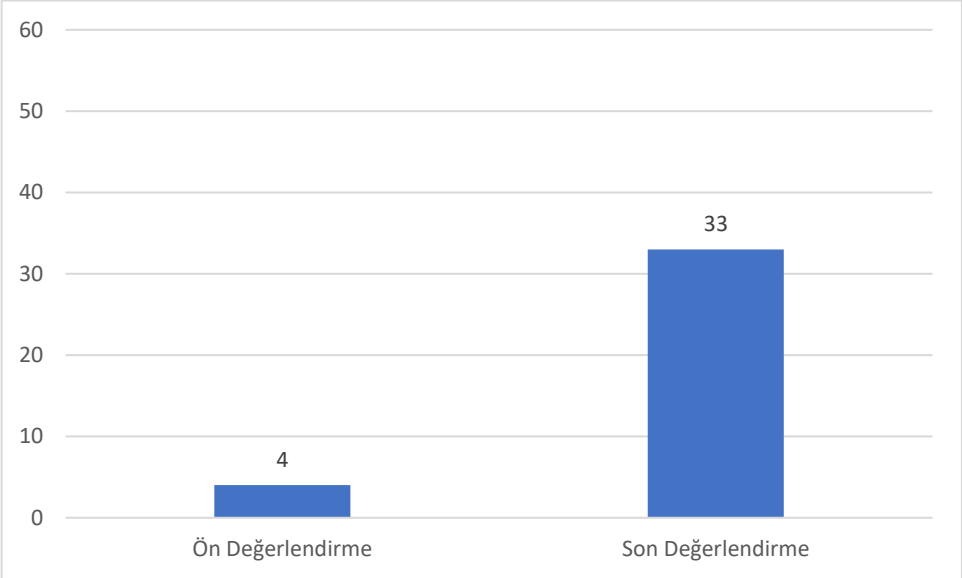
bu oturumların ilkinde bir dakikada 96, ikinci oturumda bir dakikada 98, üçüncü oturumda ise bir dakikada 102 kelimeyi doğru okumuştur. Öğrenci 3'ün öğretim sonu değerlendirme evresinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalaması 99'dur. Öğrenci 3'ün başlama düzeyi evresinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalamasının 27'den öğretim sonu değerlendirme evresinde 99'a yükseldiği tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalamasında 72 kelimelik artış yaşandığını ortaya koymaktadır. Yüzdelik açıdan ifade edilecek olursa Öğrenci 3'ün dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalamasında %266'lik bir gelişim kaydedilmiştir. Tüm bu verilerden hareketle AGEP'in Öğrenci 3'ün metin düzeyinde akıcılık becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.5. AGEP'in PROZODİK OKUMA BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ

AGEP'in okumada güçlük yaşayan öğrencilerin prozodik okuma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin veriler, çalışma grubundaki her bir öğrenci için toplanıp grafiklere işlenerek aşağıdaki bölümde sunulmuştur.

4.5.1. Öğrenci 1'e Uygulanan AGEP'in Prozodik Okuma Becerisi Üzerine Etkisi

Tablo 4.19: Öğrenci 1'in prozodik okuma beceri puanı.



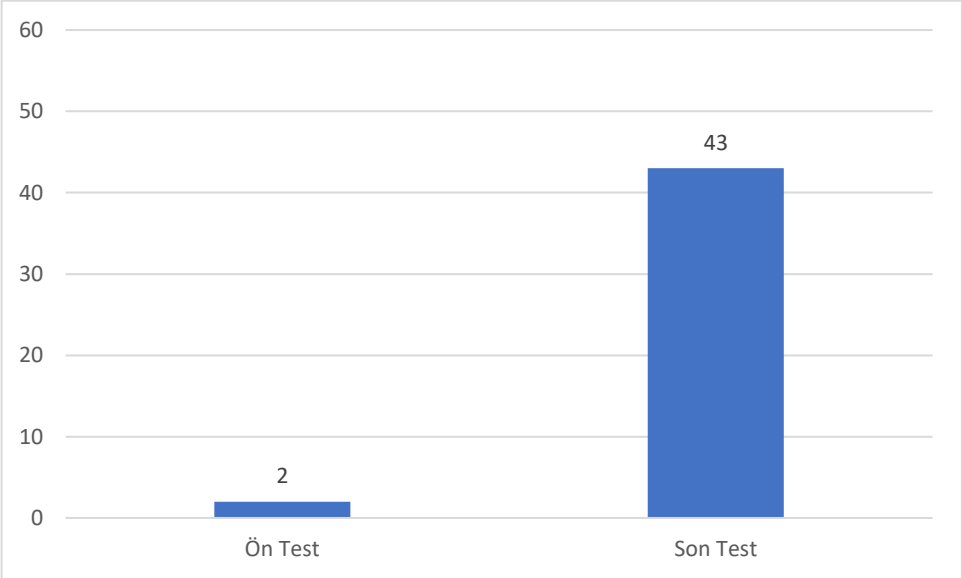
Tablo 4.19'da okumada güçlük yaşayan Öğrenci 1'in ön ve son olmak üzere toplam iki değerlendirme oturumunda prozodik okuma becerisine ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Ön değerlendirme; AGEP'in uygulanmasından önce (1. Oturum), son değerlendirme ise

AGEP'in tüm modüllerinin tamamlamasının ardından (51. Oturum) gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme oturumlarında Öğrenci 1'in prozodik okuma becerisine ilişkin veriler, prozodik okuma ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçeğe göre bir öğrencinin alabileceği minimum puan 0 iken maksimum puan ise 60'tır. Toplam puanın %50'sini yani 30 ve üzeri puan alan öğrenciler prozodik okuma becerisi açısından yeterli düzeyde oldukları kabul edilmektedir.

Tablo 4.19 incelendiğinde Öğrenci 1'in ön değerlendirme oturumunda prozodik okuma ölçeğinden aldığı puanın 4 olduğu görülmektedir. Bu puan ölçekten alınabilecek toplam puanın (60 puan) yarısının (30 puan) altındadır. Buradan hareketle Öğrenci 1'in AGEP'in uygulanmasından önce prozodik okuma becerisi açısında yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Tablo 4.19'dan hareketle Öğrenci 1'in son değerlendirme oturumunda aldığı puanın 33 olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencinin prozodik okuma becerisine ilişkin son değerlendirme puanın ön değerlendirmeye göre 29 puan artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen artışın yanı sıra son değerlendirme oturumunda alınan 33 puanın ölçekten alınabilecek toplam puanın (60 puan) yarısının (30 puan) üstünde olduğu da düşünüldüğünde Öğrenci 1'in AGEP'in uygulanmasından sonra prozodik okuma becerisi açısında yeterli düzeye ulaştığı söylenebilir.

4.5.2. Öğrenci 2'ye Uygulanan AGEP'in Prozodik Okuma Becerisi Üzerine Etkisi

Tablo 4.20: Öğrenci 2'nin prozodik okuma beceri puanı.



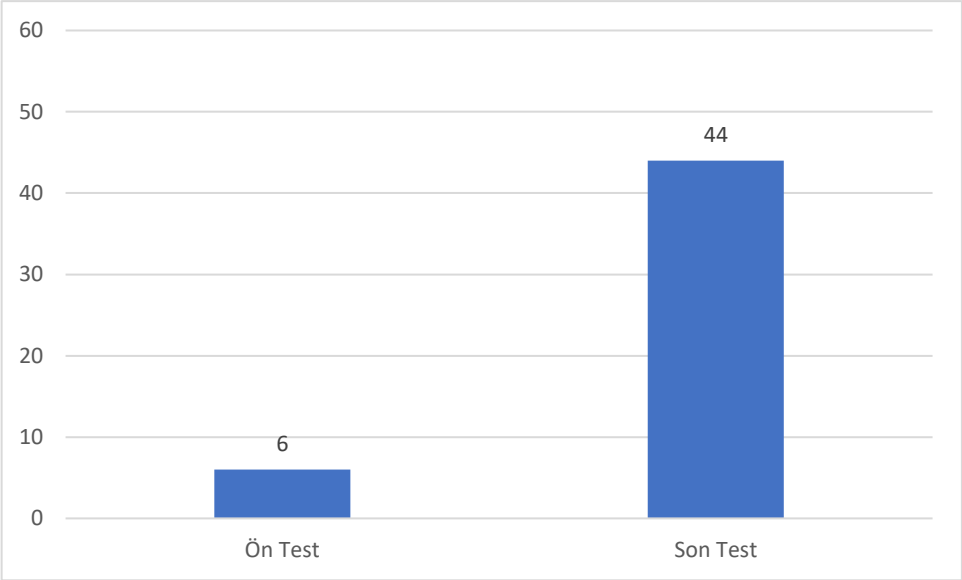
Tablo 4.20'de okumada güçlük yaşayan Öğrenci 2'nin ön ve son olmak üzere toplam iki değerlendirme oturumunda prozodik okuma becerisine ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Ön değerlendirme; AGEP'in uygulanmasından önce (1. Oturum), son

değerlendirme ise AGEP'in tüm modüllerinin tamamlamasının ardından (51. Oturum) gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme oturumlarında Öğrenci 2'nin prozodik okuma becerisine ilişkin veriler, prozodik okuma ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçeğe göre bir öğrencinin alabileceği minimum puan 0 iken maksimum puan ise 60'tır. Toplam puanın %50'sini yani 30 ve üzeri puan alan öğrenciler prozodik okuma becerisi açısından yeterli düzeyde oldukları kabul edilmektedir.

Tablo 4.20 incelendiğinde Öğrenci 2'nin ön değerlendirme oturumunda prozodik okuma ölçeğinden aldığı puanın 2 olduğu görülmektedir. Bu puan ölçekten alınabilecek toplam puanın (60 puan) yarısının (30 puan) altındadır. Buradan hareketle Öğrenci 2'nin AGEP'in uygulanmasından önce prozodik okuma becerisi açısında yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Tablo 4.20'den hareketle Öğrenci 2'nin son değerlendirme oturumunda aldığı puanın 43 olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencinin prozodik okuma becerisine ilişkin son değerlendirme puanın ön değerlendirmeye göre 41 puan artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen artışın yanı sıra son değerlendirme oturumunda alınan 43 puanın ölçekten alınabilecek toplam puanın (60 puan) yarısının (30 puan) üstünde olduğu da düşünüldüğünde Öğrenci 2'nin AGEP'in uygulanmasından sonra prozodik okuma becerisi açısında yeterli düzeye ulaştığı söylenebilir.

4.5.3. Öğrenci 3'e Uygulanan AGEP'in Prozodik Okuma Becerisi Üzerine Etkisi

Tablo 4.21: Öğrenci 3'ün prozodik okuma beceri puanı.



Tablo 4.21'de okumada güçlük yaşayan Öğrenci 3'ün ön ve son olmak üzere toplam iki değerlendirme oturumunda prozodik okuma becerisine ilişkin elde edilen veriler sunulmuştur. Ön değerlendirme; AGEP'in uygulanmasından önce (1. Oturum), son değerlendirme ise AGEP'in tüm modüllerinin tamamlamasının ardından (51. Oturum) gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme oturumlarında Öğrenci 3'ün prozodik okuma becerisine ilişkin veriler, prozodik okuma ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçeğe göre bir öğrencinin alabileceği minimum puan 0 iken maksimum puan ise 60'tır. Toplam puanın %50'sini yani 30 ve üzeri puan alan öğrenciler prozodik okuma becerisi açısından yeterli düzeyde oldukları kabul edilmektedir.

Tablo 4.21 incelendiğinde Öğrenci 3'ün ön değerlendirme oturumunda prozodik okuma ölçeğinden aldığı puanın 6 olduğu görülmektedir. Bu puan ölçekten alınabilecek toplam puanın (60 puan) yarısının (30 puan) altındadır. Buradan hareketle Öğrenci 3'ün AGEP'in uygulanmasından önce prozodik okuma becerisi açısında yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Tablo 4.21'den hareketle Öğrenci 3'ün son değerlendirme oturumunda aldığı puanın 44 olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencinin prozodik okuma becerisine ilişkin son değerlendirme puanın ön değerlendirmeye göre 38 puan artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen artışın yanı sıra son değerlendirme oturumunda alınan 44 puanın ölçekten alınabilecek toplam puanın (60 puan) yarısının (30 puan) üstünde olduğu da düşünüldüğünde Öğrenci 3'ün AGEP'in uygulanmasından sonra prozodik okuma becerisi açısında yeterli düzeye ulaştığı söylenebilir.

4.6. SOSYAL GEÇERLİK BULGULARI

Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerileri geliştirme amacıyla araştırma dahilinde geliştirilmiş AGEP uygulamasının sosyal geçerliğini belirlemek üzere toplanan veriler için öznel değerlendirme yapılmıştır. Öznel değerlendirme için araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin aile ve öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile sorular sorulmuştur. Sosyal geçerlik sorularına verilen cevaplar tablo 4.22'de yer verilmiştir.

Tablo 4.22: Sosyal geçerlik bulguları

Sorular	Yanıtlar		
	Katılımcı	**Öğretmen**	**Aile**
Okuma Becerilerindeki Değişime İlişkin Görüşler	1. Katılımcı	*Öğrencim biz ses öğretimine başladığımız günden beri hep yavaştı, hep geriden takip etti okuma-yazma sürecini. Ona ekstra teneffüs aralarında etütlerde birebir yardımcı olmaya çalıştım ancak bir türlü ilerlemedi okuması. Arkadaşlarının 3-5 dk okuduğu bir metni o bir ders saatinde anca okuyabiliyordu. Özellikle "b-d" harflerini çok karıştırıyor ve hatalı okuyordu. Birinci sınıfta da ikinci sınıfta da okumaya geçemedi maalesef. Harflerin bir kısmını tanıyor çata pata hecelemeye çalışıyordu. Şimdi ise okuması başlangıca göre çok ilerledi. Kelimeleri doğru okuyor. Hecelemeyi bırakmış durumda. Okuma hızı arttı.*	*İkinci sınıfta olmasına rağmen harflerin çoğunu tanımıyordu. Hecelemeyi bile birazcık yapabiliyordu. Kalemle hecelerin altını çize çize zar zor okutuyordum. Bazı harfleri özellikle çok karıştırıyordu. Şimdi ise okuması çok gelişti. Tüm harfleri tanıyor. Eskiden çok hata yapardı şimdi hecelemeden hızlı okuyor.*
	2. Katılımcı	*Okumada arkadaşlarının çok gerisindeydi. Okuyamıyordu, yazamıyordu da. Çoğu harfin sesini de bilmiyordu. Genellikle kelimenin ilk iki hecesini okuyabilirse gerisini kafadan uyduruyordu hep. Çok hatalı okurdu. Okuma konusunda sizinle programa başlamadan önce sınıfın sonuncusuydu. Bu programla okuma konusunda çok ilerleme katetti. Okuması hızlandı. Kelimeleri kafasından uydurma huyunu bıraktı. Okurken nefesi kontrol etmeyi noktalamalara dikkat etmeyi öğrendi.*	*Harflerin birkaçı biliyordu ancak hecelemeye vs. yoktu hocam. Hatta adını bile yazamıyordu. Okumayı öğrenmek sizinle birlikte oldu. Okuması hızlandı. Hatta okurken noktalarda duraksıyor nefesini doğru kullanıyor.*
	3. Katılımcı	*Biz merkezimize geldiği ilk günden bu yana birlikte çalışıyoruz. 4. sınıf olmasına rağmen sizinle çalışmaya başladığı zaman kadar harfleri birkaçı dışında sesini öğrenebildi. Özellikle "b-d-p", "n-m" harflerini genellikle karıştırıyordu. İki harften oluşan heceleri kavramıştı ancak üç ve dört harfli olanlarda çok zorlanıyordu. Kelimeler uzadıkça aklına geleni söylüyordu. Programla birlikte okuması çok güçlendi. Hızlı okumaya başladı. Okurken doğru yerlerde duraksamaya başladı. Harfleri karıştırmıyor artık.*	*Bazı harfleri çok sık karıştırıyordu. İki harfleri heceleri okuyordu ama üç ve dört harfli heceleri okurken çok hata yapıyordu. Okuması çok yavaştı. Çoğu zaman okuduğunun doğru olup olmadığını bilmiyordu kafasından sallıyordu kelimeleri. Artık çok güzel okuyor. Okuması hızlandı. Metinleri okurken yerine göre sesini değiştiriyor. Kelimeleri kafasından sallamayı bıraktı. Okurken noktalarda duruyor. Artık okumayı düzene soktu.*

Sorular	Yanıtlar		
	Katılımcı	**Öğretmen**	**Aile**
Okuma Motivasyon ve Katılımındaki Değişime İlişkin Görüşler	1. Katılımcı	*Normal ödevlerini de okuma ödevlerini de hiç yapmaz, sorarsanız yaptım derdi ama hiç yapmazdı. Derse katılımı hiç yoktu. Ders içerisinden sık sık kopar hayallere dalardı. Sizinle çalışmaya başladığında benim fark ettiğim şey okuması geliştikçe kendisine güveni de geldi. Sınıf içerisinde sesli okumalara kendi isteğiyle katılmaya başladı. Bence başardıkça bu duyguyu hissettikçe kendisini arkadaşlarına da kabul ettirdi. Ben kitap ödevleri sonrasında okuyup okumadıklarına dönük sınav yapıyorum. Programdan önce genellikle bu sınavlarda 10 sorudan sadece 1 ya da 2 sine doğru yanıt verirdi. Ancak okuması geliştikçe artık doğru yanıt sayısı 8-9'a yükseldi.*	*Sizin okula geldiğiniz günlerde eve gelir gelmez abisine bana hep oynadığı oyunlardan kazandığı ödüllerden çok eğlediğinden bahsediyordu. Evde sizin göndermiş olduğunuz metinleri kendi evde okuyup takip ediyordu. Hatta okumayı unutursak yanıma gelip "Anne hadi çok geç kaldık okumalıyız bu metni. Okumamı ne zaman dinleyeceksin?" diyordu. Normalde ben ona hatırlatırdım ödevlerini vs. ama sizinle ilgili süreçte bu tam tersine döndü. Okumaya daha istekli hale geldi.*
	2. Katılımcı	*Bu programla birlikte sadece okumada değil birçok açıdan yol katettiğini gözlemledim hocam. Okuması ilerledi. İlerledikçe yapmanın hazzına erdi. Bu onu mutlu etti, motive etti. Kendisini sınıfa ait hissetti. Özgüveni arttı. Parmak kaldırıp, sınıf içerisinde sesli okumalar yaptı. Çok istekliydi. Arkadaşları da ilerlemesini fark etti. Okumadaki durum matematik dersine de olumlu yansıdı. Tahtaya kalkıp problem çözmeye başladı. Okuması gelişince problemleri de tek başına anlamaya başladı.*	*Genelde kendini çok anlatan biri değildir. Ancak sizinle yaptığı okumalardan, kelime oyunlarından, kazandığı ödüllerden hep bahsederdi. Evde oldukça meşhursunuz hocam. Sizin derslerinizi sevince ve okuması geliştikçe ev ödevlerini de kolayca yapmaya başladı. Diğer türlü tam bir işkenceydi. Okuyamıyordu. Anlamıyordu. Onun için çok zor bir süreç oluyordu. Ev okumalarını severek yapıyordu. Özellikle tekerleme ve manileri okurken çok eğleniyorduk. Biz de sayenizde kaliteli bir zaman geçirmeye başladık. Evde olup hiç okumadığı kitapları bile beraber okumaya başladık. Eskiden hiç sevmezdi böyle şeyleri.*
	3. Katılımcı	*Derslerde genellikle yerinde duramıyor, grup arkadaşlarıyla problemler yaşıyordu. Öğretmen yönergelerini yerine getirmiyordu. Ancak sizinle çalışmaya başladıktan sonra okumasının iyileşmesinin dışında davranışlarında da olumlu değişiklikler olduğunu gördüm. Örneğin önceki derslerde asla sesli okuma yapmazdı. Çok uğraşırdık ikna etmek için ama matematik derslerinde problemleri hep yüksek sesle okumaya başladı. Hatta bunun dışında bir gün gelip okuduğu kitabı bana ve arkadaşlarına tanıttı ve sevdiği bir bölümü okudu bizlere.*	*Kitap okumaktan hep kaçardı. Normalde ödevlerini yapmaz ya da hep ertelerdi. Bu ev okumalarına geçtiğimiz dönemde ben pek umutlu değildim açıkçası. Hayatta okumaz diyordum. Ama beni çok şaşırttı. Hiçbir şey demeden kendi isteğiyle metinleri okuyup bana dinletiyordu. Daha önce böyle bir durum yoktu. Okul ödevlerini de tek başına yapmaya başladı. Eskiden ben okurdum o yapardı ama okuması düzelince artık bana da gerek kalmadı.*

Sorular	Yanıtlar		
	Katılımcı	**Öğretmen**	**Aile**
AGEP'e ilişkin görüşler	1. Katılımcı	*Ben öğrencim adına çok teşekkür ederim hocam. Bu programın onun hem okumasına hem de davranışlarına çok büyük katkısı oldu. Derslerinizi hep iple çekiyordu. Sizinle geçirdiği derslerdeki oyunlardan ne kadar çok eğlendiğinden bahsediyordu hep. Hem derslerinizin içeriğini hem de sizi çok sevdi bence. Okuması gelişti geliştikçe de özgüveni arttı. Ancak akıcı okumasının gelişimiyle ilgili benim beklentim daha yüksekti hocam. Bence daha fazla gelişebilirdi de ama bu kadar sağlık sorunu yaşayacağını ben de tahmin etmiyordum.*	*Ben çocuğum adına sizin ve programın faydalı olduğunu düşünüyorum. Eskiden sıfırdı sayenizde okumayı öğrendi. Ayrıca programınızın oğlum açısından çok eğlenceli olduğunu düşünüyorum. Eve geldiğinde sürekli derslerinizin çok eğlenceli geçtiğinden bahsediyordu.*
	2. Katılımcı	*Bu programla okuması çok ilerledi. Ben programı çok beğendim. Bu programın öğretmenlere de ailelere de çok şey katacağına inanıyorum.*	*Ben çocuğum adına memnun kaldım programdan. Hatta sayenizde üçüncü sınıfa geçiyor da olsak okuma bayramı yaptık. Okuyamadığı için yapamamıştım. İçimde kalmıştı hocam. Artık okuması çok düzeldi.*
	3. Katılımcı	*Bu program çok etkili oldu onun okumasının gelişiminde. Ben hem kendi adıma hem de öğrencim adıma çok teşekkür ederim hocam. Uzun zamandır uğraştığımız ama problemine çözüm olamadığımız bir öğrencimizdi. Ben bu tür çalışmaların gerçekten çok önemli olduğuna inanıyorum. Çünkü bizler de bu tür öğrencilerle çalışırken problemler yaşıyoruz, sorunu çözmeye dönük çok fazla alternatifimiz yok. Bu programın öğretmenlere de bu tür öğrencilere de çok katkı sağlayacağını düşünüyorum.*	*Bu programdan çok fazla verim aldığımıza inanıyorum hocam. Keşke hiç bitmese sizinle beraber okuma çalışmalarına devam etse diyorum içimden hep. 4 yıldır oğlumun okumasıyla ilgileniyorum. Öğrenme güçlüğü tanısı aldığından beri gitmediğim özel eğitim kurumu, öğretmen, psikolog kalmadı hocam. Siz 4 yıldır yapılamayanı 4-5 ay içerisinde yaptınız. Açıkçası ben bunca denemeden sonra oğlumun okumayı başarabileceğine inanmıyordum hocam. Dediğim gibi denemediği yol gitmediğim uzman kalmadı. Ama bu program benim inancımı tekrar kazanmamı sağladı.*

Tablo 4.22 yakından incelendiğinde sosyal geçerlik formları aracılığıyla görüşlerine başvurulan aile ve öğretmenlerin AGEP programına dönük olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Sadece bir öğretmen öğrencisinin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi noktasında AGEP'in etkililiğine dönük daha büyük bir beklentiye sahip olduğunu ancak bunun gerçekleşmediğini belirmiştir. Bu durumun yaşanmasında da öğrencisinin programın uygulama sürecinde yaşadığı sağlık sebepleri nedeniyle yaşadığı devamsızlıklardan kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın genel amacı olan Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı'nın (AGEP) ilkokul düzeyinde özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye ve bu genel amaç doğrultusunda; fonolojik farkındalık becerisi, hece-kelime-metin düzeyinde akıcılık, prozodik okuma becerisi ve sosyal geçerlik başlıkları altında oluşturulan alt amaçlara dönük elde edilen bulgular, alanyazında yer alan ilgili çalışmalarla ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi, uygulanan AGEP'in okumada güçlük çeken öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Bu bağlamda mevcut araştırmada uygulanan müdahale programının fonolojik farkındalık becerisi üzerindeki etkisi uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında Fonolojik Farkındalık Ölçeği aracılığıyla alınan toplam puan ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar üzerinden incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular AGEP'in okumada güçlük yaşayan öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerini geliştirme noktasında etkili olduğunu göstermektedir. Nitekim alanyazında yürütülen birçok çalışma, uygun bir öğretim yoluyla fonolojik farkındalık becerisinin geliştirilebileceğini ortaya koymuştur (Al Otaiba, Puranik, Ziolkowski ve Montgomery, 2009; Bradley ve Bryant, 1983; Ukrainetz ve diğerleri, 2009).

Fonolojik farkındalık anlamdan çok sözlü dilin kelime, hece, fonem gibi daha küçük birimlere ayrılabileceğinin farkında olma ve bu birimleri bilinçli olarak manipüle edebilme becerisidir (Gillon, 2007). Sözlü ve yazılı dilin bilişsel açıdan zor ve karmaşık sürecinin üstesinden gelme noktasında kritik bir öneme sahip olan bu beceri, okumanın başarılı bir şekilde yürütülmesini doğrudan etkilemekte ve okuma becerisini yordamaktadır (Manyak, 2008; NRP, 2000). Dolayısıyla fonolojik farkındalık becerisinin ediniminde yaşanacak sorun bireylerin okumada güçlük yaşamasına neden olmaktadır (Moats, 2000; Yopp ve Yopp, 2000). Bu çerçevede alanyazındaki birçok çalışmada da okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları sorunların fonolojik farkındalık becerisindeki eksikliklerden kaynaklandığı ifade edilmiştir (Anthony ve Francis, 2005). Okuma biliminin sunduğu bu bilgilerden hareketle akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan AGEP'in içeriğinde bu

beceriye dönük bir modül oluşturulmuştur. AGEP'in çalışma grubunda yer alan öğrencilerin fonolojik farkındalık becerisinin gelişimine katkı sağlamasında;

- Modülün içerik olarak fonolojik farkındalığı meydana getiren hece, uyak ve fonemik farkındalık alt boyutlarının tamamına dönük etkinliklere yer vermesinin,
- Fonoojik farkındalık modülündeki etkinliklerin işe koşulmasında fonolojik farkındalık becerilerinin sahip olduğu hiyerarşiye dikkat edilerek basitten karmaşığa doğru sıralanmasının,
- Etkinliklerin hayata geçirilmesinde doğrudan, açık ve sistematik bir öğretimle birlikte kanıt temelli stratejilerin uygulanmasının,
- Fonolojik farkındalık becerilerinin öğretiminde okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma çalışmalarına dönük motivasyon ve katılımlarını artırmak amacıyla bu becerinin kazandırılmasına dönük eğlenceli oyunların yer almasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Nitekim hem mevcut araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin fonolojik farkındalık ölçeğinden aldıkları toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlarda yaşanan artış hem de alanyazında fonolojik farkındalık becerisini geliştirmeye dönük yürütülen çalışmalardaki bulgular bu düşünceyi destekler niteliktedir (Carson, Gillon ve Boustead, 2013; Christodoulou ve diğerleri, 2017; NRP, 2000). Araştırma dahilinde geliştirilmiş olan AGEP'in fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye dönük etkinliklerinin ağırlıkta olduğu birinci modülü çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilk on beş oturum boyunca uygulanmış ve ardından fonolojik farkındalık ölçeği aracılığıyla ara değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Ön ve ara testten elde edilen bulgularda fonolojik farkındalık becerisinin gelişiminde gözlenen artışın yanı sıra bu artışın on beş oturum gibi kısa bir sürede gerçekleşmiş olması oldukça dikkat çeken bir husustur. AGEP'in okumada güçlük çeken öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerinin gelişiminde kısa denilebilecek bir sürede etkili olmasında Türkçenin ortografik açıdan saydam bir dil olmasının da etkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazındaki birçok çalışmanın da Türkçe gibi ortografik açıdan saydam bir yapıya sahip dillerde fonolojik farkındalık becerilerinin gelişiminin daha kolay sağlandığını ifade etmesi bu düşünceyle paralellik göstermektedir (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Peynircioğlu ve diğerleri, 2002; Yopp ve Yopp, 2000). Ayrıca mevcut araştırmada AGEP uygulaması sonucunda elde edilen öğretim sonu değerlendirme

bulguları ara değerlendirmede elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerindeki gelişimin belirgin bir şekilde devam ettiği görülmektedir. AGEP'in uygulanmasında fonolojik farkındalık modülünün ilk on beş seansta tamamlanıp kalan otuz seanslık bölümde daha çok okuma becerisinin diğer dilbilimsel süreçlerine odaklanılmasına rağmen bu artışın devam etmesinin fonolojik farkındalık becerisiyle okuma becerisi arasındaki karşılıklı ilişkiden kaynaklandığı düşünülmektedir. Başka bir deyişle ilk on beş oturumda fonolojik farkındalık becerisini geliştirmeye dönük gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlarken diğer otuz oturumda öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye dönük uygulanan yöntem, strateji ve etkinlikler de öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaya devam etmiştir. Alanyazındaki çalışmalar da bu iki beceri arasındaki karşılıklı etkileşimi ortaya koymaktadır (Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola ve Nurmi, 2004).

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemi, uygulanan AGEP'in okumada güçlük çeken öğrencilerin hece ve kelime düzeyinde akıcılık becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Öğrencilerin hece ve kelime düzeyinde akıcılık becerileri AGEP'in ikinci modülünün uygulandığı oturumlarda öğrencilere sunulan hece ve kelime listeleri üzerinden toplanan veriler üzerinden değelendirilmiştir. Uygulanan müdahale programının kelime düzeyinde akıcılık becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmesinde ayrıca Kelime Okuma Bilgisi Testi'nden toplanan puanlardan da yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, AGEP'in okumada güçlük yaşayan öğrencilerin hece ve kelime düzeyinde akıcılık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç uygun bir öğretim yoluyla hece ve kelime düzeyinde akıcılık becerilerinin geliştirilebilceğini ortaya koyan alanyazındaki birçok çalışmayla paralellik göstermektedir (Akyol ve Çoban Sural, 2020; Akyol ve Yıldız, 2010; Archer, Gleason ve Vachon, 2000).

Okumanın başarılı bir şekilde yürütülmesi, kelimelerin kodunun doğru bir şekilde çözümlenmesine bağlıdır (NRP, 2000). Akıcı okumanın bir alt boyutu olan kod çözme becerisi, kelimeleri meydana getiren sözlü dildeki sesleri fark etme ve etkili bir şekilde kullanılmasını ifade eden fonemik farkındalıkla birlikte hem sesbilgisi hem de heceleme becerilerinde yetkin olmayı zorunlu kılmaktadır. Bu beceriler, konuşma dilindeki sesler ile yazılı dildeki harfler arasında bağlantı kurmayı bu sayede sesleri birleştirerek hece ve kelime oluşturmayı sağlaması nedeniyle kod çözme becerisi ile doğrudan ilişkili olup okuma sürecini kolaylaştıran becerilerdir (Chard ve Kameenui, 2000; Rickenbrode ve Walsh, 2013; Tindall ve Nisbet, 2010).

Ancak okumada güçlük yaşayan öğrenciler, harf ses ilişkisi kurmada dolayısıyla hece ve kelime okuma becerilerinde problem yaşamaktadır (Griffiths ve Snowling, 2002; NRP, 2000; Vellutino ve diğerleri, 2004). Bu bilgilerden hareketle akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan AGEP'in içeriğinde öğrencilerin hece ve kelime okuma becerilerini geliştirmeye dönük ayrı bir modül oluşturulmuştur. AGEP'in çalışma grubunda yer alan öğrencilerin hece ve kelime düzeyinde akıcılık becerilerininin gelişimine katkı sağlamasında;

- Modülün içerik olarak sesbilgisi, heceleme, hece/kelime oluşturma, kelimelerin morfolojik yapılarını inceleme ve kontrollü hece/kelime listelerini okuma etkinliklerine yer vermesinin,

- Etkinliklerin tasarımında Türkçenin fonolojik, ortografik, morfolojik gibi dilbilimsel süreçlerine dikkat edilmesinin,

- Hece/Kelime düzeyinde akıcılık modülünde yer alan kontrollü hece/kelime listelerinin Türkçede kullanım sıklığına dikkat edilerek basitten karmaşığa doğru sıralanmasının,

- Etkinliklerin hayata geçirilmesinde doğrudan, açık ve sistematik bir öğretimle birlikte kanıt temelli stratejilerin uygulanmasının,

- Hece/kelime düzeyinde akıcılık becerilerinin öğretiminde okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma çalışmalarına dönük motivasyon ve katılımlarını artırmak amacıyla bu becerinin kazandırılmasına dönük eğlenceli oyunların yer almasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Nitekim hem mevcut araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dakikada okudukları doğru hece/kelime sayısındaki artış hem de alanyazında yer alan benzer araştırmalardaki bulgular bu düşünceyi destekler niteliktedir (Akyol ve Yıldız, 2010; Archer ve diğerleri, 2000; Ashby, 2013; Çayır ve Balcı, 2017; Kurtdede Fidan ve Akyol, 2011; NRP, 2000; Stewart, 2011; Uysal ve Akyol, 2019; Wolf, Miller ve Donnelly, 2000b). AGEP'in okumada güçlük yaşayan öğrencilerin hece/kelime düzeyinde akıcılık becerilerini geliştirmesinde programın ikinci modülünün fonolojik farkındalık becerilerine dönük etkinliklerin ağırlıkta olduğu birinci modül üzerine kurgulanmış olmasının ayrı bir etki yarattığı düşünülmektedir. Konuşma dilindeki sesleri fark edip etkili bir şekilde manipüle edebilme becerisi olan fonolojik farkındalık becerisi, yazı dilindeki harflerle ilişki kurmayı

kolaylaştırarak sesbilgisi becerisinin gelişimine dolayısıyla da hece ve kelimelerin kodunun çözülmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Anthony ve Francis, 2005; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Goswami ve Bryant, 1990; Karakelle, 2004; Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003). Bir başka deyişle fonolojik farkındalık, sesbilgisi ve kod çözme becerileri birbirleriyle karşılıklı ilişkiye sahiptir. AGEP programının da bu beceriler arasındaki ilişkiyi gözeterek tasarlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin hece/kelime düzeyinde akıcılıklarının gelişimine dönük bulguların elde edilmesinde, programın Türkçenin dilbilimsel açıdan sahip olduğu özellikleri dikkate alarak etkinliklere yansıtmış olmasının da büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir. Çünkü okuma, doğası gereği bilişsel faktörlerin yanı sıra dilin fonolojik, ortografik, morfolojik, sözdizimsel ve semantik bileşenlerini etkili bir şekilde yürütülmesini zorunlu kılan bir süreçtir (Carlisle, 2003). Dolayısıyla karmaşık bir yapıya sahip olan okumanın gerçekleştirilmesi dilbilimsel süreçlerin başarılı bir şekilde yürütülmesine bağlıdır. Nitekim alanyazındaki birçok çalışma da öğrencilerin okuma sürecinde karşılaştıkları kelimelerin kodunu çözerken dilbilimsel süreçlerden faydalandıklarını ifade etmektedir (Carlisle ve Stone, 2003; Wolter ve diğerleri, 2009). Bu bağlamda AGEP programının Türkçenin ortografik açıdan saydam morfolojik açıdan zengin yapısını (Durgunoğlu, 2017) belirten etkinlikler içermesinin çalışma grubundaki öğrencilerin hece/kelime düzeyinde akıcılıklarının geliştirmesinde avantaj sağladığı düşünülmektedir. Nitekim programın ikinci modülünün uygulandığı oturumlarda hece ve kelime listeleri üzerinden elde edilen verilerin yanı sıra AGEP'in uygulama öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan Kelime Okuma Bilgisi Testi'nden (KOBİT) toplanan puanlardaki artış da bu düşünceyi destekler niteliktedir. KOBİT'ten elde edilen bulgular yakından incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin anlamlı ve anlamsız kelime listelerinin her ikisinde de dakikada okudukları doğru kelime sayısında artış yaşandığı ancak değerlendirmelerin tümünde dakikada okudukları anlamlı kelime sayısının anlamsız kelime sayısından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin mevcut kelime dağarcıklarında da yer almayan anlamsız kelimeleri okuma sırasında daha çok sesbilgisel becerilerden faydalanmaları ile açıklanabilir. Çünkü kod çözme sürecinde kelimenin daha çok sesbilgisel yapısından yararlanmak, okuma sürecini uzatarak zahmetli hale getirmektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012). Ancak anlamlı kelimelerin kodunu çözme sürecinde bu kelimelere olan aşinalığın yanı sıra kelimenin sesbilgisel yapısına ek olarak ortografik, morfolojik, semantik gibi birçok dilbilimsel yapıdan yararlanılabilmesi okuma sürecinin daha hızlı ve doğru şekilde yürütülmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla okurun, okuma

sürecinde karşılaştığı kelimelerin dilbilimsel yapısına dönük sahip olduğu bilgi düzeyi kelimelerin kod çözme sürecini o ölçüde kolaylaştırmaktadır (Wolf, 2006).

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemi, uygulanan AGEP'in okumada güçlük çeken öğrencilerin metin düzeyinde akıcı ve prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ilişkin veriler, AGEP'in üçüncü modülünün uygulandığı oturumlarda kullanılan metinlerin yanı sıra başlangıç ve öğretim sonu değerlendirme oturumlarında uygulanan metinler üzerinden de toplanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin metin düzeyindeki akıcılıklarının değerlendirilmesinde hem uygulama oturumlarından toplanan hem de başlangıç ve öğretim sonu değerlendirme oturumlarından toplanan veriler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Öğrencilerin prozodik okuma becerilerine ilişkin veriler ise programın uygulanmasından önce ve sonra uygulanan "Prozodik Okuma Ölçeği"nden toplanan puanlar üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, AGEP'in okumada güçlük yaşayan öğrencilerin metin düzeyinde akıcı ve prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç uygun bir öğretim yoluyla metin düzeyinde akıcı ve prozdik okuma becerilerinin geliştirilebileceğini ortaya koyan alanyazındaki birçok çalışmayla paralellik göstermektedir (Keskin ve Akyol, 2014; Peksoy, 2018; Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017; Yamaç, 2014).

Akıcı okuma, okumanın nihai hedefi olan anlama ulaşma açısından kritik bir beceridir (NRP, 2000). Geçmişten günümüze okuma literatüründe başarılı bir okuma sürecinin en önemli faktörü olarak gösterilen akıcı okuma; okurun okuma sürecinde karşılaştığı kelimeleri doğru, uygun hız ve prozodi ile okuma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Kuhn ve diğerleri, 2010; Kuschel, 2022). Doğruluk, hız ve prozodiden oluşan bu becerinin herhangi bir bileşeninde meydana gelen problem, okumanın akıcı bir şekilde sürdürülmesine engel olacağı gibi okuduğunu anlama bakımından da sorun oluşturmaktadır (Rasinski, 2017). Buna ek olarak akıcı okumanın sosyal ve akademik yaşam üzerinde oynadığı rol göz önüne alındığında bireylerin akıcı okuma becerisinde yetkin olmaları büyük bir önem taşımaktadır. Ancak okumada güçlük yaşayan bireyler okuma sürecini akıcı bir şekilde yürütmede zorluk yaşamaktadır (Ramus, 2003; Shaywitz, 2003; Vellutino ve diğerleri, 2004). AGEP de okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme amacıyla tasarlanmıştır. AGEP'in çalışma grubunda yer alan öğrencilerin metin düzeyinde akıcı ve prozodik okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamasında;

- Programın Türkçenin fonolojik, ortografik, morfolojik gibi dilbilimsel süreçlerini gözetmesinin,

- Dilin çoklu yapısına dönük basitten karmaşığa, birikimli ilerleyen etkinlik ve materyalleri içermesinin,

- Etkinlik ve materyallerin kullanımında doğrudan, açık ve sistematik bir öğretimle birlikte kanıt temelli stratejilerin uygulanmasının,

- Akıcı ve prozodik okuma becerilerinin öğretiminde okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma çalışmalarına dönük motivasyon ve katılımlarını artırmak amacıyla uygun stratejilerle birlikte eğlenceli oyunların programda yer almasının,

- Programın tanı değerlendirme yöntemlerini işe koşmasının yanı sıra çok boyutlu ve kapsamlı bir yapıya sahip olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Nitekim hem mevcut araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin metin düzeyinde akıcı ve prozodik okuma becerilerindeki gelişim hem de alayazında yer alan benzer araştırmalardaki bulgular bu düşünceyi destekler niteliktedir (Akın, 2020; Ashby, 2013; Balıkçı, 2020; Begeny ve diğerleri, 2011; Demirtaş, 2022; Görgün, 2018; Rose ve Zirkel, 2007; Sayeski ve diğerleri, 2019; Wolf ve diğerleri, 2000a). AGEP'in okumada güçlük yaşayan öğrencilerin metin düzeyinde akıcı ve prozodik okuma becerilerini geliştirmesinde programın üçüncü modülünün uygulandığı 36. ve 47. oturumlar arasında öğrencilerin ev okuma süreçlerine dönük çalışmaların düzenlenmesinin de ayrı bir etki yarattığı düşünülmektedir. Öğrencilerin ev okuma süreçlerine dönük yürütülen çalışmalar, onların okumaya dolayısıyla kelimelere daha çok maruz kalmalarını sağlamıştır. Okuma becerilerinin geliştirilmesinde en basit ve etkili yolun okuma miktarının artırılması olduğu (Allington, 1977; Stanovich, 2000) göz önüne alındığında programın başarıya ulaşmasında ev okuma süreçlerinin düzenlemesinin de katkı sağladığı düşünülebilir. Ayrıca AGEP'in akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan literatürdeki pek çok çalışmanın aksine prozodik okuma becerisini akıcı okuma bağlamında ele alarak bu becerinin gelişimine dönük uygun strateji ve etkinlikleri içermesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Akıcı okuma becerisinin kavramsal açıdan tanımlanmasına dönük ilk çalışmalar yakından incelendiğinde prozodik okuma becerisinin genellikle göz ardı edildiği görülmektedir. Bu dönemlerdeki çoğu araştırmacı akıcı okumayı daha çok okumanın doğruluğu ve hızı üzerinden tanımlamıştır (LaBerge ve Samuels, 1974; Logan, 1988). Ancak

yakın dönemdeki bazı araştırmacılar bu tür tanımların akıcı okumanın çok boyutlu yapısını ihmal ettiğini ifade ederek bu becerinin tanımını prozodik okuma becerisini de dahil edecek şekilde genişletmişlerdir (NRP, 2000; Rasinski, 2017; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Okuma bilimindeki pek çok çalışma da prozodik okuma becerisinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ortaya koyması (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013; Miller ve Schwanenflugel, 2006; Rasinski, 2012; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004), akıcı okuma becerisinin tanımında yapılan bu genişlemenin doğruluğunu destekler niteliktedir. Bu bağlamda AGEP'in prozodik okuma becerisini geliştirmede etkili olan tekrarlı okuma, model okuma, bölümleme gibi stratejilerileri (Demirtaş, 2022; Dowhower, 1987; LeVasseur, MacAruso ve Shankweiler, 2008; Peksoy, 2018; Sert, 2019) içermesinin çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi, katılımcıların aile ve öğretmenlerinin AGEP'in okuma becerileri üzerine etkisi hakkında görüşlerinin ne olduğunu belirlemektir. Bu bağlamda mevcut araştırmada çalışma grubunda yer alan öğrencilerin aile ve öğretmenlerinin görüşleri sosyal geçerlik formları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen sosyal geçerlik verilerinde aile ve öğretmenler, AGEP'in okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme noktasında etkili olduğunu belirtmiştir. Gerçekleştirilen öznel değerlendirmelerde AGEP'in okuma becerilerinin yanı sıra öğrencilerin okuma motivasyonlarının, derse ve okuma etkinliklerine katılımlarıyla birlikte özgüvenlerinin gelişimine de olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilmiştir. Ayrıca aileler ve öğretmenler, AGEP'in öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğunu, programın içeriğini ve uygulamalarını merak ettiklerini ve çevrelerindeki kişilere de bu programı tavsiye ettiklerini dile getirmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular benzer araştırmalardaki sosyal geçerlik verileriyle paralellik göstermektedir (Akın, 2020; Balıkçı, 2020; Görgün, 2018; Sert, 2019). Türkiye'de yürütülen çalışmalarda özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenci ailelerinin, okuma güçlüğü noktasında uygulama ve eğitimlerin yetersiz olduğunu (Yıldız, Yıldırım, Ates ve Rasinski, 2012); öğretmenlerin de okumada güçlük çeken öğrencilerin belirlenmesi ve onlara dönük eğitim verme konusunda kendilerini yetersiz hissetiklerini ifade ettikleri (Altun ve diğerleri, 2011; Balcı, 2019) düşünüldüğünde mevcut araştırmadaki aile ve öğretmenlerin AGEP'i okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırma sorularından hareketle mevcut araştırmadaki bulgular incelendiğinde AGEP programının genel olarak okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini

geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular öğrenciler bazında ele alındığında ise AGEP uygulaması sonucu Öğrenci 1'in fonolojik farkındalık, hece-kelime-metin düzeyinde akıcılık ve prozodik okuma becerilerinde gelişim kaydetmiş olsa da bu gelişiminin diğer iki öğrenciye göre daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Nitekim sosyal geçerlik kapsamında Öğrenci 1'in öğretmeniyle yürütülen görüşmelerde de sınıf öğretmeni öğrencisinin akıcı okuma becerisinde bir gelişme olduğunu ancak gelişim miktarının beklentisinin altında kaldığını ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin başlama oturumlarındaki akıcı okuma performanslarının ortalamasıyla öğretim sonu değerlendirme oturumlarındaki akıcı okuma performanlarının ortalaması arasındaki farka bakıldığında Öğrenci 1'in 39, Öğrenci 2'nin 84 ve Öğrenci 3'ün 71 kelimelik bir gelişim kaydettiği görülmektedir. Bu veriler de Öğrenci 1'in gelişiminin diğer katılımcılara göre belirgin şekilde düşük olduğunu destekler niteliktedir. Bu durumun Öğrenci 1'in AGEP uygulaması sürecinde yapmış olduğu okul devamsızlıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenci 1, AGEP'in uygulandığı dönem içerisinde 72 iş gününün Ramazan Bayramı (3 gün) ve kar tatilinin (3 gün) dışında sağlık nedenleriyle 23 gününde devamsızlık yapmıştır. Okul devamsızlığının akademik becerilerin gelişimindeki en önemli değişkenlerden biri olduğu (Altınkurt, 2008; Birkan Özkan, 2018) düşünüldüğünde Öğrenci 1'in okuma becerilerindeki gelişim miktarı bakımından diğer iki katılımcıya göre geride kalması beklendik bir durumdur. Bu durumun ortaya çıkmasındaki temel nedenlerden bir diğeri de Öğrenci 1'in okul devamsızlığına bağlı olarak AGEP'in planlandığı şekilde yürütülememesidir. AGEP, haftanın 3 günü (günlerin tamamının ardışık olamaması kaydıyla) uygulanan toplam 15 haftalık geniş takvimli bir okuma programıdır. Ancak Öğrenci 1'in okul devamsızlığının yüksek olması telafi oturumların düzenlenmesine bu durumunda programın çoğu zaman haftanın 4 ya da 5 gün uygulanmasına neden olmuştur. Buna ek olarak yaz tatili döneminde Öğrenci 1'in şehir değiştirmek zorunda kalması da 45 seanslık programın 42 oturumda tamamlanmasına neden olmuştur. Bu durumların tümü, programın belli bir rutin içerisinde gerçekleştirilen geniş takvimli yapısını bozarak daha sıkışık ve yoğun bir şekilde yürütülmesine yol açmıştır. Oysaki alanyazındaki çalışmalar, okuma becerisinin gelişimine dönük müdahalelerin sıkışık ve yoğun bir takvim yerine okul sonrası haftada belirli aralıklara geniş bir takvime yayılmış şekilde uygulanmasının daha etkili olduğunu ifade etmektedir (Katzir, Goldberg, Ben Aryeh, Donnelley ve Wolf, 2013).

Türkiye'de akıcı okumanın geliştirilmesine dönük çalışmalar özellikle son on yıllık süreçte nicelik olarak artış göstermeye başlamıştır (Görgün ve Melekoğlu, 2019; Yıldız ve

Aydoğmuş, 2021). Bu süreçte yürütülen araştırmalarda göze çarpan önemli hususlardan biri çalışmalardaki katılımcıların özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerden çok herhangi bir resmi tanı almadığı halde araştırmacı tarafından uygulanan çeşitli test ya da ölçüm sonucu okumada güçlük yaşadığı belirlenmiş öğrencilerden oluşuyor olmasıdır (Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Mevcut araştırmanın katılımcılarında ise hem RAM tarafından özel öğrenme güçlüğü tanısının yanı sıra bir çocuk ve ergen psikiyatri uzmanı tarafından da disleksi olarak tanılanmış hem de resmi bir tanısı olmamasına rağmen araştırmacı tarafından okuma becerilerinin sınıf düzeyinin altında olduğu tespit edilen okumada güçlük yaşayan öğrenciler yer almıştır. Yürütülen çalışma kapsamında her iki gruptaki öğrencilere AGEP uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, AGEP uygulamasının her iki gruptaki öğrencilerin akıcı okumalarının gelişimi noktasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, okuma biliminde sıklıkla tartışılan konulardan biri olan "disleksi" kavramının eğitsel uygulamalar açısından anlamlı bir tanı olup olmadığı sorusunu (Elliott ve Grigorenko, 2014) tekrar gündeme taşıması ve okuma literatüründe bu soruya dönük tartışmaları genişletmesi bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yakın dönemde sağlık ve eğitim bilimlerinin ortaklaşa yürüttüğü çalışmalar, disleksi kavramının oluşturulması ve anlaşılması noktasında yeni bir pencere açmıştır (Dehaene, 2009). Bu kapsamda yürütülen çalışmalarda sıklıkla kullanılan elektroensefalografi (EEG), pozitron emisyon tomografi (PET) ve fonksiyonel manyetik rezonans (FMRI) gibi beyin görüntüleme yöntemleri, disleksinin nörolojik kökenli bir özel öğrenme güçlüğü olduğunu belirterek disleksili bireylerin okuma sırasındaki zihinsel süreçlerinin diğer bireylere nazaran daha farklı olduğunu ortaya koymuştur (Shaywitz ve Shaywitz, 2008; Wolf, 2008). Dolayısıyla mevcut araştırmanın sonuçları "Disleksi var mıdır ?" ya da "Disleksi yok mudur ?" sorularına cevap niteliği taşımamaktadır. Bu sonuçlar, var-yok tartışmasından çok disleksi tanısının eğitsel uygulamalar açısından anlamlılığını tartışmaya açmaktadır. Bu tartışmanın temelinde;

- Her ne kadar beyin görüntüleme yöntemleriyle yürütülen araştırmalar disleksili bireylerin okuma sırasındaki zihinsel süreçlerdeki farklılıkları ortaya koymuş olsa da disleksili bireylerin gözlemlenebilir okuma davranışları çeşitli eğitsel ve çevresel faktörler nedeniyle okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma davranışlarından büyük ölçüde farklılık göstermemesi (Elliott ve Grigorenko, 2014) (Örneğin; disleksili öğrencilerin bazı harfleri karıştırması, kelimelerin kodunu çözmede zorlanmaları nedeniyle akıcı okumada güçlük çekmeleri karakteristik özellikleriyken aynı sorunlar

disleksili olmayan ancak okumada güçlük çeken öğrencilerde de sıklıkla karşılaşılmaktadır.)

- Mevcut araştırmanın bulgularında olduğu gibi literatürdeki benzer araştırmalarda da fonolojik farkındalık temelli, doğrudan, sistematik ve çok boyutlu okuma müdahale programlarının disleksi tanısı olan ve olmayan okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etki etmesi (Ritchey ve Goeke, 2006; Vellutino ve diğerleri, 2004)

olmak üzere iki önemli neden bulunmaktadır. Bu nedenlerden hareketle mevcut araştırma özelinde elde edilen bulgular, disleksi tanısı olan ve olmayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede uygulanan program, yöntem ve stratejilerde büyük bir farklılık olmamasına rağmen benzer gelişimlerin sağlandığını vurgulayarak disleksi tanısının eğitsel uygulamalar açısından anlamlı olmadığını destekler niteliktedir.

AGEP'in ilkokul düzeyinde özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma kendi içerisinde birtakım sınırlılıklar barındırmaktadır. Bu noktada tartışmaya dahil edilecek en önemli sınırlılıklardan biri tek denekli araştırma deseninin yapısı gereği elde edilen araştırma sonuçlarının genellemeye uygun olmamasıdır. Değinilmesi gereken önemli sınırlılıklardan bir diğeri de araştırma sonucunda çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki gelişimin tek başına AGEP'e atfedilemeyecek olmasıdır. Okuma literatürüdeki pek çok çalışma okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi noktasında bilgili ve yetkin bir öğretmenin önemli bir değişken olduğunu (Sayeski ve diğerleri, 2019) vurgulamakla birlikte öğretmen öğrenci diyaloglarının kalitesinin de bu süreçte önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Schuele ve Boudreau, 2008). Dolayısıyla mevcut araştırmada elde edilen sonuçların ne kadarının AGEP'ten ne kadarının uygulayıcının sahip olduğu yetkinlik ya da öğrenciyle kurmuş olduğu diyalogların kalitesinden kaynaklandığı bilinmemektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları çerçevesinde elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇLAR

Bu araştırmada akıcı okuma becerisini geliştirmek amacıyla geliştirilmiş Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı'nın (AGEP) ilkokul düzeyinde özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu genel amacın yanı sıra araştırmanın alt amaçlarını oluşturan fonolojik farkındalık becerisi, hece-kelime-metin düzeyinde akıcılık, prozodik okuma becerisi alanlarında da AGEP uygulamasının etkililiği değerlendirilmiştir. Ayrıca sosyal geçerlik kapsamında araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğretmen ve ailelerinden müdahale programına ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar araştırmanın soruları çerçevesinde ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

AGEP'in, okumada güçlük çeken öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığı araştırmanın birinci sorusunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında "Fonolojik Farkındalık Ölçeği" aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda fonolojik farkındalık becerileri bakımından katılımcıların tamamında ilerleme olduğu görülmüştür. Bu durum AGEP'in okumada güçlük çeken öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

AGEP'in, okumada güçlük çeken öğrencilerin hece düzeyinde akıcılık becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığı araştırmanın ikinci sorusunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin hece düzeyinde akıcılık becerileri, öğrencilere sunulan hece listeleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda hece listelerinin zorluk derecesinin giderek artmasına rağmen katılımcıların tamamında saniyede okudukları doğru hece sayısı bakımından artış olduğu görülmüştür. Bu durum AGEP'in okumada güçlük çeken öğrencilerin hece düzeyinde akıcılık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

AGEP'in, okumada güçlük çeken öğrencilerin kelime düzeyinde akıcılık becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığı araştırmanın üçüncü sorusunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin hece düzeyinde akıcılık becerileri, öğrencilere sunulan kelime listeleri ve "Kelime Okuma Bilgisi Testi" aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda kelime listelerinin zorluk derecesinin giderek artmasına rağmen katılımcıların tamamında dakikada okudukları doğru kelime sayısında artış olduğu görülmüştür. Buna paralel olarak uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında "Kelime Okuma Bilgisi Testi" aracılığıyla elde edilen veriler değerlendirildiğinde katılımcıların tamamında anlamlı ve anlamsız kelime listelerindeki dakikada okudukları doğru kelime sayısı bakımından artış olduğu görülmüştür. Bu durum AGEP'in okumada güçlük çeken öğrencilerin kelime düzeyinde akıcılık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

AGEP'in, okumada güçlük çeken öğrencilerin metin düzeyinde akıcılık becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığı araştırmanın dördüncü sorusunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin metin düzeyinde akıcılık becerileri, uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere sunulan metinler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen program tabanlı ölçme sonucunda katılımcıların tamamında metin düzeyinde dakikada okudukları doğru kelime sayısı bakımından artış olduğu görülmüştür. Bu durum AGEP'in okumada güçlük çeken öğrencilerin metin düzeyinde akıcılık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

AGEP'in, okumada güçlük çeken öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığı araştırmanın beşinci sorusunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin prozodik okuma becerileri uygulama öncesinde ve sonrasında "Prozodik Okuma Ölçeği" aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda prozodik okuma becerileri bakımından katılımcıların tamamında ilerleme olduğu görülmüştür. Bu durum AGEP'in okumada güçlük çeken öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğretmen ve ailelerinin AGEP hakkındaki görüşlerinin neler olduğu araştırmanın altıncı sorusunu oluşturmaktadır. Uygulama sonrası öznel değerlendirme ile elde edilen sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde öğretmenlerin AGEP'in öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini, sınıf içi okuma çalışmalarıyla birlikte diğer derslerdeki katılımlarında artış sağladığını, özgüven ve okuma motivasyonlarını

olumlu yönde geliştirdiğini belirttikleri görülmüştür. Ailelerin ise AGEP'in çocuklarının okuma becerilerini geliştirdiğini, evde bağımsız ders çalışma beceri ve davranışlarını olumlu yönde geliştirdiğini ve okuma motivasyonlarında artış sağladığını belirtikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcıların öğretmen ve aileleri AGEP uygulamasından memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir.

6.2. ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan bulgulara ve uygulama sürecinde elde edilen deneyimlere dayanarak gelecek araştırmalar ve uygulama için öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Gelecek Araştırmalar için Öneriler

1. Mevcut araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeliyle yürütülmüş ve araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan üç öğrencinin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde AGEP'in etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırma AGEP'in genellenebilirliğini artırma bakımından daha fazla sayıda katılımcının yer aldığı bir deneysel çalışmayla yürütülebilir.

2. Mevcut araştırmada AGEP'in ilkokul düzeyinde öğrenim gören özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Bu çalışma ortaokul, lise gibi farklı kademelerdeki öğrencilere uygulanarak AGEP'in etkililiği değerlendirilebilir.

3. Mevcut araştırmada AGEP'in uygulanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve aileler gibi farklı uygulamacılar tarafından yürütülerek etkililiği değerlendirilebilir.

4. Mevcut araştırmada AGEP öğrencilere bire bir gerçekleştirilen oturumlarda sunulmuştur. Bu araştırma uygulanan AGEP tüm sınıfa uyarlanarak etkililiği değerlendirilebilir.

5. Mevcut araştırma dahilinde geliştirilen AGEP yazılı materyal olarak hazırlanmıştır. Programın tablet bilgisayar gibi teknolojik araçlarla uygulanabilmesini sağlayacak yazılım geliştirilerek etkililiği değerlendirilebilir.

6. Mevcut araştırmada AGEP'in uygulanması sonucu okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki etkisine odaklanılmıştır. Gelecek araştırmalar AGEP'in etkililiğinin bir, iki, üç ay gibi daha sonraki zamanlarda da korunup korunmadığına dönük değerlendirme yapılacak şekilde planlanabilir.

6.2.2. Uygulama için Öneriler

1. Mevcut araştırma sonucunda AGEP'in özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan araştırmacı, uygulamacı ve öğretmenler AGEP'ten yararlanmaları önerilebilir.

2. AGEP'in içeriğinde yer alan öğretmen kılavuzu ve öğrenci çalışma kitabı okumada güçlük yaşayan öğrencilerle çalışan araştırmacı, uygulayıcı ve öğretmenlerin programı kolaylıkla uygulamalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğretmen kılavuzunda yer alan açık, net yönergelerle birlikte uygulama aşamalarının açıklayıcı olması programın aileler tarafından da evde kolayca uygulanmasına olanak tanıyabilir.

KAYNAKLAR

Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 17*(50), 63–76.

Acosta-Tello, E. (2019). Fluency strategies for beginning readers. *Contemporary Issues in Education Research (CIER), 12*(4), 87–90. doi:10.19030/cier.v12i4.10315

Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye tepki modeli düzey-II yaklaşımı uygulaması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akyol, H. (2008). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. ve Boyaci-Altinay, Y. (2019). Reading difficulty and its remediation: A case study. *European Journal of Educational Research, 8*(4), 1269–1286. doi:10.12973/eu-jer.8.4.1269

Akyol, H. ve Çoban Sural, Ü. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim, 46*(205), 69–92. doi:10.15390/EB.2020.8977

Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2).

Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu (disleksi) olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Education Sciences, 5*(4), 1690–1700.

Al Otaiba, S., Puranik, C. S., Ziolkowski, R. A. ve Montgomery, T. M. (2009). Effectiveness of early phonological awareness interventions for students with speech or language impairments. *Journal of Special Education, 43*(2), 107–128.

doi:10.1177/0022466908314869

Alber-Morgan, S. R., Matheson Ramp, E., Anderson, L. L. ve Martin, C. M. (2007). Effects of repeated readings, error correction, and performance feedback on the fluency and comprehension of middle school students with behavior problems. *The Journal of Special Education*, *41*(1), 17–30. doi:10.1177/00224669070410010201

Alexander, A. W. ve Slinger-Constant, A. M. (2004). Current status of treatments for dyslexia: Critical review. *Journal of Child Neurology*, *19*(10), 744–758. doi:10.1177/08830738040190100401

Allen, H. E. ve Lake, C. (2010). Understanding dyslexia: Defining, identifying, and teaching. *Illinois Reading Council Journal*, *38*(2), 20–27.

Allington, R. L. (1977). If they don't read much, how they ever gonna get good? *Journal of Reading*, *21*(1), 57–61. doi:10.1598/rt.59.1.10

Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, *36*(6), 556–561.

Allington, R. L. (2011). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs* (3. bs.). New York: Pearson.

Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri Ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 129–142.

Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlükler ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*, 80–101.

Altun, T. ve Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (44), 31–31. doi:10.9761/jasss3366

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5. bs.). Washington, DC: American Psychiatric Pub Incorporated.

Anderson, R. C. ve Pearson, P. D. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in*

reading comprehension. *Interactive approaches to second language reading*. Urbana-Champaign. doi:10.1145/1056663.1056681

Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, *14*(5), 255–259. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x

Apel, K. ve Henbest, V. S. (2016). Affix meaning knowledge in first through third grade students. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *47*(2), 148–156. doi:10.1044/2016_LSHSS-15-0050

Archer, A. L., Gleason, M. M. ve Vachon, V. L. (2000). *REWARDS: Reading excellence: Word attack and rate development strategies*. Longmont, CO: Sopris West Educational Services.

Ardoin, S. P., Williams, J. C., Klubnik, C. ve McCall, M. (2009). Three versus six rereadings of practice passages. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *42*(2), 375–380. doi:10.1901/jaba.2009.42-375

Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J. ve Adler, C. R. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read kindergarten through grade 3*. Washington, D.C: National Institute for Literacy.

Asfuroğlu, B. Ö. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü / Spesific Learning Disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, *38*(0), 49–54. doi:10.20515/otd.17402

Ashby, K. (2013). *Initial effects of wilson reading system on student reading and spelling achievement*. Arizona State University.

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, *58*, 71–74.

Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. ve Erdat Çekerek, E. (2011). Türkçede Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin (KOBİT) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *28*(2), 1–21.

Babür, Nalan. (2018). Özgül okuma bozukluğu: Tanımı , belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *35*(2), 67–83.

Baker, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452–477. doi:10.1598/RRQ.34.4.4

Balcı, E. (2017). Dyslexia: definition, classification and symptoms. *SDU International Journal of Educational Studies, 4*(2), 166–180.

Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi, 20*(1), 162–179. doi:10.12984/egeefd.453922

Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkinliği*. Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bartlett, F. C. (1995). Remembering: A study in experimental and social psychology. *Cambridge: Cambridge University*. London: Cambridge university press.

Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786257676137

Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri Basit ve Çikarimsal Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 227–244.

Baştuğ, M. ve Öncü, B. (2020). İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı'nın (HELPS) kullanılması üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(4), 1147–1164. doi:10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.4m

Becker, M., McElvany, N. ve Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773–785. doi:10.1037/a0020084

Begeny, J. C. (2009). *Helping early literacy with practice strategies (HELPS): A one-on-one*

program designed to improve students' reading fluency. Raleigh, North Carolina: The HELPS Education Fund. http://www.helpsprogram.org adresinden erişildi.

Begeny, J. C. (2011). Effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) reading fluency program when implemented at different frequencies. *School Psychology Review, 40*(1), 149–157. doi:10.1080/02796015.2011.12087734

Begeny, J. C., Daly, E. J. ve Valleley, R. J. (2006). Improving oral reading fluency through response opportunities: A comparison of phrase drill error correction with repeated readings. *Journal of Behavioral Education, 15*(4), 229–235. doi:10.1007/s10864-006-9028-4

Begeny, J. C., Krouse, H. E., Ross, S. G. ve Mitchell, R. C. (2009). Increasing elementary-aged students' reading fluency with small-group interventions: A comparison of repeated reading, listening passage preview, and listening only strategies. *Journal of Behavioral Education, 18*(3), 211–228. doi:10.1007/s10864-009-9090-9

Begeny, J. C., Laugle, K. M., Krouse, H. E., Lynn, A. E., Tayrose, M. P. ve Stage, S. A. (2010). A control-group comparison of two reading fluency programs: The Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) program and the Great Leaps K-2 reading program. *School Psychology Review, 39*(1), 137–155. doi:https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087795

Begeny, J. C. ve Martens, B. K. (2006). Assisting low-performing readers with a group-based reading fluency intervention. *School Psychology Review, 35*(1), 91–107. doi:10.1080/02796015.2006.12088004

Begeny, J. C., Mitchell, R. C., Whitehouse, M. H., Harris Samuels, F. ve Stage, S. A. (2011). Effects of the HELPS reading fluency program when implemented by classroom teachers with low-performing second-grade students. *Learning Disabilities Research & Practice, 26*(3), 122–133. doi:10.1111/j.1540-5826.2011.00332.x

Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word, 14*(2–3), 150–177. doi:10.1080/00437956.1958.11659661

Berninger, V. W. ve Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia:*

Lessons from teaching and science. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Biancarosa, G. ve Snow, C. E. (2004). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy*. *Alliance for Excellent Education*. Washington, DC.

Bilge, H. ve Kalenderoğlu, İ. (2022). Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi ilişkisi. *TED Eğitim ve Bilim*, *47*(209), 25–53. doi:10.15390/EB.2022.9609

Billingsley, F., White, O. R. ve Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral assessment*, *2*(2), 229–241.

Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. Ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, *56*(2), 67–82.

Birkan Özkan, U. (2018). Devamsızlık ve akademik başarı: Seçilmiş ülkeler ve Türkiye arasında karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, *32*(2), 53–70. https://orcid.org/0000-0001-8978-3213 adresinden erişildi.

Bitetto, J. A. (2018). *The effects of multisensory education on decoding and encoding skills of fourth and fifth grade students in a special education classroom*. Caldwell University.

Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Blum, I. H. ve Koskinen, P. S. (1991). Repeated reading: A strategy for enhancing fluency and fostering expertise. *Theory Into Practice*, *30*(3), 195–200. doi:10.1080/00405849109543500

Boyle, T. (2007). *Do Irlen lenses help students with dyslexia increase their reading fluency?* Walden University.

Bradley, L. ve Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read - A causal connection. *Nature*, *301*(5899), 419–421. doi:10.1038/301419a0

Brady, S. (2019). The 2003 IDA definition of dyslexia: A call for changes. *Perspectives on Language and Literacy*, *45*(1), 15–21.

Breault, H. (2017). *Effects of the helping early literacy with practice strategies (HELPS) on*

reading fluency with secondary level students attending an alternative education program. State University of New York.

Breazeale, A. M. (2019). *The role of executive function in supporting reading fluency in students with dyslexia: A latent growth curve analysis*. The University of Memphis.

Briggs, K. L. ve Clark, C. (1997). *Reading programs for students in the lower elementary grades: What does the research say?* Austin. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420046.pdf adresinden erişildi.

Brozo, W. G., Schmelzer, R. V ve Spires, H. A. (1983). The beneficial effect of chunking on good readers' comprehension of expository prose. *Journal of Reading*, *26*(5), 442–445.

Burns, M. K. ve Wagner, D. (2008). Determining an effective intervention within a brief experimental analysis for reading: A meta-analytic review. *School Psychology Review*, *37*(1), 126–136. doi:10.1080/02796015.2008.12087913

Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A. ve Hunt, M. (2010). *A review of the current research on comprehension instruction. National Reading Technical Assistance Centre, RMC Research Corporation.* Washington, DC. http://www2.ed.gov/programs/readingfirst/support/compfinal.pdf adresinden erişildi.

Cambria, J. (2014). *Engagement as a mediator of the associations among expectancies and values for reading and reading outcomes. ProQuest Dissertations and Theses*. University of Maryland, College Park.

Cambria, J. ve Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *New England Reading Association Journal*, *46*(1), 16–29.

Camp, D. ve Aldridge, J. (2007). Rethinking Dyslexia, Scripted Reading, and Federal Mandates: The More Things Change, the More They Stay the Same. *Journal of Instructional Psychology*, *34*(1), 3–12.

Campbell, M. L., Helf, S. ve Cooke, N. L. (2008). Effects of adding multisensory components to a supplemental reading program on the decoding skills of treatment resisters. *Education and Treatment of Children*, *31*(3), 267–295.

Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, *24*(3–4), 291–322. doi:10.1080/02702710390227369

Carlisle, J. F. ve Stone, C. A. (2003). The effects of morphological structure on children's reading of derived words. E. Assink ve D. Santa (Ed.), *Reading complex words: Cross language studies* içinde . Kluwer Academic.

Carson, K. L., Gillon, G. T. ve Boustead, T. M. (2013). Classroom phonological awareness instruction and literacy outcomes in the first year of school. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *44*(2), 147–160. doi:10.1044/0161-1461(2012/11-0061)

Cassidy, J., Valadez, C. M. ve Garrett, S. D. (2010). Literacy trends and issues: A look at the five pillars and the cement that supports them. *The Reading Teacher*, *63*(8), 644–655. doi:10.1598/RT.63.8.3

Castles, A. ve Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, *91*(1), 77–111. doi:10.1016/S0010-0277(03)00164-1

Çayır, A. ve Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *6*(1), 455–470.

Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.

Chamorro-Premuzic, T. (2013). Does money really affect motivation? A review of the research. *Harvard Business Review*, *10*, 1–5.

Chang, A. C. (2012). Improving reading rate activities for EFL students : Timed reading and repeated oral reading. *Reading in a Foreign Language*, *24*(1), 56–83.

Chard, D. J. ve Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, *34*(5), 261–270. doi:10.1177/105345129903400502

Chard, D. J. ve Kameenui, E. J. (2000). Struggling first-grade readers: The frequency and progress of their reading. *The Journal of Special Education*, *34*(1), 28–38.

Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, C. ve Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: Status of the evidence. *Exceptional Children*, *75*(3), 263–281. doi:10.1177/001440290907500301

Chard, D. J., Vaughn, S. ve Tyler, B.-J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *35*(5), 386–406. doi:10.1177/00222194020350050101

Chatman, T. H. (2015). *Effective comprehension instructional strategies for improving the reading levels of students with learning disabilities*. *ProQuest Dissertations and Theses*. Capella University.

Christodoulou, J. A. (2010). *Identifying the neural correlates of fluent reading*. Harvard University.

Christodoulou, J. A., Cyr, A., Murtagh, J., Chang, P., Lin, J., Guarino, A. J., … Gabrieli, J. D. E. (2017). Impact of intensive summer reading intervention for children with reading disabilities and difficulties in early elementary school. *Journal of Learning Disabilities*, *50*(2), 115–127. doi:10.1177/0022219415617163

Clark, D. B. ve Uhry, J. K. (1995). *Dyslexia: Theory and practice of remedial instruction*. Baltimore, MD: York Press.

Clay, M. M. (1993). *Reading recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Conradi, K., Jang, B. G. ve McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, *26*, 127–164. doi:10.1007/s10648-013-9245-z

Conte, K. L. ve Hintze, J. M. (2000). The effects of performance feedback and goal setting on oral reading fluency within curriculum-based measurement. *Diagnostique*, *25*(2), 85–98. doi:10.1177/073724770002500201

Core, C. W. (2004). *Phonological awareness skills in kindergarten children with and without phonological impairment*. University of Florida.

Couzens, L. S. (2013). *Word calling in 3rd and 4th graders: Exploring student and teacher characteristics*. University of Nevada.

Cromley, J. G. (2005). *Reading comprehension component processes in early adolescence*. University of Maryland.

Cross, C. (2019). *The relationship between the reading in motion program and early literacy: A study on the effect of the reading in motion program and reading fluency in kindergarten students*. University of St. Francis.

Crumbley, L. (1985). *First Grade Reading And Spelling Achievement In Slingerland And Non-slingerland Classes*. Brigham Young University.

Cunningham, A. E. ve Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6), 934–945. doi:10.1037/0012-1649.33.6.934

Cunningham, P. M. (2007). Best practices in teaching phonological awareness and phonics. L. B. Gambrell, L. M. Morrow ve M. Pressley (Ed.), *Best practices in literacy instruction* içinde . New York: The Guilford Press.

Davis, J. B. (2011). *The effects of an Orton-Gillingham-based reading intervention on students with emotional/behavior disorders*. The University of Toledo.

Deacon, S. H. ve Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics, 25*(2), 223–238. doi:10.1017/S0142716404001110

Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain, the science and evolution of a human invention*. USA: Viking Penguin.

Demirci, S. ve Baş, B. (2016). İlkokul 3. sınıflarda söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(210), 215–235.

Demirtaş, E. (2022). *Prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf*

öğrencisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Bartın.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-Based Measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, *52*(3), 219–232. doi:10.1177/001440298505200303

Deno, S. L. ve Marston, D. (2006). Curriculum-Based Measurement of oral reading: An indicator of growth in fluency. S. J. Samuels ve A. E. Farstrup (Ed.), *What research has to say about fluency instruction* içinde . International Reading Association.

DiPierro, C. M. (2016). *The effectiveness of the word study program on teaching elementary students with learning disabilities*. *ProQuest Dissertations and Theses*. Rowan University.

Doabler, C. T., Nelson, N. J. ve Clarke, B. (2016). Adapting evidence-based practices to meet the needs of English learners with mathematics difficulties. *Teaching Exceptional Children*, *48*(6), 301–310. doi:10.1177/0040059916650638

Dodson, F. (2022). Goal Setting 101: Understanding the process. 1 Eylül 2022 tarihinde http://www.educationworld.com/a_curr/profdev/profdev151.shtml adresinden erişildi.

Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *1*(1), 20–33.

Doğuyurt, M. F. ve Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(14), 275–286.

Donah, S. (2012). *The efficacy of an after-school based tutoring program in orton-gillingham approach*. American International College.

Dowhower, S. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, *22*(4), 389–406.

Durbach, F. (2014). *A case study of a grade three teacher's mediation of RAVE-O and instrumental enrichment*. University of the Witwatersrand.

Durgunoğlu, A. (2017). Learning to read Turkish. L. Verhoeven ve C. Perfetti (Ed.), *Learning to read across languages and writing systems* içinde (ss. 437–454). Cambridge University Press.

Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, *11*(4), 281–299.

Dweck, C., Walton, G. M. ve Cohen, G. L. (2014). *Academic tenacity: Mindset and skills that promote long-term learning*. *Bill & Melinda Gates Foundation*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED576649.pdf adresinden erişildi.

Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology Cite*, *53*(1), 109–132.

Eccles, J. S., Wigfield, A. ve Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. W. Damon ve N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* içinde . John Wiley & Sons, Inc.

Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J. ve Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *35*(3), 271–281. doi:10.1901/jaba.2002.35-271

Edmunds, K. M. ve Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, *59*(5), 414–424. doi:10.1598/RT.59.5.1

Edwards, L. M. (2016). *Investigating why phrase drill works: The effects of modeling and sentence repetition on student oral reading fluency skills*. University of Minnesota.

Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi, Bayburt.

Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. M. Snowling ve C. Hulme (Ed.), *The Science of Reading: A Handbook* içinde (ss. 135–154). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd. doi:10.1002/9780470757642.ch8

Eldredge, J. L. (2005). Foundations of fluency: An exploration. *Reading Psychology*, *26*(2), 161–181. doi:10.1080/02702710590930519

Elliott, J. G. ve Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate*. New York: Cambridge university press.

Fawcett, G., Padak, N. ve Rasinski, T. V. (2013). Evidence-based instruction in reading:Family involvement.

Fawson, P. C. ve Moore, S. A. (1999). Reading incentive programs: Beliefs and practices. *Reading Psychology*, *20*(4), 325–340. doi:10.1080/027027199278385

Fischer, F. W., Liberman, I. Y. ve Shankweiler, D. (1978). Reading reversals and developmental dyslexia a further study. *Cortex*, *14*(4), 496–510. doi:10.1016/S0010-9452(78)80025-2

Folsom, J. S., Knight, J. A. ve Reed, D. K. (2017). *Kindergarten-second grade phonics materials review for the ames community school district*. Iowa City. https://iowareadingresearch.org/sites/iowareadingresearch.org/files/ames_phonics_curriculum_review_report.pdf adresinden erişildi.

Fraser, C. (2004). Lire avec facilité en langue seconde. *The Canadian Modern Language Review*, *61*(1), 135–161. doi:10.3138/cmlr.61.1.135

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109. doi:10.3102/00346543074001059

Frith, U. (1995). Dyslexia: Can we have a shared theoretical framework? *Educational and Child Psychology*, *12*(1), 6–17.

Fritts, J. L. (2016). *Direct instruction and Orton-Gillingham reading methodologies: Effectiveness of increasing reading achievement of elementary school students with learning disabilities*. Northeastern University.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Walz, L. ve Germann, G. (1993). Formative evaluation of academic progress: How much growth can we expect? *School Psychology*

Review, *22*(1), 27–48. doi:10.1080/02796015.1993.12085636

Fulbright, R. K., Jenner, A. R., Mencl, W. E., Pugh, K. R., Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., … Gore, J. C. (1999). The cerebellum's role in reading: A functional MR imaging study. *American Journal of Neuroradiology*, *20*(10), 1925–1930.

Futterman, K. R. (2017). *Identification of students with dyslexia in california public schools*. California State University.

Gaa, J. P. (1973). Effects of individual goal-setting conferences on achievement, attitudes, and goal-setting behavior. *The Journal of Experimental Education*, *42*(1), 22–28. doi:10.1080/00220973.1973.11011437

Gambrell, L. B. (2011). Ask the expert. *The Reading Teacher*, *64*(6), 459–459. doi:10.1598/RT.64.6.10

Garan, E. M. (2001). Beyond the smoke and mirrors: A critique of the National Reading Panel report on phonics. *Phi Delta Kappan*, *82*(7), 500–506. doi:10.1177/003172170108200705

Gay, L. R. ve W., A. P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (7. bs.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Gentry, A. H. (2019). *The effects of wilson reading system on upper elementary school students with a learning disability in reading fluency*. *ProQuest Dissertations and Theses*. East Carolina University.

Gillingham, A. ve Stillman, B. W. (1997). The Gillingham manual. *Cambridge and Toronto: Educators Publishing Service*.

Gillon, G. T. (2007). *Phonological awareness: From research to practice*. New York: Guilford Press.

Glaser, D. ve Moats, L. (2008). *An introduction to language and literacy*. Boston, MA: Sopris West Educational Services.

Goodwin, A. P. (2016). Effectiveness of word solving: Integrating morphological problem-solving within comprehension instruction for middle school students. *Reading and*

Writing, *29*(1), 91–116. doi:10.1007/s11145-015-9581-0

Goodwin, A. P. ve Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, *60*(2), 183–208. doi:10.1007/s11881-010-0041-x

Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (Oka2dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, *9*(1), 83–106. doi:10.19126/suje.456198

Goswami, U. C. ve Bryant, P. E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. East Sussex, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

Gough, P. B. (1972). One second of reading. J. F. Kavanagh ve I. G. Mattingly (Ed.), *Language by ear and by eye* içinde . Cambridge: MIT Press.

Gough, P. B. ve Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*(1), 6–10. doi:10.1177/074193258600700104

Gove, M., Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Burkey, L. C., Lenhart, L. A. ve McKeon, C. A. (2011). *Reading and learning to read* (8. bs.). New York: Pearson.

Griffith, L. W. ve Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, *58*(2), 126–137. doi:10.1598/RT.58.2.1

Griffiths, Y. M. ve Snowling, M. J. (2002). Predictors of exception word and nonword reading in dyslexic children: The severity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, *94*(1).

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. ve Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 711–735.

doi:10.1348/000709910X499084

Güçlüer, S. ve Baştuğ, M. (2022). İlkokulda derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(1), 297–316. doi:10.31592/aeusbed.1031441

Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, *15*(1), 251–272. doi:10.17051/io.2016.25973

Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2012). İyi Ve zayıf okuyucuların kelime işlemleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(4), 2807–2828.

Gürpınar, B. ve Asutay, M. (2020). Arap dilinde morfemler ve cümlenin anlamsal yorumuna etkileri. *Journal of Analytic Divinity*, *4*(1), 183–195. doi:10.46595/jad.721824

Guthrie, J. T. ve Anderson, E. (1999). Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. J. T. Guthrie ve D. E. Alvermann (Ed.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* içinde . New York: Teachers College Press.

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. ve Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, *32*(3), 282–313. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.05.004

Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. K. L., P. B. Mosenthal, P. D. Pearson ve R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (3. bs., ss. 403–422). New York: Longman.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A. ve Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, *99*(4), 232–246. doi:10.3200/JOER.99.4.232-246

Guthrie, J. T., Wigfield, A. ve You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. S. Christenson, A. Reschly ve C. Wylie (Ed.), *Handbook of*

Research on Student Engagement içinde (ss. 601–634). Boston, MA: Springer US. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_29

Güzel Özmen, R. (2011). Evaluating the effectiveness of combined reading interventions on improving oral reading fluency of students with reading disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *9*(3), 1063–1086. doi:10.25115/ejrep.v9i25.1469

Hallahan, D. P. ve Mercer, C. D. (2002). Learning disabilities: Historical perspectives. R. Bradley, L. Danielson ve D. P. Hallahan (Ed.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* içinde (ss. 1–67). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability* (9. bs.). New York: Longman.

Hart, B. ve Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, Inc.

Hasbrouck, J. ve Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, *59*(7), 636–644. doi:10.1598/RT.59.7.3

Heath, J. S. S. (2008). *Improving oral reading fluency in elementary students of American Indian heritage with learning disabilities using the repeated readings method*. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. University of South Dakota.

Helveston, E. M. (1987). Vol III module 1: Management of dyslexia and related learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *20*(7), 415–421. doi:10.1177/002221948702000707

Henry, M. K. (1998). Structured, sequential, multisensory teaching: The Orton legacy. *Annals of Dyslexia*, *48*(1), 1–26. doi:10.1007/s11881-998-0002-9

Heubusch, J. D. ve Lloyd, J. W. (1998). Corrective feedback in oral reading. *Journal of Behavioral Education*, *8*(1), 63–79. doi:10.1023/A:1022864707734

Hinshelwood, J. (1900). Congenital Word-Blindness. *The Lancet*, *155*(4004), 1506–1508.

Hook, P. E. ve Jones, S. D. (2002). The importance of automaticity and fluency for efficient reading comprehension. *Perspectives*, *28*(1), 9–14.

Hosp, M. ve MacConnell, K. (2008). Best practices in curriculum based evaluation in early reading. A. Thomas ve J. Grimes (Ed.), *Best practices in school psychology V* içinde . Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Huang, L. V., Nelson, R. B. ve Nelson, D. (2008). Increasing reading fluency through student-directed repeated reading and feedback. *The California School Psychologist*, *13*(1), 33–40. doi:10.1007/BF03340940

Hudson, R. F., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, *58*(8), 702–714. doi:10.1598/RT.58.8.1

Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. ve Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, *25*(1), 4–32. doi:10.1080/10573560802491208

Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge: The Macmillan Company.

ICLD. (1987). *Learning disabilities: A report to the US Congress*. *ERIC Clearinghouse*. Washington, DC. doi:10.1016/0002-9394(88)90151-1

IDA. (2002). Definition of dyslexia. www.interdys.org adresinden erişildi.

Jackson, J. W. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *Journal of Experimental Education*, *70*(3), 243–254. doi:10.1080/00220970209599508

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*(2), 509–527. doi:10.1111/1467-8624.00421

Jenkins, J. R. ve Larson, K. (1979). Evaluating error-correction procedures for oral reading. *The Journal of Special Education*, *13*(2), 145–156. doi:10.1177/002246697901300206

Jenkins, J. ve Terjeson, K. J. (2011). Monitoring reading growth: Goal setting, measurement

frequency, and methods of evaluation. *Learning Disabilities Research & Practice*, *26*(1), 28–35. doi:10.1111/j.1540-5826.2010.00322.x

Johnston, P. H. (2002). Assessment in reading. P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research volume I* içinde (ss. 147–182). Lawrence Erlbaum associates.

Joseph, L. M. (2008). Best practices on interventions for students with reading problems. *Best practices in school psychology*, *4*, 1163–1180.

Joshi, R. M., Dahlgren, M. ve Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Annals of Dyslexia*, *52*(1), 229–242. doi:10.1007/s11881-002-0014-9

Kamil, M. L. (2003). *Adolescents and literacy: Reading for the 21st century*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkokuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, *24*, 45–56.

Kardaş İşler, N. ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4*(2), 174–186. doi:10.16916/aded.23121

Katzir, T., Goldberg, A., Ben Aryeh, T. J., Donnelley, K. ve Wolf, M. (2013). Intensity vs. Duration: Comparing the effects of a Fluency-Based Reading Intervention Program, in after-school vs. summer school settings. *Journal of Education and Training Studies*, *1*(2), 61–73. doi:10.11114/jets.v1i2.143

Kavale, K. A. ve Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification*. New York: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9780203052990

Keskin, H. K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(4), 107–119. doi:10.16916/aded.09329

Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel

bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 168–180.

Kieffer, M. J. ve Christodoulou, J. A. (2020). Automaticity and control: How do executive functions and reading fluency interact in predicting reading comprehension? *Reading Research Quarterly*, *55*(1), 147–166. doi:10.1002/rrq.289

Kim, Y., Petscher, Y., Schatschneider, C. ve Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement? *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 652–667. doi:10.1037/a0019643

Kıroğlu, K. ve Demirel, M. (2012). Chunked texts in reading class: The case of Turkish learners of English. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 65–76. doi:10.9779/puje472

Klein, A. F. (2008). *Providing differentiated reading instruction to meet the individual needs of students*. *Learning A–Z*. https://www.readinga-z.com/updates/reading_az_white_paper.pdf adresinden erişildi.

Kluger, A. N. ve DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, *119*(2), 254–284. doi:10.1037/0033-2909.119.2.254

Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(29), 204–222. doi:10.35675/befdergi.644534

Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Egitim ve Bilim*, *43*(193), 159–179. doi:10.15390/EB.2018.7385

Köşker, G. (2010). *Anlamlı gruplandırma stratejisinin ikinci dilde okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Krashen, S. (2004). *The power of reading* (2. bs.). Westport: Libraries Unlimited.

Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading*

Psychology, *26*(2), 127–146. doi:10.1080/02702710590930492

Kuhn, M. R., Rasinski, T. V. ve Young, C. (2007). Best practices in reading fluency instruction. L. M. Morrow ve L. B. Gambrell (Ed.), *Best practices in literacy instruction* içinde (6. bs., ss. 271–288). New York: Guilford Press.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A. ve Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, *45*(2), 230–251. doi:10.1598/RRQ.45.2.4

Kuhn, M. R. ve Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 3–21.

Kulich, L. S. (2009). Making the batter better: Using the fluency development lesson as a recipe for success. *Illinois Reading Council Journal*, *37*(4), 26–36.

Kurtdede Fidan, N. ve Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *4*(2), 16–29.

Kuschel, S. G. (2022). *Examining the cognitive correlates and predictors of growth in reading fluency and comprehension for struggling readers receiving NILD educational therapy*®. Regent University.

LaBerge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, *6*(2), 293–323. doi:10.1016/0010-0285(74)90015-2

Landa, K. G. ve Barbetta, P. M. (2017). The effects of repeated readings on the reading performances of Hispanic English language learners with specific learning disabilities. *Journal of International Special Needs Education*, *20*(1), 1–13. doi:https://doi.org/10.9782/2159-4341-20.1.1

Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2004). *Phonological awareness assessment and instruction: A sound beginning*. Boston: Pearson/A and B.

LaRocco, A. J. (2008). *An investigation of the repeated reading intervention for improving*

reading fluency: A doctoral dissertation. The University of Iowa.

Lau, K.-L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, *32*(4), 366–382. doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01400.x

Lazich, S. (2018). *An examination of teachers' disciplinary knowledge of early literacy instruction*. DePaul University.

Lentz, F. E. (1988). Effective reading interventions in the regular classroom. J. L. Graden, J. E. Zins ve M. J. Curtis (Ed.), *Alternative educational delivery systems: Enhancing instructional options for all students* içinde . Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Lepper, M. R. ve Henderlong, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. C. Sansone ve J. M. Harackiewicz (Ed.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation* içinde (ss. 257–307). Elsevier. doi:10.1016/B978-012619070-0/50032-5

Lerkkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. ve Nurmi, J. E. (2004). Developmental Dynamics of Phonemic Awareness and Reading Performance During the First Year of Primary School. *Journal of Early Childhood Research*, *2*(2), 139–156. doi:10.1177/1476718X04042972

LeVasseur, V., MacAruso, P. ve Shankweiler, D. (2008). Promoting gains in reading fluency: A comparison of three approaches. *Reading and Writing*, *21*, 205–230. doi:10.1007/s11145-007-9070-1

Lewis, G. (2012). *Repeated reading: Testing alternative models for efficient implementation*. Utah State University.

Lim, L. ve Oei, A. C. (2015). Reading and spelling gains following one year of Orton-Gillingham intervention in Singaporean students with dyslexia. *British Journal of Special Education*, *42*(4), 374–389. doi:10.1111/1467-8578.12104

Linan-Thompson, S. ve Hickman-Davis, P. (2002). Supplemental reading instruction for students at risk for reading disabilities: Improve reading 30 minutes at a time. *Learning*

Disabilities Research and Practice, *17*(4), 242–251. doi:10.1111/1540-5826.00049

Liu, F. (2010). A Short Analysis of the Nature of Reading. *English Language Teaching*, *3*(3), 152–157. doi:10.5539/elt.v3n3p152

Lloyd, M. A. H. (2010). *Effects of professional development on teachers' reading of professional journals, knowledge, and implementation of best practices in literacy instruction*. Tennessee Technological University.

Lo, Y. Y., Cooke, N. L. ve Starling, A. L. P. (2011). Using a repeated reading program to improve generalization of oral reading fluency. *Education and Treatment of Children*, *34*(1), 115–140. doi:10.1353/etc.2011.0007

Locke, E. A. ve Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*(9), 705–717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705

Logan, G. D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, *95*(4), 492–527. doi:10.1037/0033-295X.95.4.492

Lovett, M. W., Lacerenza, L., Borden, S. L., Frijters, J. C., Steinbach, K. A. ve De Palma, M. (2000). Components of effective remediation for developmental reading disabilities: Combining phonological and strategy-based instruction to improve outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *92*(2), 263–283. doi:https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.263

Lovitt, T. C. ve DeMier, D. M. (1984). An evaluation of the Slingerland method with LD youngsters. *Journal of Learning Disabilities*, *17*(5), 267–272. doi:https://doi.org/10.1177/002221948401700503

Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *45*(1), 1–27. doi:10.1007/BF02648210

Lyon, G. R., Shaywitz, S. ve Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, *53*(1), 1–14. doi:10.1002/9781118660584.ese0145

Lyon, G. R., Shaywitz, S. ve Shaywitz, B. (2007). Dyslexia and specific reading disabilities.

R. Kliegman, R. Behrman, H. Jenson ve B. Stanton (Ed.), *Nelson testbook of pediatrics* içinde (18. bs., ss. 125–127). New York: Saunders.

Madden, L. E. (1997). Motivating students to learn better through own goal-setting. *Education, 117*(3), 411–415.

Maehr, M. L. ve Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory: The Past, Present, and Future. K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Ed.), *Handbook of motivation at school* içinde . New York: Routledge.

Manyak, P. C. (2008). Phonemes in use: Multiple activities for a critical process. *The Reading Teacher*, *61*(8), 659–662. doi:10.1598/RT.61.8.8

Marinak, B. A. ve Gambrell, L. B. (2008). Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text? *Literacy Research and Instruction*, *47*(1), 9–26. doi:10.1080/19388070701749546

Marshall, A. (2004). *The everything parent's guide to children with dyslexia*. Avon: Adams Media.

Martin, A. J., Ginns, P. ve Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences*, *55*, 150–162. doi:10.1016/j.lindif.2017.03.013

Marzano, R. J. (2004). Building Background Knowledge for Academic Achievement. *Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development*.

Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology*, *32*(3), 272–299. doi:10.1080/02702711.2010.545268

Mather, N. ve Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. John Wiley & Sons, Inc.

Mathes, P. G. ve Denton, C. A. (2002). The prevention and identification of reading disability. *Seminars in Pediatric Neurology*, *9*(3), 185–191. doi:10.1053/spen.2002.35498

Maughan, B. ve Carroll, J. (2006). Literacy and mental disorders. *Current Opinion in*

Psychiatry, *19*(4), 350–354. doi:10.1097/01.yco.0000228752.79990.41

McCardle, P. ve Chhabra, V. (2006). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore, MD: Brookes.

McCardle, P. ve Miller, B. (2009). Why we need evidence-based practices in reading and where to find that evidence. S. Rosenfield ve V. Berninger (Ed.), *Implementing evidence-based interventions in school settings* içinde . New York: Oxford University Press.

Mccoy, K. M. ve Pany, D. (1986). Summary and analysis of oral reading corrective feedback research. *The Reading Teacher*, *39*(6), 548–554.

McCullough, C. (1985). *The Slingerland approach: Is it effective in a specific language disability classroom?* Seattle Pacific University.

McGee, L. M. ve Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, *60*(8), 742–751. doi:10.1598/RT.60.8.4

Mcguyer, K. (2011). *Primary teachers' perspectives on teaching reading to students with dyslexia in the general education classroom*. Walden University.

McKenna, M. C., Kear, D. J. ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, *30*(4), 934–956. doi:10.2307/748205

McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C. ve Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Reading Behavior*, *15*(1), 3–18. doi:10.1080/10862968309547474

McLeod, A. N. ve Apel, K. (2015). Morphological awareness intervention: Study of a child with a history of speech and language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, *36*(4), 208–218. doi:10.1177/1525740114560371

McShane, S. (2005). *Applying research in reading instruction for adults: First steps for teachers*. *National Institute for Literacy*. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=7r-eAAAAMAAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Applying+Research+In+First+Steps+For+Teachers+Reading+Instruction+For+Adults&ots=nvrdxf_JW2&sig=pOtGOQrr1TN8YjDWIp

FKMGR0yQw&redir_esc=y#v=onepage&q=Applying Research In First Ste adresinden erişildi.

Meisinger, E. B., Bloom, J. S. ve Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia, 60*(1), 1–17. doi:10.1007/s11881-009-0031-z

Melekoğlu, M. A. ve Sak, U. (2018). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Menzies, H. M., Lane, K. L. ve Lee, J. M. (2009). Self-monitoring strategies for use in the classroom: A promising practice to support productive behavior for students with emotional or behavioral disorders. *Beyond Behavior, 18*(2), 27–35.

Meyer, M. S. ve Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia, 49*(1), 283–306. doi:10.1007/s11881-999-0027-8

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2021). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds), Ed.) (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Miller, J. ve Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 839–853. doi:10.1037/0022-0663.98.4.839

Miller, R. (2015). Learning to love reading: A self-study on fostering students' reading motivation in small groups. *Studying Teacher Education, 11*(2), 103–123. doi:10.1080/17425964.2015.1045771

Mireles, D. C. (2018). *A single case research design using orton-gillingham based reading instruction*. *ProQuest Dissertations and Theses*.

Moats, L. (2000). *Speech to print: Language essentials for teachers* (2. bs.). Paul H. Brookes Publishing.

Moats, L. (2007). *Whole-language high jinks: How to tell when" Scientifically-based reading instruction" Isn't.* Washington, DC.

Moats, L. ve Dakin, K. E. (2008). *Basic facts about dyslexia & other reading problems*.

International Dyslexia Assoc.

Morgan, P. L., Sideridis, G. ve Hua, Y. (2012). Initial and over-time effects of fluency interventions for students with or at risk for disabilities. *The Journal of Special Education, 46*(2), 94–116. doi:10.1177/0022466910398016

Morrissey, P. J. (1979). *Pre-academic predictors of success in a multisensory reading program*. University of San Francisco.

Müller, K. ve Brady, S. (2001). Correlates of early reading performance in a transparent orthography. *Reading and Writing*, *14*(7–8), 757–799.

Murray, M. S., Munger, K. A. ve Clonan, S. M. (2012). Assessment as a strategy to increase oral reading fluency. *Intervention in School and Clinic*, *47*(3), 144–151. doi:10.1177/1053451211423812

Nagy, W., Berninger, V. W. ve Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 134–147. doi:10.1037/0022-0663.98.1.134

Nation, K. (2008). Learning to read words. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *61*(8), 1121–1133. doi:10.1080/17470210802034603

Neal, M. E. (1988). *The perception of users and supporters towards the Slingerland approach to teaching language arts*. Pepperdine University.

Nelson, J. S., Alber, S. R. ve Gordy, A. (2004). Effects of systematic error correction and repeated readings on the reading accuracy and proficiency of second graders with disabilities. *Education and Treatment of Children*, *27*(3), 186–198.

Nelson, J. R., Benner, G. J., Lane, K. ve Smith, B. W. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children, 71*(1), 59–73. doi:10.1177/001440290407100104

Nelson, T. O. ve Narens, L. (1990). Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings. *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory* içinde (C. 26, ss. 125–173). Academic Press. doi:10.1016/S0079-7421(08)60053-5

Nes, S. L. (2003). Using paired reading to enhance the fluency skills of less-skilled readers. *Reading Improvement*, *40*(4).

NICHD. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read.* Bethesda, MD.

Norton, E. S., Beach, S. D. ve Gabrieli, J. D. E. (2015). Neurobiology of dyslexia. *Current Opinion in Neurobiology*, *30*, 73–78. doi:10.1016/j.conb.2014.09.007

NRP. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. *Panel, National Reading*.

O'Connor, R. E., White, A. ve Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, *74*(1), 31–46. doi:10.1177/001440290707400102

O'Shea, L. J., Munson, S. M. ve O'Shea, D. J. (1984). Error correction in oral reading: Evaluating the effectiveness of three procedures. *Education and Treatment of Children*, *7*(3), 203–214.

Oğuz, T. ve Arslan, A. (2021). The PQ4R in developing reading comprehension, metacognition, reading self-efficacy belief and retention. *The Journal of International Educational Sciences*, *28*(8), 10–27. doi:10.29228/INESJOURNAL.51902

Okonkwo, M. (2021). *The effect of repeated reading on the oral readıng fluency of english language learners with specific learning disability*. University of Georgia.

Olson, R. K. (2002). Dyslexia: nature and nurture. *Dyslexia*, *8*(3), 143–159. doi:10.1002/dys.228

Özaydın, M. M. (2019). *SQ4R tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Öztürk, E. ve Aydemir, Z. İ. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre

değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(3), 1105–1116.

Paige, D. D., Smith, G. S., Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Magpuri-Lavell, T. ve Nichols, W. D. (2019). A path analytic model linking foundational skills to Grade 3 state reading achievement. *The Journal of Educational Research*, *112*(1), 110–120.

Pan, L.-M. (2005). *The implication of schema theory, metacognition and graphic organizers in English reading comprehension for technical college students in Taiwan*. *ProQuest Dissertations and Theses*. Spalding University.

Pearson, P. D. ve Duke, N. K. (2002). Comprehension instruction in the primary grades. C. C. Block ve M. Pressley (Ed.), *Comprehension instruction: Research-based practice* içinde (ss. 247–258). New York: The Guilford Press.

Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Pennington, B. F. (1990). The genetics of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *31*(2), 193–201. doi:10.1111/j.1469-7610.1990.tb01561.x

Perez, C. G. (2010). *The Achievement Impact of an Early Literacy Intervention Program for First Grade Students*. Texas A & M University.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *11*(4), 357–383. doi:10.1080/10888430701530730

Peynircioğlu, Z. F., Durgunoğlu, A. Y. ve Öney-Küsefoğlu, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, *25*(1), 68–80. doi:10.1111/1467-9817.00159

Pikulski, J. J. ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, *58*(6), 510–519. doi:10.1598/RT.58.6.2

Pinnell, G. S. (2006). *Teaching for comprehending and fluency: Thinking, talking, and writing about reading, K–8*. Portsmouth, N.H: Heinemann.

Post, Y. V. (2003). Reflections. teaching the secondary language functions of writing, spelling, and reading. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 128–148. doi:10.1007/s11881-003-0007-3

Pressley, M., Hilden, K. ve Shankland, R. (2005). *An evaluation of end-grade-3 Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS): Speed reading without comprehension, predicting little*. *East Lansing: Literacy Achievement Research Center*. https://www.researchgate.net/profile/Rebecca-Shankland/publication/267398144_An_evaluation_of_end-grade-3_Dynamic_Indicators_of_Basic_Early_Literacy_Skills_DIBELS_Speed_reading_without_comprehension_predicting_little_Tech_Rep/links/54dd3b4b0cf25b09b912f27 adresinden erişildi.

Quirk, M., Unrau, N., Ragusa, G., Rueda, R., Lim, H., Velasco, A., … Loera, G. (2010). Teacher beliefs about reading motivation and their enactment in classrooms: The development of a survey questionnaire. *Reading Psychology*, *31*(2), 93–120. doi:10.1080/02702710902754051

Rader, L. A. (2005). Goal setting for students and teachers six steps to success. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *78*(3), 123–126. doi:10.3200/TCHS.78.3.123-126

Ramirez, G., Walton, P. ve Roberts, W. (2014). Morphological awareness and vocabulary development among kindergarteners with different ability levels. *Journal of Learning Disabilities, 47*(1), 54–64. doi:10.1177/0022219413509970

Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, *13*(2), 212–218. doi:10.1016/S0959-4388(03)00035-7

Ramus, F. (2014). Neuroimaging sheds new light on the phonological deficit in dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences*, *18*(6), 274–275. doi:10.1016/j.tics.2014.01.009

RAND. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. *Office of Educational Research and Improvement*. Santa Monica: RAND Corporation.

Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, *65*(8), 516–522. doi:10.1002/TRTR.01077

Rasinski, T. V. (2017). Readers who struggle: Why many struggle and a modest proposal for improving their reading. *The Reading Teacher*, *70*(5), 519–524. doi:10.1002/trtr.1533

Rasinski, T. V., Padak, N. ve Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult* (4. bs.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Reed, D. K. (2008). A synthesis of morphology interventions and effects on reading outcomes for students in grades K–12. *Learning Disabilities Research & Practice*, *23*(1), 36–49. doi:10.1111/j.1540-5826.2007.00261.x

Reichle, E. D. ve Perfetti, C. A. (2003). Morphology in word identification: A word-experience model that accounts for morpheme frequency effects. *Scientific Studies of Reading*, *7*(3), 219–237. doi:10.1207/S1532799XSSR0703_2

Rickenbrode, R. ve Walsh, K. (2013). Lighting the way: The reading panel report ought to guide teacher preparation. *American Educator*, *37*(2), 30–35.

Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, *42*(4), 546–567. doi:10.1598/RRQ.42.4.5

Ritchey, K. D. ve Goeke, J. L. (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham—based reading instruction: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, *40*(3), 171–183. doi:10.1177/00224669060400030501

Rogers, L. S. ve Ardoin, S. P. (2018). Investigating the benefit of adding listening passage preview to repeated readings. *School Psychology Quarterly*, *33*(3).

Rose, T. L., McEntire, E. ve Dowdy, C. (1982). Effects of two error-correction procedures on oral reading. *Learning Disability Quarterly*, *5*(2), 100–105. doi:10.2307/1510570

Rose, T. E. ve Zirkel, P. (2007). Orton-Gillingham methodology for students with reading disabilities: 30 years of case law. *The Journal of Special Education*, *41*(3), 171–185. doi:10.1177/00224669070410030301

Rosenberg, M. S. (1986). Error-correction during oral reading: A comparison of three techniques. *Learning Disability Quarterly*, *9*(3), 182–192. doi:10.2307/1510463

Rothou, K. M. ve Padeliadu, S. (2015). Inflectional morphological awareness and word reading and reading comprehension in Greek. *Applied Psycholinguistics*, *36*(4), 1007–1027. doi:10.1017/S0142716414000022

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. *ttention and performance VI* içinde . Routledge.

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. R. J. Spiro, B. C. Bruce ve W. F. Brewer (Ed.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* içinde . Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Rupley, W. H., Blair, T. R. ve Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/ explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly*, *25*(2–3), 125–138. doi:10.1080/10573560802683523

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, *32*(4), 403–408.

Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. R. B. Ruddell, M. R. Ruddell ve H. Singer (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* içinde . International Reading Association.

Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. S. J. Samuels ve A. E. Farstrup (Ed.), *What research has to say about fluency instruction* içinde (ss. 24–26). Newark, DE: International Reading Association.

Sanır, H. ve Özmen, E. R. (2022). Multi-component models of reading comprehension: Important factors in reading comprehension for students with learning disabilities. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, *7*(19), 1983–2026. doi:10.35826/ijetsar.525

Saul, E. W. ve Dieckman, D. (2005). Choosing and using information trade books. *Reading Research Quarterly*, *40*(4), 502–513. doi:10.1598/RRQ.40.4.6

Sayeski, K. L., Earle, G. A., Davis, R. ve Calamari, J. (2019). Orton Gillingham: Who, what, and how. *Teaching Exceptional Children*, *51*(3), 240–249. doi:10.1177/0040059918816996

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S. ve Baker, L. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, *47*(4), 427–463. doi:10.1002/RRQ.030

Schneider, W., Roth, E. ve Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, *92*(2), 284–295. doi:https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.284

Schuele, C. M. ve Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *39*(1), 3–20. doi:10.1044/0161-1461(2008/002)

Schüller, E. M., Birnbaum, L. ve Kröner, S. (2017). What Makes Elementary School Students Read in Their Leisure Time? Development of a Comprehensive Questionnaire. *Reading Research Quarterly*, *52*(2), 161–175. doi:10.1002/rrq.164

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, *26*(3–4), 207–231. doi:10.1080/00461520.1991.9653133

Schunk, D. H. (2001). Self-regulation through goal setting. *Eric Digests*. https://www.counseling.org/resources/library/eric digests/2001-08.pdf adresinden erişildi.

Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri*. Ankara: Nobel.

Schwanenflugel, P., Hamilton, A., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. ve Stahl, S. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 119–129. doi:10.1037/0022-0663.96.1.119

Scurfield-Harris, I. (2006). *The effects of a multi -sensory language -based program on students who exhibit characteristics of dyslexia*. *ProQuest Dissertations and Theses*. University of Louisiana at Monroe.

Selbin, S. M. (1979). *Predictive validity of selected admissions criteria for male students at a private school which uses the Slingerland instructional method*. University of San Francisco.

Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Shanks, D. R. (2007). Associationism and cognition: Human contingency learning at 25. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *60*(3), 291–309. doi:10.1080/17470210601000581

Shankweiler, D. ve Fowler, A. E. (2004). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read. *Reading and Writing*, *17*(5), 483–515. doi:10.1023/B:READ.0000044598.81628.e6

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Knopk.

Shaywitz, S. ve Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, *57*(11), 1301–1309. doi:10.1016/j.biopsych.2005.01.043

Shaywitz, S. ve Shaywitz, B. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, *20*(4), 1329–1349. doi:10.1017/S0954579408000631

Shimabukuro, S., Prater, M. A., Jenkins, A. ve Edelen-Smith, P. (1999). The effects of self-monitoring of academic performance on students with learning disabilities and ADD/ADHD. *Education and treatment of children*, *22*(4), 397–414.

Shimron, Y. (2006). *Reading Hebrew: The language and the psychology of reading it*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.

Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sideridis, G. D. (2002). Goal importance and students at risk of having language difficulties: An underexplored aspect of student motivation. *Journal of Learning Disabilities*, *35*(4), 343–356. doi:10.1177/00222194020350040501

Silber, J. M. ve Martens, B. K. (2010). Programming for the generalization of oral reading fluency: Repeated readings of entire text versus multiple exemplars. *Journal of Behavioral Education*, *19*(1), 30–46. doi:10.1007/s10864-010-9099-0

Singh, N. N. (1990). Effects of two error-correction procedures on oral reading errors: Word supply versus sentence repeat. *Behavior Modification*, *14*(2), 188–199. doi:10.1177/01454455900142005

Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilkokul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Skinner, C. H., Cooper, L. ve Cole, C. L. (1997). The effects of oral presentation previewing rates on reading performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *30*(2), 331–333. doi:10.1901/jaba.1997.30-331

Small, P. (2004). *Effects of graphic feedback on reading fluency*. California State University.

Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academies Press.

Sözen, N. ve Akyol, H. (2018). Rehberli okuma yöntemi: Bir eylem araştırması. *Electronic Turkish Studies*, *13*(19), 1633–1658. doi:10.7827/TurkishStudies.13812

Stahl, S. A. ve Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, *37*(1), 25–60. doi:10.1207/s15548430jlr3701_2

Stahl, S. A. ve Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, *86*(2), 221–234. doi:10.1037/0022-0663.86.2.221

Stanovich, K. E. (1980). Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual

Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly, 16*(1), 32–71.

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading*. New York: Guilford Press.

Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education, 189*(1–2), 23–55. doi:10.1177/0022057409189001-204

Stein, J. (2001). The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia, 7*(1), 12–36. doi:10.1002/dys.186

Stein, J. ve Walsh, V. (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neurosciences, 20*(4), 147–152. doi:10.1016/S0166-2236(96)01005-3

Stevens, E. A., Walker, M. A. ve Vaughn, S. (2017). The Effects of Reading Fluency Interventions on the Reading Fluency and Reading Comprehension Performance of Elementary Students With Learning Disabilities: A Synthesis of the Research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities, 50*(5), 576–590. doi:10.1177/0022219416638028

Stewart, E. D. (2011). *The impact of systematic multisensory phonics instructional design on the decoding skills of struggling readers*. Walden University.

Stoner, J. C. (1991). Teaching at-risk students to read using specialized techniques in the regular classroom. *Reading and Writing, 3*(1), 19–30. doi:10.1007/BF00554562

Stuart, A. ve Yates, A. (2018). Inclusive classroom strategies for raising the achievement of students with dyslexia. *New Zealand Journal of Teachers' Work, 15*(2), 100–104. doi:10.24135/teacherswork.v15i2.260

Sümer, H. M. (2018). *İşitme kayıplı ve işiten öğrencilerin morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerinin okuma performansları üzerindeki rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sutherland, K. S. ve Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or

behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *15*(2), 103–118. doi:10.1177/10634266070150020101

Swanson, H. L. ve Howell, M. (2001). Working memory, short-term memory, and speech rate as predictors of children's reading performance at different ages. *Journal of Educational Psychology*, *93*(4), 720–734. doi:10.1037/0022-0663.93.4.720

Sweet, A. P. ve Snow, C. E. (2003). Reading for Comprehension. A. P. Sweet ve C. E. Snow (Ed.), *Rethinking Reading Comprehension* içinde . New York: The Guilford Press.

Taguchi, E. ve Gorsuch, G. (2002). Transfer Effects of Repeated EFL Reading on Reading New Passages: A Preliminary Investigation Etsuo. *Reading in a Foreign Language*, *14*(1), 43–65.

Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education*, *29*(2).

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, *25*(4), 252–261. doi:10.1177/07419325040250040801

Therrien, W. J., Kirk, J. F. ve Woods-Groves, S. (2012). Comparison of a reading fluency intervention with and without passage repetition on reading achievement. *Remedial and Special Education*, *33*(5), 309–319. doi:10.1177/0741932511410360

Therrien, W. J. ve Kubina, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in school and clinic*, *41*(3), 156–160. doi:10.1177/10534512060410030501

Tindall, E. ve Nisbet, D. (2010). Exploring the essential components of reading. *Journal of Adult Education*, *39*(1), 1–9.

Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (5. bs.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S. ve

Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities, 34*(1), 33–58. doi:10.1177/002221940103400104

Torgesen, J. K. ve Mathes, P. G. (2002). *Assessment and instruction in phonological awareness*. Tallahassee. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473732.pdf adresinden erişildi.

Torgesen, J. K., Myers, D., Schirm, A., Stuart, E., Vartivarian, S., Mansfield, W., … Haan, C. (2006). *Closing the reading gap: first year findings from a randomized trial of four reading interventions for striving readers*. *Mathematica Policy Research Reports*. http://ideas.repec.org/p/mpr/mprres/4972.html adresinden erişildi.

Torgesen, J. K. ve Wagner, R. K. (1998). Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 13*(4), 220–232.

Türkmenoğlu, M. ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi. *Journal of Qualitative Research in Education, 5*(3), 36–66. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s2m

Turner, E. A., Chandler, M. ve Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, *50*(3), 337–346. doi:10.1353/csd.0.0073

Ukrainetz, T. A., Ross, C. L. ve Harm, H. M. (2009). An investigation of treatment scheduling for phonemic awareness with kindergartners who are at risk for reading difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *40*(1), 86–100. doi:10.1044/0161-1461(2008/07-0077)

Ulu, M. ve Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *38*.

Uysal, P. K. ve Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, *44*(198), 17–35.

Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine

yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 70–83.

Van Bon, W. H. J., Boksebeld, L. M., Font Freide, T. A. M. ve Van den Hurk, A. J. M. (1991). A comparison of three methods of reading-while-listening. *Journal of Learning Disabilities*, *24*(8), 471–476. doi:10.1177/002221949102400805

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. ve Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(1), 2–40. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x

Venezky, R. L. (1996). The history of reading research. P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil ve P. Mosenthal (Ed.), *Handbook of reading research* içinde . Mahwah, N.J: Erlbaum.

Verhoeven, Ludo ve Perfetti, C. A. (2003). Introduction to this special issue: The role of morphology in learning to read. *Scientific Studies of Reading*, *7*(3), 209–217. doi:10.1207/S1532799XSSR0703_1

Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde Akran Destekli Hedef ve Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi'nin etkililiği*. Gazi Üniversitesi.

Walczyk, J. J. (2000). The interplay between automatic and control processes in reading. *Reading Research Quarterly*, *35*(4), 554–566. doi:10.1598/rrq.35.4.7

Wallace, J. N. (2013). *Effectiveness and efficiency of reading error correction procedures on the reading accuracy, reading fluency, and reading comprehension of fourth grade students*. Illinois State University.

Wang, J. H. Y. ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, *39*(2), 162–186. doi:10.1598/RRQ.39.2.2

Wehby, J. H., Falk, K. B., Barton-Arwood, S., Lane, K. L. ve Cooley, C. (2003). The impact of comprehensive reading instruction on the academic and social behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *11*(4), 225–238. doi:10.1177/10634266030110040401

White, A. D. (2021). *The effectiveness of read 180 in closing the gaps of middle school at-risk students: A case study*. Dallas Baptist University.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W. ve Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. M. E. Lamb ve R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Socioemotional Processes* içinde (ss. 657–700). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. doi:10.1002/9781118963418.childpsy316

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. ve Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research, 97*(6), 299–310. doi:10.3200/JOER.97.6.299-310

Williams, J. P. (2002). Reading comprehension strategies and teacher preparation. A. E. Farstrup ve S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* içinde (3. bs.). Newark, DE: International Reading Association.

Wilson, B. A. ve Connor, J. R. O. (1995). Effectiveness of the Wilson Reading System used in public school training. *Clinical studies of multisensory structured language education*, 247–254.

Wilson Language Training. (2022). No. http://www.wilsonlanguage.com/ adresinden erişildi.

Wolf, B. J. (1985). *The effect of Slingerland instruction on the reading and language of second grade children*. Seattle Pacific University.

Wolf, M. (2006). *RAVE-O manual: A systematic approach to fluency and comprehension*. Tufts University.

Wolf, M. (2008). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York: Harper Perennial.

Wolf, M. (2011). *RAVE-O proven literacy intervention, teacher's resource guide*. Cambium Learning Group Sopris.

Wolf, M., Barzillai, M., Gottwald, S., Miller, L., Spencer, K., Norton, E., … Morris, R. (2009). The RAVE-O intervention: Connecting neuroscience to the classroom. *Mind,*

Brain, and Education, *3*(2), 84–93. doi:10.1111/j.1751-228X.2009.01058.x

Wolf, M. ve Bowers, P. G. (2000). Naming-speed processes and developmental reading disabilities: An introduction to the special issue on the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, *33*(4), 322–324. doi:10.1177/002221940003300404

Wolf, M. ve Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, *5*(3), 211–239. doi:10.1207/S1532799XSSR0503_2

Wolf, M., Miller, L. ve Donnelly, K. (2000a). Retrieval , Automaticity , Vocabulary. *Journal of Learning Disabilities*, *33*(4).

Wolf, M., Miller, L. ve Donnelly, K. (2000b). Retrieval, automaticity, vocabulary elaboration, orthography (RAVE-O) a comprehensive, fluency-based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities*, *33*(4), 375–386. doi:10.1177/002221940003300408

Wolter, J. A., Wood, A. ve D'zatko, K. W. (2009). The influence of morphological awareness on the literacy development of first-grade children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *40*(3), 286–298. doi:10.1044/0161-1461(2009/08-0001)

Wredt, J. (2022). *The role of students' intervention preference on oral reading fluency outcomes*. University of Nebraska.

Wright, J. (2015). *Early literacy acquisition with the inclusion of the five components of research based reading instruction*. Lindenwood University.

Wright, J. ve Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, *23*(1), 17–47. doi:10.1080/01443410303217

Wydell, T. N. (2012). Cross-cultural/linguistic differences in the prevalence of developmental dyslexia and the hypothesis of granularity and transparency. T. Wydell ve L. Fern-Pollak (Ed.), *Dyslexia:A comprehensive and international approach* içinde (ss. 1–14). Middlesex: Brunel University.

Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*,

23(2), 631–644.

Yangın, B., Erdoğan, Ö. ve Erdoğan, T. (2010). Fonolojik Farkındalık Ölçeği. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* içinde (ss. 210–218). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki [The relationship between 5th graders' reading comprehension, reading motivation and reading habits]. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 793–815.

Yıldız, M. ve Aydoğmuş, M. (2021). Türkiye'de okuma güçlüğünü gidermeye odaklanan ilkokul düzeyindeki araştırmaların incelenmesi: 2000-2020 dönemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1188–1225.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ates, S. ve Rasinski, T. V. (2012). Perceptions of Turkish Parents with Children Identified as Dyslexic About the Problems that they and Their Children Experience. *Reading Psychology*, *33*(5), 399–422. doi:10.1080/02702711.2010.515907

Yopp, H. K. ve Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, *54*(2), 130–143.

Young, C. ve Rasinski, T. V. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, *63*(1), 4–13. doi:10.1598/RT.63.1.1

Zentall, S. S. ve Lee, J. (2012). A reading motivation ıntervention with differential outcomes for students at risk for reading disabilities, adhd, and typical comparisons: "Clever ıs and clever does". *Learning Disability Quarterly*, *35*(4), 248–259. doi:10.1177/0731948712438556

Zielinski, K. (2010). *Correlations and predictive ability of oral reading fluency and the Wilson Reading System on end of year assessments*. Temple University.

Ziomek, N. M. (1999). *Development of a model through which preservice teachers teach children the use of goal setting as a strategy to increase their independent reading*. Widener University.

Ek 5. Program Tabanlı Ölçmede Kullanılan Metinler

ÖĞRENCİ FORMU

Doğa gezisine çıkalı tam tamına beş gün olmuştu. Öğretmenimiz, bu süreç içinde bulunduğumuz doğa ile ilgili bizleri bilgilendirdi. Kampımızın altıncı gününde bu bilgilerimizi uygulayabileceğimiz bir oyun oynatmaya karar verdi. Bu oyuna göre, iki kişilik gruplara ayrılarak harita yardımıyla, Doğa Parkı'ndaki bayrakları bulacaktık. Bu oyunun adı oryantiring imiş. Ben, Aylin ile eşleştim. Aylin, çok okuyan bir kızdı. Doğa hakkında çok bilgili bir arkadaşımdı. Bu yüzden çok rahattım. Arkadaşlarım bayrakları ararken onların bağrışmalarını da duyuyordum.

O sırada karşımıza bir bayrak çıktı. Sevinçle haykırdım. Hemen ardından bir ses beni taklit etti. Aylin'e şüpheyle baktım. Sonra yine aynı ses birkaç kere daha benim söylediklerimi tekrarladı. Aylin'le etrafımıza baktık, arkadaşlarımızdan kimse yoktu. Sesin nerden geldiğini anlamaya çalışırken ağacın üstünde bir kuş gördüm. Aylin, dedim. Kuş da hemen Aylin, dedi. Sesin nerden geldiğini bulmuştum. Hemen Aylin'e kuşu gösterdim ve bu kuşun cinsini sordum.

Aylin, bu kuşun "Lir kuşu" olduğunu ve ses taklit etme konusunda çok yetenekli olduğunu belirtti. Onun söylediğine göre bir araba alarmının sesini bile taklit edebilirmiş. Kuş bu sefer Aylin'i taklit etmeye çalıştı. İkimiz de çok güldük.

O gün arkadaşlarım bizden daha fazla bayrak buldukları için yarışmayı kazanamadık ama yeni şeyler öğrendiğim bir gün oldu.

ÖĞRETMEN FORMU

Okul Adı: Uygulama Tarihi: ..../...../.....

Öğrenci Adı:..... Okul No:..... Sınıfı: ..../....

Doğa gezisine çıkalı tam tamına beş gün olmuştu. Öğretmenimiz, bu süreç içinde bulunduğumuz doğa ile ilgili bizleri bilgilendirdi. Kampımızın altıncı gününde bu bilgilerimizi uygulayabileceğimiz bir oyun oynatmaya karar verdi. Bu oyuna göre, iki kişilik gruplara ayrılarak harita yardımıyla, Doğa Parkı'ndaki bayrakları bulacaktık. Bu oyunun adı oryantiring imiş. Ben, Aylin ile eşleştim. Aylin, çok okuyan bir kızdı. Doğa hakkında çok bilgili bir arkadaşımdı. Bu yüzden çok rahattım. Arkadaşlarım bayrakları ararken onların bağrışmalarını da duyuyordum. 73

O sırada karşımıza bir bayrak çıktı. Sevinçle haykırdım. Hemen ardından bir ses beni taklit etti. Aylin'e şüpheyle baktım. Sonra yine aynı ses birkaç kere daha benim söylediklerimi tekrarladı. Aylin'le etrafımıza baktık, arkadaşlarımızdan kimse yoktu. Sesin nerden geldiğini anlamaya çalışırken ağacın üstünde bir kuş gördüm. Aylin, dedim. Kuş da hemen Aylin, dedi. Sesin nerden geldiğini bulmuştum. Hemen Aylin'e kuşu gösterdim ve bu kuşun cinsini sordum. 137

Aylin, bu kuşun "Lir kuşu" olduğunu ve ses taklit etme konusunda çok yetenekli olduğunu belirtti. Onun söylediğine göre bir araba alarmının sesini bile taklit edebilirmiş. Kuş bu sefer Aylin'i taklit etmeye çalıştı. İkimiz de çok güldük. 173

O gün arkadaşlarım bizden daha fazla bayrak buldukları için yarışmayı kazanamadık ama yeni şeyler öğrendiğim bir gün oldu. 191

ÖĞRENCİ FORMU

Cem, akşam üstü eve döndüğünde genzinde bir yanma hissediyordu. Sebebini az çok tahmin etmiş olsa da tam olarak anlayamamıştı. Anahtarı çevirerek içeri girdi. Sırtındaki çantasını portmantoya atıp etrafı gezmeye başladı. Kenarda bırakılmış plastik kovaları ve fırçaları gördü. Merdivenlerden çıkarak odasına girdi. Yere serilmiş olan poşetlerin üzerine basarak masasına doğru ilerledi. Ancak o da ne? Tabletinin üzerinde sarı sarı damlacıklar görünüyordu. Ne yapacağını bilemedi. Tabletini aldığı gibi annesinin yanına koştu. "Anne, bunu görmelisin." dedi, üzgün bir sesle. Annesi mutfak tezgahındaki tencereyi ocağın üzerine koyarken "Cem'cim, çok kısa bekleyebilir misin?" dedi. Cem oflayarak "Peki anne." dedi. Mutfağa gelen abisi "Cem gel buraya otur, ayakta kalma." Dedi, sandalyeyi uzatarak. Cem abisinin bu nazik davranışına şaşırsa da uzattığı sandalyeye oturdu. "Anneciğim, ne zaman bakacaksın?" dedi. Annesi döndüğünde kapıdaki abisine bakıp "Her yer bitti mi Cenk?" dedi. Cenk, Cem'in oturduğu sandalyeye bakıp kahkaha atarak "Hiç merak etme anneciğim, Cem'in pantolonu dahil her yer bitti." dedi.

ÖĞRETMEN FORMU

Okul Adı: Uygulama Tarihi: ..../...../.....

Öğrenci Adı:..... Okul No:..... Sınıfı: ...../....

Cem, akşam üstü eve döndüğünde genzinde bir yanma hissediyordu. Sebebini az çok tahmin etmiş olsa da tam olarak anlayamamıştı. Anahtarı çevirerek içeri girdi. Sırtındaki çantasını portmantoya atıp etrafı gezmeye başladı. Kenarda bırakılmış plastik kovaları ve fırçaları gördü. Merdivenlerden çıkarak odasına girdi. Yere serilmiş olan poşetlerin üzerine basarak masasına doğru ilerledi. Ancak o da ne? Tabletinin üzerinde sarı sarı damlacıklar görünüyordu. Ne yapacağını bilemedi. Tabletini aldığı gibi annesinin yanına koştu. "Anne, bunu görmelisin." dedi, üzgün bir sesle. Annesi mutfak tezgahındaki tencereyi ocağın üzerine koyarken "Cem'cim, çok kısa bekleyebilir misin?" dedi. Cem oflayarak "Peki anne." dedi. Mutfağa gelen abisi "Cem gel buraya otur, ayakta kalma." dedi, sandalyeyi uzatarak. Cem abisinin bu nazik davranışına şaşırsa da uzattığı sandalyeye oturdu. "Anneciğim, ne zaman bakacaksın?" dedi. Annesi döndüğünde kapıdaki abisine bakıp "Her yer bitti mi Cenk?" dedi. Cenk, Cem'in oturduğu sandalyeye bakıp kahkaha atarak "Hiç merak etme anneciğim, Cem'in pantolonu dahil her yer bitti." dedi.

10 23 33 44 56 66 78 88 101 113 122 134 144 150

ÖĞRENCİ FORMU

Bugün evde çok hazırlık vardı. Ege'nin amcası bugün Egelerde kalacaktı. Amcası gelince çok sevinen Ege, amcasının yanından hiç ayrılmadı. Hatta resim ödevini bile amcasının yanında yapmaya başladı. Ege, ödevini yaparken, sürekli yaptığı resmi beğenmeyip yırtıyordu. Ege'nin bu halini gören amcası Ege'ye sordu:

"Ege, benim nerede çalıştığımı biliyor musun?"

"Evet amca! Fabrikada çalışıyorsun."

"Ama yalnızca fabrikada değil. Kağıt fabrikasında çalışıyorum. Üzerine çizimler yaptığın kağıtların nasıl yapıldığını bilmek ister misin?"

"İsterim!"

"Tamam o zaman. İlk olarak kağıtlar ağaçlarda bulunan selüloz denilen bir maddeden oluşuyor. Bu madde su ile karıştırılıp hamur haline getiriliyor. Ardından içindeki su çekilerek bir sürü büyük ve ilginç makineye girip çıkıyor. Sonra bu makinelerde kuruyup şekil alıyor. İşçiler, en ve boylarını belirleyip kutulara koyuyorlar. Sonra da böyle senin önüne geliyor. Yani kağıtları yapmak aslında çok zor."

"Kullandığımız kağıtların bu kadar değerli olduğunu bilmiyordum amca. Artık daha dikkatli olacağım."

ÖĞRETMEN FORMU

Okul Adı: Uygulama Tarihi: …./……/…..

Öğrenci Adı:…… Okul No:…… Sınıfı: …./….

Bugün evde çok hazırlık vardı. Ege'nin amcası bugün Egelerde kalacaktı. Amcası gelince çok sevinen Ege, amcasının yanından hiç ayrılmadı. Hatta resim ödevini bile amcasının yanında yapmaya başladı. Ege, ödevini yaparken, sürekli yaptığı resmi beğenmeyip yırtıyordu. Ege'nin bu halini gören amcası Ege'ye sordu:

"Ege, benim nerede çalıştığımı biliyor musun?"

"Evet amca! Fabrikada çalışıyorsun."

"Ama yalnızca fabrikada değil. Kağıt fabrikasında çalışıyorum. Üzerine çizimler yaptığın kağıtların nasıl yapıldığını bilmek ister misin?"

"İsterim!"

"Tamam o zaman. İlk olarak kağıtlar ağaçlarda bulunan selüloz denilen bir maddeden oluşuyor. Bu madde su ile karıştırılıp hamur haline getiriliyor. Ardından içindeki su çekilerek bir sürü büyük ve ilginç makineye girip çıkıyor. Sonra bu makinelerde kuruyup şekil alıyor. İşçiler, en ve boylarını belirleyip kutulara koyuyorlar. Sonra da böyle senin önüne geliyor. Yani kağıtları yapmak aslında çok zor."

"Kullandığımız kağıtların bu kadar değerli olduğunu bilmiyordum amca. Artık daha dikkatli olacağım."

Ek 6. Anne-Baba Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları

Anne-Baba Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları

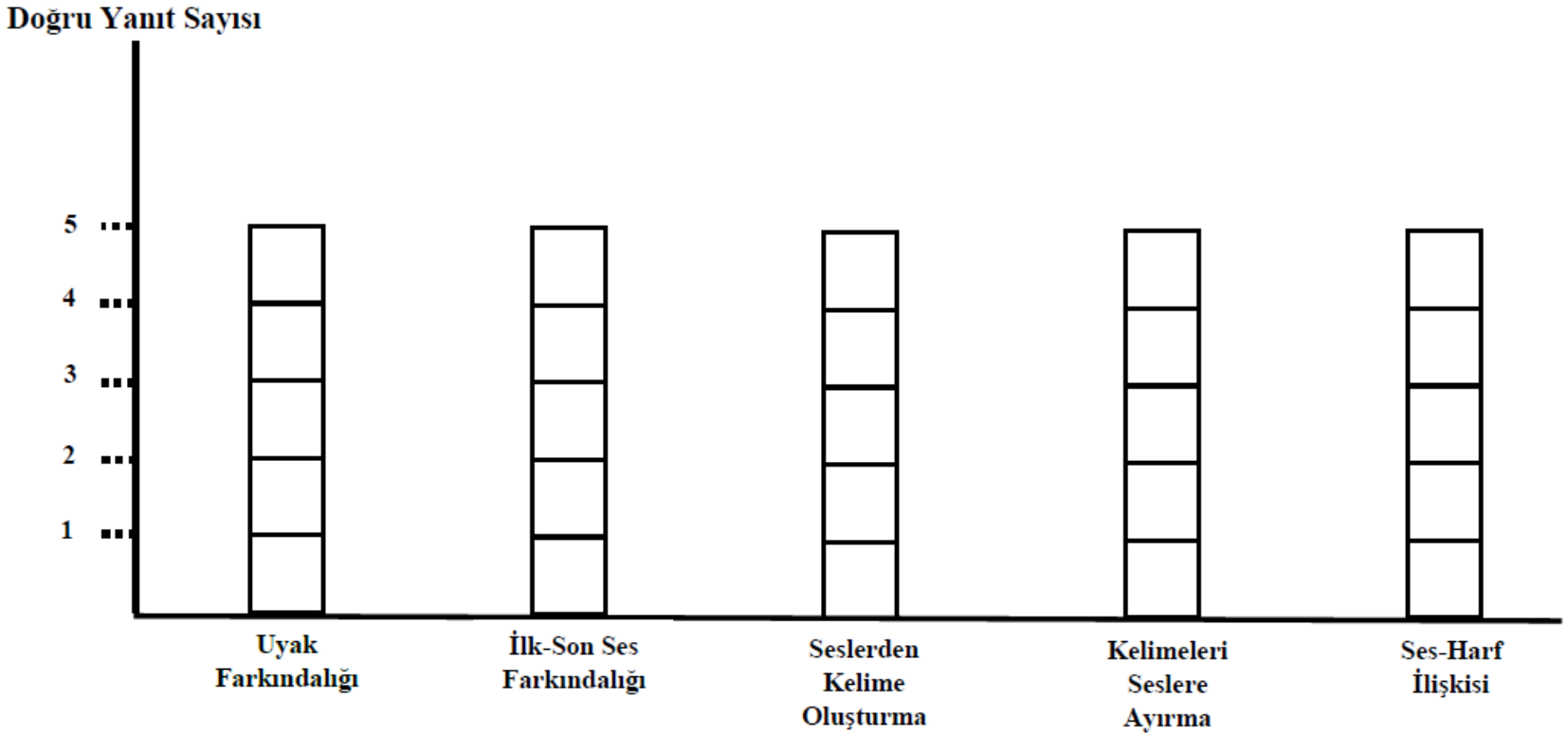
1) Çocuğunuzun Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı'na (AGEP) katılmadan önceki okuma becerisini nasıl değerlendirirsiniz?
2) Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı (AGEP) uygulama sürecinde çocuğunuzun okumaya dönük motivasyonunu nasıl değerlendirirsiniz?
3) Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı (AGEP) uygulama süreci sonunda çocuğunuzun okuma becerisini nasıl değerlendirirsiniz?
4) Konuya ilişkin varsa eklemek istedikleriniz nelerdir?

Ek 7. Öğretmen Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları

Öğretmen Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları

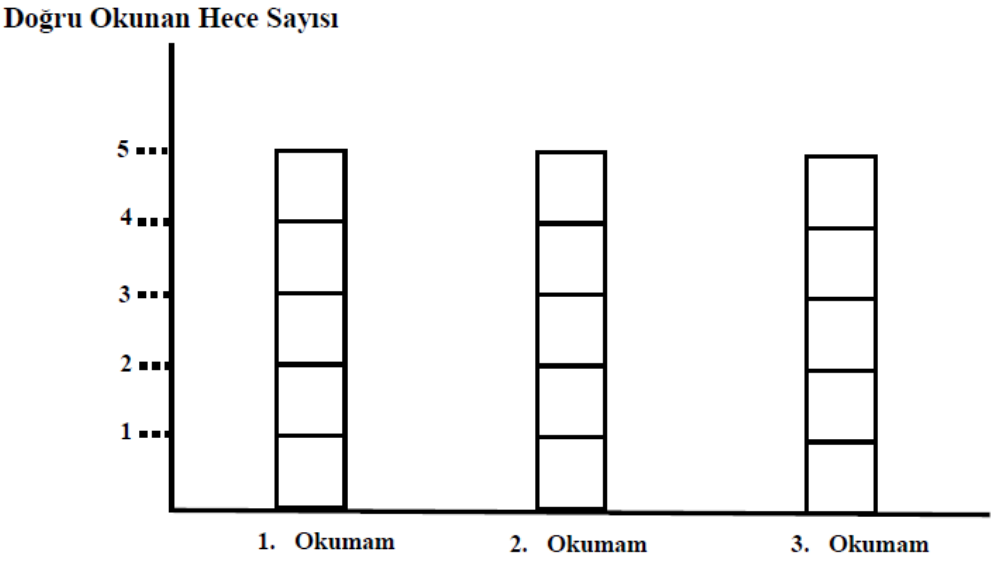
1) Öğrencinizin Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı'na (AGEP) katılmadan önceki okuma becerisini nasıl değerlendirirsiniz?
2) Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı (AGEP) uygulama sürecinde öğrencinizin okumaya dönük motivasyonunu nasıl değerlendirirsiniz?
3) Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı (AGEP) uygulama süreci sonunda öğrencinizin okuma becerisini nasıl değerlendirirsiniz?
4) Konuya ilişkin varsa eklemek istedikleriniz nelerdir?

Ek 8. Fonolojik Farkındalık Becerilerine İlişkin Kayıt Çizelgesi



Ek 9. Hece Düzeyinde Akıcılık Becerilerine İlişkin Kayıt Çizelgesi

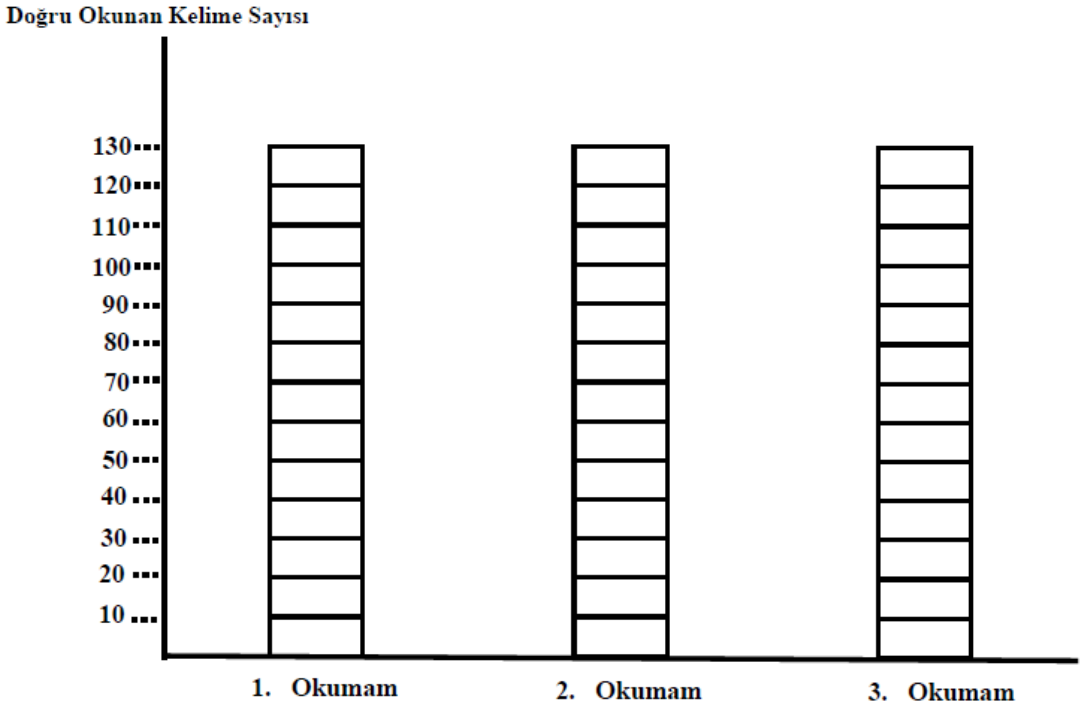
Hece Düzeyinde Akıcılık Becerilerine İlişkin Kayıt Çizelgesi



Okuma Sıram	Hata Sayısı	Doğru Okuma Sayısı	Okuma Sürem
1. Okumam			
2. Okumam			
3. Okumam			

Ek 10. Kelime-Metin Düzeyinde Akıcılık Becerilerine İlişkin Kayıt Çizelgesi

Kelime-Metin Düzeyinde Akıcılık Becerilerine İlişkin Kayıt Çizelgesi



Okuma Sıram	Hata Sayısı	Doğru Okuma Sayısı	Okuma Sürem
1. Okumam			
2. Okumam			
3. Okumam			

Ek 11. Prozodik Okuma Becerilerine İlişkin Kayıt Çizelgesi

Prozodik Okuma Becerilerine İlişkin Kayıt Çizelgesi

Boyutlar	Çok İyi Düzeyde (5)	İyi Düzeyde (4)	Orta Düzeyde (3)	Zayıf Düzeyde (2)	Çok Zayıf Düzeyde (1)
İfade ve Ses (Telaffuz) düzeyi					
Vurgulama Düzeyi					
Tonlama Düzeyi					
Noktalamaya uyma düzeyi					
Anlam Ünitelerine Uyma Düzeyi					

Ek 12. Başlama ve Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumlarının Uygulama Güvenirliği Formu

Başlama ve Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumlarının Uygulama Güvenirliği Formu

	Uygulamacı Davranışları	Yapıldı	Yapılmadı
1.	Ses kayıt cihazı çalışır hale getirilir.		
2.	Öğrenciye yapılacak çalışma hakkında bilgi verilir.		
3.	Okunacak metnin bir kopyası öğrenciye verilir.		
4.	Uygulayıcının başla yönergesi ile öğrenci okumaya başlar.		
5.	Uygulayıcı öğrencinin okumaya başlamasıyla kronometresini çalıştırır.		
6.	Uygulayıcı öğrencinin okuma sürecini kendi kopyasından takip eder ve yanlış okunan kelimeler üzerine "X" işareti koyar.		
7.	Uygulayıcı öğrencinin okuma sürecini bir dakikanın sonunda "dur" yönergesi ile durdurur ve son okunan kelimeden sonra "]" işareti koyar.		
8.	Uygulayıcı öğrencinin okuma performansına ilişkin verileri (toplam okuduğu kelime sayısı, doğru okuduğu kelime sayısı ve hatalı okuduğu kelime sayısı) kendi kopyasındaki uygun alanlara kaydeder.		
9.	Uygulayıcı öğrenciye teşekkür eder ve oturumu sonlandırır.		

Ek 13. Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

	Uygulamacı Davranışları	Yapıldı	Yapılmadı
1.	Ses kayıt cihazı çalışır hale getirilir.		
2.	Öğrenci ile günlük yaşam hakkında kısaca konuşulur.		
3.	Öğrenciye yapılacak çalışma hakkında bilgi verilir.		
4.	Öğrenciye çalışma sırasında kullanılacak materyaller hazır hale getirilir.		
5.	Öğrenciyle gerçekleştirilecek ders sürecinin akışı paylaşılır.		
6.	Ders sürecinin aşamaları akışa bağlı bir şekilde yürütülür.		
7.	Ders sürecindeki aşamalar öğretmen kılavuzunda belirtilmiş olan yönergelerle yürütülür.		
8.	Öğrencinin cevap vermesi/verilen yönergeyi yerine getirmesi için beklenir.		
9.	Ders sürecindeki aşamalar öğretmen kılavuzunda belirtilmiş olan yöntem ve stratejiler aracılığıyla gerçekleştirilir.		
10.	Öğrenciye teşekkür edilir ve oturum sonladırılır.		

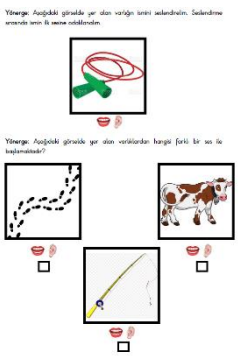
Ek 14. Örnek Ders İşleniş Planı

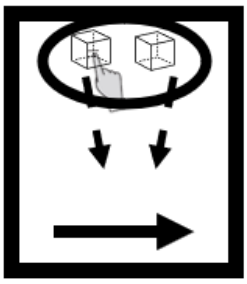
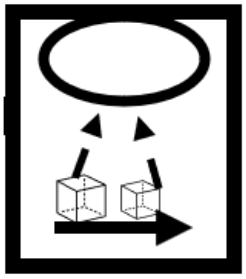
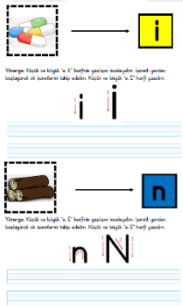
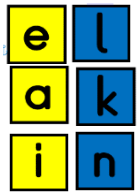
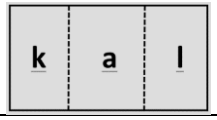
<table>
<tr><td colspan="2">Ders Planı 3 (Fonolojik Farkındalık Modülü)

<u>Dersin Hedefleri:</u>
• /i/ ve /n/ sesi ile ilgili fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek
• /i/ ve /n/ sesi ile “i” ve “n” harfleri arasında ilişki kurmasını sağlamak
• “i” ve “n” harflerini içeren hece ve kelimeleri okumalarını otomatikleştirmektir.
<u>Gerekli Materyaller:</u>
➢ Uyak Çalışması Çalışma Kağıdı
➢ İlk ve Son Sesleri Ayırma Çalışma Kağıdı
➢ Seslerden Kelime Oluşturma Çalışma Kağıdı
➢ Kelimeleri Sesbirimlerine Ayırma Çalışma Kağıdı
➢ Renkli Manyetik Küpler ve Çalışma Tableti
➢ Harf Taşları
➢ Ses-Harf İlişkisi Çalışma Kağıdı
➢ Harf Küpleri
➢ Oyun Kartları
➢ Takip Kartı

<u>Ders Akışı:</u>

Önceki Dersin Gözden Geçirilmesi >> Uyak Çalışması >> İlk ve Son Sesleri Ayırma >> Seslerden Hece-Kelime Oluşturma >> Kelimeleri-Heceleri Seslere Ayırma >> Ses-Harf İlişkisi Kurma >> Oyun >> Hece Oluşturma >> Harmanlama >> Geri Dönüt ve Takip Kartı</td></tr>
<tr><td>Aşama 1</td><td>Önceki Dersin Gözden Geçirilmesi
Bu bölümde öğrencinin bir önceki derste okumakta zorlandığı harf, hece ya da kelimeler tekrar gözden geçirilerek uygulayıcı eşliğinde çalışılır.</td></tr>
<tr><td>Aşama 2</td><td>Uyak Çalışması

Bu bölümde öğrenci her bir satırda yer alan görsellerdeki varlıkların isimlerini seslendirir. Daha sonra bu varlık isimlerinden uyağı bozanı tespit eder ve işaretler.</td></tr>
<tr><td>Aşama 3</td><td>İlk ve Son Sesleri Ayırma

</td></tr>
</table>

	Bu bölümde öğrenci, görsellerdeki varlıkların isimlerini seslendirirken isimlerin başında ve sonunda çıkan seslere odaklanır. Farklı sesle başlayan ya da biten varlık ismini tespit eder ve işaretler.
Aşama 4	**Seslerden Hece-Kelime Oluşturma**  Bu bölümde öğrenci, renkli manyetik küpler ve çalışma tableti aracılığıyla seslerden hece ve kelime oluşturmaya çalışır. Uygulayıcı bir sesle eşleştirdiği küpleri oval alana seslendirerek yerleştirir. Öğrenci manyetik küpleri eşleştirildiği sesi söyleyerek sırayla oval alandan ok çizgisine taşır. Daha sonra manyetik küpleri ok çizgisi üzerinde birleştirirken onların temsil ettiği sesleri de birleştirerek hece-kelime oluşturur.
Aşama 5	**Kelimeleri-Heceleri Seslere Ayırma**  Bu bölümde öğrenci, renkli manyetik küpler ve çalışma tableti aracılığıyla uygulayıcı tarafından söylenen hece ya da kelimeleri sesbirimlerine ayırmaya çalışır. Uygulayıcı ok üzerindeki küpleri parmağı ile işaret ederek bir hece ya da kelimeyi seslendirir. Öğrenci birleşik manyetik küpleri uygulayıcının söylediği hece ya da kelime doğrultusunda sesbirimlerine ayırarak oval alana taşır.
Aşama 6	**Ses-Harf İlişkisi Kurma**  Bu bölümde öğrenci, konuşma dilindeki sesler ile yazılı dildeki harfler arasında ilişki kurarak üzerinde çalışılan seslerin harf karşılığını öğrenir. Daha sonra harflerin yazımı üzerine çalışılır.
Aşama 7	**Oyun** Bu bölümde öğrenci ile program bazında geliştirilmiş okuma becerilerine dönük eğlenceli oyunlar oynanır.
Aşama 8	**Hece Oluşturma**  Bu bölümde öğrenci, manyetik harf taşları ve çalışma tableti aracılığıyla kendisine söylenen hece ve kelimeleri oluşturmaya çalışır.
Aşama 9	**Harmanlama**  Bu bölümde öğrenci karşılaştığı harflerden oluşan hece ve kelimeleri okumaya çalışır. Rastgele değişen harflerden oluşan okuma çalışması aracılığıyla öğrencilerin kod çözme becerilerinde otomatikleşmesi amaçlanır.

Aşama 10	**Geri Dönüt ve Takip Kartı** Bu bölümde öğrencinin çalışma süresince sergilemiş olduğu performansa dönük geri dönüt verilerek öğrenciyle birlikte program çerçevesinde oluşturulan takip kartında ilgili kısımlar doldurulur.

İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

Doktora Tezi-Sınıf Öğretmenliği

ORİJİNALLİK RAPORU

%9	%8	%2	%2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%3
2	openaccess.ogu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
3	enadonline.com İnternet Kaynağı	%1
4	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	%1
5	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
6	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
7	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
8	www.anadiliegitimi.com İnternet Kaynağı	<%1
9	egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı	<%1

İÜC Tarih ve Sayı: 17.02.2022-315584

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-74555795-050.01.04-315584 17.02.2022
Konu : 2022/74 Sayılı Etik Kurul Onayı

Sayın Burak ÖNCÜ
İüc Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Doktora Programı Öğrencisi

İlgi : 31.01.2022 tarihli ve bila sayılı yazı

Yürütücülüğünü üstlendiğiniz *Okuma Güçlülüğünün Giderilmesinde Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programının Etkinliğinin İncelenmesi*" başlıklı "**Doktora Tezi**" başvurunuz etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

COVİD-19 salgının Ülkemizde yayılması nedeniyle, Kurulumuz 15.02.2022 tarihinde on-line platformda gerçekleştirilen toplantısında yapılan değerlendirmeler sonucunda; elektronik belge sistemi (EBYS) ile uygunluğu bildirilen yazının ve eki formun ilgili makamlarca "**Etik Kurul Onayı**" belge olarak değerlendirilmesi hususunda;

Gereği için bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
Başkan

Ek:1 Onay Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSF1D4R1Y3 Pin Kodu :56452 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-cerrahpasa-universitesi-ebys?eID=BSF1D4R1Y3&eS=315584

Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01
Web:https://www.istanbulc.edu.tr
Kep Adresi:istanbulc@hs01.kep.tr
Bilgi için: Canan SÖNMEZTÜRK
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu

KURUM İZNİ YAZILARI

Uyarı: Canlı ve cansız deneklerle yapılan tüm çalışmalar için kurum izin belgelerinin eklenmesi zorunludur. Gizlilik ve mahremiyet içeren durumlarda kurum adı kapatılmalıdır.

☒ **Kurum izni gerekmektedir.**

☐ **Kurum izni gerekmemektedir.**

Burak ÖNCÜ

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-51617603 10.06.2022
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Burak ÖNCÜ)

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ - CERRAHPAŞA REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 09.06.2022 tarihli ve 51524623 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenen örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
Unvanı : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov. tr/
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 132d-33b6-347d-a8a3-1d73 kodu ile teyit edilebilir.