



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNDE TEKRARLI OKUMA VE GÖRSEL
ANLAMA PROGRAMININ (TOGAP) ETKİLİLİĞİ**

Engin YILMAZ

Doktora Tezi

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNDE TEKRARLI OKUMA VE GÖRSEL
ANLAMA PROGRAMININ (TOGAP) ETKİLİLİĞİ**

Engin YILMAZ

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Engin YILMAZ tarafından hazırlanan **Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) Etkililiğı** başlıklı bu tez, 03.05.2021 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğı*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliğı ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Berrin BAYDIK
Danışman :	Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Üye :	Prof. Dr. Hüseyin ANILAN
Üye :	Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) Etkililiği başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

24/05/2021

Engin YILMAZ

Teşekkür

Ders dönemi ve uygulama dönemi zor, ufak ama önemli ayrıntılarla dolu bir süreç. Doktora eğitimim boyunca gerek akademik gerek de manevi desteğini her zaman sunan tez danışmanım Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU'na öncelikle teşekkür ederim. Alana katkı sağlayan makale, kitap bölümü, tez yazımında ve bu programın geliştirilmesinde bilgisini esirgemeyen, bundan sonraki süreçte de desteğini hissedeceğim değerli Hoca'ma saygı ve sevgilerimi sunarım. Tezin her aşamasında bilgi, tecrübe ve desteklerini veren Prof. Dr. Hüseyin ANILAN ve Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL'a katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım. Tezin değerlendirilmesinde ve tamamlanmasında değerli bilgi ve görüşlerini paylaştan Prof. Dr. Berrin BAYDIK'a ve Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU'na teşekkür ederim.

Herhangi bir zamanda aradığımda değerleri görüşlerini paylaştan ve zamanlarını ayıran Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN'e ve Arş. Gör. Dr. Özge Sultan BALIKÇI'ya; tez kapsamında oluşturulan programın okuma parçaları ve görsellerini inceleyip değerlendiren, değerli zamanlarını ayıran; Prof. Dr. Pınar GİRMEN'e, Arş. Gör. Dr. Aliye Nur ERCAN GÜVEN'e, Barbaros İlkokulu öğretmenleri Abdullah YAVUZ'a, Bahattin İNCE'ye, Didem ŞİMŞEK'e, Melek TEKBAŞ'a ve Sevtap YILMAZ ÖZEN'e; program geliştirilmesi sürecinde değerli görüşleri için Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e, görev yaptığım okullarda Okul Müdürü olup, desteklerini esirgemeyen Kenan DEMİREL'e, Mehmet GÜNEY'e ve Hasan KAYMAKÇI'ya, araştırma sürecinde desteklerini sunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin yönetici, öğretmen, aile ve öğrencilerine; tüm katkıları için teşekkürü bir borç bilirim.

Beni bu günlere getiren anneme ve babama; hayatımın her anında ve akademik kariyer sürecimde desteklerini esirgemeyen, her zaman yanımda olan eşim Tuğba YILMAZ'a ayrı teşekkür ve sevgilerimi sunarım. Çocuklarım Elif Ekin ve Eylül; biliyorum bu süreçte çalışmak için sizin oyun zamanınızdan aldım. Sizlerle daha güzel, daha bol vakitli günlerde inşallah beraber olacağız...

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi.....	vi
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Kısaltmalar	11
İKİNCİ BÖLÜM.....	12
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve.....	12
2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü	13
2.2. Özel Öğrenme Güçlüğünde Okuma Sorunları	14
2.3. Okuduğunu Anlama.....	17
2.4. Tekrarlı Okuma	19
2.5. Görselliğe Dayalı Stratejiler	19
2.6. Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirici Öğretim Programları/Stratejileri	20
2.7. İlgili Araştırmalar	22
2.7.1. Ulusal alanyazındaki araştırmalar.....	23
2.7.1.1. Normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılan çalışmalar	23
2.7.1.2. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan çalışmalar	26
2.7.2. Uluslararası alanyazındaki araştırmalar.....	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	42
3. Yöntem.....	42
3.1. Araştırma Modeli.....	42
3.2. Çalışma Grubu.....	43
3.2.1. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler	44
3.2.1.1. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bulunması gereken ön koşul özellikler	44
3.2.1.2. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri	45

3.2.1.3. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini belirlemek için kullanılan ölçme araçları	47
3.2.2. Sosyal geçerlik verisi toplanan katılımcılar	51
3.3. Araştırmacı	51
3.4. Araştırma Ortamı	51
3.5. Gözlemci	52
3.6. Araç ve Gereçler	52
3.7. Bağımlı Değişken	52
3.8. Bağımsız Değişken	53
3.8.1. TOGAP'ın geliştirilmesi	55
3.8.1.1. İhtiyaç analizi ve değerlendirilmesi	56
3.8.1.1.1. Gözlem	57
3.8.1.1.2. Ölçme aracı uygulama	58
3.8.1.1.3. Alanyazın taraması	58
3.8.1.1.4. Mevcut programların incelenmesi	59
3.8.1.1.5. Özel öğrenme güçlüğü desek eğitim programının incelenmesi	61
3.8.1.1.6. Programın gerekçesi	61
3.8.1.1.7. Öğretmen görüşmelerinin gerçekleştirilmesi	62
3.8.1.2. Öğretmen kılavuzunun geliştirilmesi	64
3.8.1.3. Öğrenci çalışma kitabının geliştirilmesi	66
3.8.1.4. Hedef ve davranışlar	66
3.8.1.5. Öğrenme yaşantıları	67
3.9. Deney Süreci	68
3.9.1. Pilot uygulama	69
3.9.2. Ölçütün belirlenmesi	70
3.9.3. Başlama düzeyi oturumları	70
3.9.4. Uygulama oturumları	71
3.9.4.1. TOGAP hakkında bilgilendirme oturumlarının işleyişi	71
3.9.4.2. Okuma öncesi stratejilerin öğretimi ve görsel anlama stratejileri	73
3.9.4.3. Okuma sırası stratejilerin öğretimi ve tekrarlı okuma stratejisi	74
3.9.4.4. Okuma sonrası stratejilerin öğretimi	76
3.9.5. Yoklama oturumları	77
3.9.6. İzleme oturumları	77
3.10. Verilerin Çözümlemesi	78
3.10.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi	78

3.10.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi	78
3.10.3. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi	79
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	82
4. Bulgular.....	82
4.1. TOGAP'ın Okuduğunu Anlama Puanı Üzerine Etkisi	82
4.1.1. Aslı'ya uygulanan TOGAP'ın okuduğunu anlama puanı üzerine etkisi ...	82
4.1.2. Sercan'a uygulanan TOGAP'ın okuduğunu anlama puanı üzerine etkisi .	84
4.1.3. Serdar'a uygulanan TOGAP'ın okuduğunu anlama puanı üzerine etkisi..	85
4.1.4. Suat'a uygulanan TOGAP'ın okuduğunu anlama puanı üzerine etkisi.....	87
4.2. TOGAP'ın Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Üzerine Etkisi	89
4.2.1. Aslı'ya uygulanan TOGAP'ın bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerine etkisi	89
4.2.2. Sercan'a uygulanan TOGAP'ın bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerine etkisi	90
4.2.3. Serdar'a uygulanan TOGAP'ın bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerine etkisi	92
4.2.4. Suat'a uygulanan TOGAP'ın bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerine etkisi	93
4.3. TOGAP'ın Doğru Okuma Yüzdesi Üzerine Etkisi	94
4.3.1. Aslı'ya uygulanan TOGAP'ın doğru okuma yüzdesi üzerine etkisi	94
4.3.2. Sercan'a uygulanan TOGAP'ın doğru okuma yüzdesi üzerine etkisi	95
4.3.3. Serdar'a uygulanan TOGAP'ın doğru okuma yüzdesi üzerine etkisi.....	96
4.3.4. Suat'a uygulanan TOGAP'ın doğru okuma yüzdesi üzerine etkisi.....	97
4.4. Etki Büyüklüğü ve Örtüşmeyen Veri Yüzdesinin Hesaplanması.....	98
4.5. SOBAT-II Ön Test ve Son Test Bulguları	99
4.6. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	102
BEŞİNCİ BÖLÜM	106
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	106
5.1. Sonuç	106
5.2. Tartışma	107
5.3. Öneriler.....	116
5.3.1. Gelecek araştırmalar için öneriler.....	116
5.3.2. Uygulama için öneriler	117
KAYNAKÇA.....	118
EKLER.....	127
ÖZGEÇMİŞ	166

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Okuma Parçalarının Öğrenci, Oturum ve Süreye Göre Dağılımı	49
3.2	İlkokul Seviyesi Metin ve Şiirlerin Sınıflara Göre Dağılımı	59
3.3	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri	62
3.4	Öğretmen Görüşleri Sonucu Elde Edilen Temalar, Alt Temalar ve Frekansları	63
3.5	Gözlemciler Arası Güvenirlik Ortalamaları	79
3.6	Başlama, Yoklama, İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Ortalamaları	80
3.7	Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Ortalamaları	80
4.1	Aslı'nın Okuduğunu Anlama Puanları	84
4.2	Sercan'ın Okuduğunu Anlama Puanları	85
4.3	Serdar'ın Okuduğunu Anlama Puanları	87
4.4	Suat'ın Okuduğunu Anlama Puanları	89
4.5	Aslı'nın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	90
4.6	Sercan'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	91
4.7	Serdar'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	92
4.8	Suat'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	93
4.9	Aslı'nın Doğru Okuma Yüzdesi	95
4.10	Sercan'ın Doğru Okuma Yüzdesi	96
4.11	Serdar'ın Doğru Okuma Yüzdesi	97
4.12	Suat'ın Doğru Okuma Yüzdesi	98
4.13	TOGAP'ın Bağımlı Değişkenlerdeki Artış Oranları	98
4.14	Öğrencilerin Tau-U Değerleri	99
4.15	Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) Ön Test ve Son Test Bulguları	101

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
4.1	Aslı'nın Okuduğunu Anlama Puanları	83
4.2	Sercan'ın Okuduğunu Anlama Puanları	85
4.3	Serdar'ın Okuduğunu Anlama Puanları	87
4.4	Suat'ın Okuduğunu Anlama Puanları	89

Özet

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) Etkililiği

Engin YILMAZ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

2021

Amaç: Bu araştırmanın amacı; ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) etkililiğini değerlendirmektir. Ayrıca katılımcı öğrencilerin, ailelerinin ve öğretmenlerinin araştırma hakkındaki görüşlerinin sosyal geçerlik bağlamında öznel değerlendirme yoluyla belirlenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem: Araştırma; ilkokula devam eden dört özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma kapsamında geliştirilen TOGAP'ın araştırmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan dört öğrenciden üçünün okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sistematik bir akıcı okuma öğretimi/müdahalesi uygulanmamasına rağmen çalışmaya katılan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ve doğru okuma yüzdesinde artış gerçekleşmiştir. Sosyal geçerlik öznel değerlendirme ile toplanmış olup; araştırmaya katılan öğrencilerin, öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin çalışma hakkında olumlu görüş bildirdiği, çalışmanın akıcı okuma ve okuduğunu anlamada faydası olduğu, geliştirilen programın görsellerini ve okuma parçalarını beğendikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Araştırma kapsamında özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerine yönelik okuduğunu anlama becerilerini geliştirici program hazırlanmıştır. TOGAP'ın araştırmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve bu becerileri

uygulama bittikten iki, dört ve altı hafta sonra da koruduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, özellikle tekrarlı okuma stratejisinin kullanımı ve birden fazla stratejinin bir arada kullanılıp etkili olduğu alanyazındaki diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Programın, okullarda destek eğitim odalarında ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kullanılabilceği; programın tablet, bilgisayar vb. dijital araçlara uyarlanıp kullanılabilceği; farklı özel gereksinimli öğrencilerle de bu programın uygulanabilceği önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: TOGAP, Okuduğunu anlama, Akıcı okuma, Disleksi, Özel öğrenme güçlüğü.

Abstract

Effectiveness of the Repeated Reading and Visual Comprehension Program (TOGAP) in Developing Reading Comprehension Skills of Students with Specific Learning Disabilities

Engin YILMAZ

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Special Education

Advisor: Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

2021

Purpose: The purpose of this research is, to evaluate the effectiveness of the Repeated Reading and Visual Comprehension Program (TOGAP) developed in order to support the reading comprehension skills of primary school students with specific learning disabilities in second, third and fourth grades. In addition, it is aimed to determine the views of the participant students, their families and teachers about the research through the subjective assessment in the context of social validity.

Method: The research was conducted with four primary school students with specific learning disabilities. In this study, the changing criterion design, which is one of the single-subject research designs was used.

Results: It was determined that TOGAP developed within the scope of the research was effective in the development of reading comprehension skills of three out of four students with specific learning disabilities participated in this study. In addition, although a systematic fluent reading instruction/intervention were not applied, the number of correct words per minute and the percentage of correct reading increased for the participating students. Social validity findings were collected by the subjective evaluation; it was found that the students participating in the study, students' parents and teachers gave positive opinions about the study, the study was beneficial for reading fluency and reading comprehension, and they liked the visuals and reading texts of the developed program.

Conclusion and Suggestions: Within the scope of the research, a program to develop reading comprehension skills was prepared for primary school students with specific learning disabilities. It was determined that TOGAP was effective in

developing the reading fluency and reading comprehension skills of primary school students with specific learning disabilities participated in this study, and they preserved these skills two, four and six weeks after the intervention was completed. In addition, the results of the research show consistency with other studies in the literature, especially regarding using repeated reading strategies and more than one strategy together. The program can be used in resource rooms in schools and special education and rehabilitation centers; the program can be adapted to tablet, computer, etc.; it has been suggested that this program can also be applied to students with different special educational needs.

Keywords: TOGAP, Reading comprehension, Reading fluency, Dyslexia, Specific learning disabilities.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu başlık altında özel gereksinimli bireyler, özel öğrenme güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik okuduğunu anlama becerisini geliştirici öğretim/müdahale programı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Ayrıca araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan kısaltmalar bölümleri bulunmaktadır. İlgili başlıklar belirtilen sıra ile açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Özel öğrenme güçlüğü; zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, duygu/davranış bozukluğu, fiziksel yetersizlik, çoklu yetersizlik, süregen hastalık, otizm, özel yetenek, dil ve konuşma bozukluğu gibi bir özel eğitim kategorisidir. Dilin yazılı veya sözlü anlaşılması ve kullanılmasında gerekli bilgiyi almada; okumada, yazmada, hecelemede, dikkat gerektiren faaliyetlerde ve matematiksel işlemlerde güçlük yaşayan bireylere özel öğrenme güçlüğü olan birey denilmektedir. Ayrıca bu bireyler özel eğitim ve destek hizmetlerine gereksinim duymaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2006, s. 3). Özel öğrenme güçlüğünde, öğrenci kabiliyetli görünmesine rağmen zorluk yaşamakta, ayrıca performansında değişkenlik ve tutarsızlık göstermektedir (Melekoğlu 2010, s. 112). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde temelde okumada, yazmada ve matematikte yetersizlikler görülmektedir. Bu yetersizlikler tek başına da görülebilirken bir arada da görülebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler normal ve normalüstü zekâyâ sahipken; daha çok okumada, yazmada ve matematikte başarısızlıklar yaşamaktadırlar (Bek ve Şen, 2015, s. 77). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler farklı alanlarda sorun yaşamaktadırlar. Genel olarak; akademik başarısızlık (okuma, yazma, matematik vb.), dil ve konuşma problemleri ile dikkat ve bellek problemleri göstermekte, ayrıca sosyal duygusal alanlarda yetersizlikleri bulunmaktadır (Çakıroğlu, 2017, s. 68). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin büyük bir çoğunluğu (%80'i) okumada güçlük yaşamaktadır (Baydık, 2015, s. 133). Öğrenme güçlüğünde öğrenciler en sık okumada güçlük yaşamaktadırlar. Okuma becerisi; akademik becerilerin temelini oluşturmaktadır ve ses

bilgisel farkındalık, kelime öğretimi, ses ve harf ilişkisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama bileşenlerinden oluşmaktadır (Balıkçı, 2017, s. 197). Okuma becerisinin kazanılmasında son aşama olarak kabul edilen okuduğunu anlama, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerde sorun yaşanan üstbilişsel bir bileşendir.

Özel öğrenme güçlüğünde, okuma becerisinin önemli bileşenlerinden akıcı okuma ve okuduğunu anlamada büyük oranda (%80) yetersizlik yaşanmaktadır. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi büyük önem kazanmaktadır. Okuma güçlüğü olan çocuklara yönelik sağlanacak eğitimlerde sadece okuma akıcılığı ile ilgili çalışmalar değil; sözcük bilgisini artırma ve öğrencilerin strateji kullanımının öğretimi de çalışılmalıdır. Öğretimde sadece yazınsal değil, bilgilendirici metinler de kullanılmalıdır (Baydık, 2015, s. 156-157). Özel öğrenme güçlüğünde okuma becerilerinin geliştirilmesi okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ile doğrudan ilişkilidir.

Okuduğunu anlama; okuma becerisinin nihai hedefi olarak görülmektedir. Öğrencinin okuduğunu anlayabilmesi için akıcı okuma becerisini kazanmış olması büyük avantaj sağlamaktadır. Çünkü öğrenci bütün enerjisini harf, hece çözümlenmeye ve akıcı okumaya aktardığı için okuduğu kelimeleri ve genel olarak da okuma parçasını anlamakta zorlanacaktır. Bu bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisine geçmesi için akıcı okumayı tamamen başarmış olması önkoşulu anlamına da gelmemelidir. Akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirici öğretim ve stratejiler birlikte de yürütülebilir. Okuduğunu anlama sadece Türkçe dersindeki başarının artmasına değil, aynı zamanda matematik, fen bilimleri, hayat bilgisi vb. diğer derslerdeki başarının artmasına da doğrudan etki etmektedir. Örneğin, öğrencinin matematik dersinde çözülmesi istenen problemde soruyu anlamaması, her ne kadar matematik ile ilgili aritmetik bilgisine sahip olsa da çözüme ulaşamamasına neden olacaktır.

Türkiye’de okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılan çalışmalar (Boz, 2018, s. 41; Ergen ve Batmaz, 2019, s. 130; Kuşdemir, 2016, s. 47; Özdemir ve Kıroğlu, 2017a, s. 495, Özdemir ve Kıroğlu, 2019, s. 114-115; Şen-Baz ve Baz, 2018, s. 28; Yamaç ve Çeliktürk-Sezgin, 2018, s. 225; Yıldız, Çoban-Sural ve Boz, 2019, s. 1049) bulunmaktadır. Ayrıca, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle ilgili (Akın, 2020, s. vi-vii; Altındağ-Kumaş, Delimehmet-Dada ve Yıkmış, 2019, s. 542; Arabacı, 2017, s. 38-39; Delimehmet-Dada, 2017, s. 36-41; Fırat, 2017, s. 1-174; Fırat ve Koçak, 2019, s. 669;

Görgün, 2018, s. 109-110; Görgün ve Melekoğlu, 2019a, s. 698; Gündoğdu, 2017, s. 35-38; Özbek, 2019, s. iv-v; Sanır, 2017, s. 150; Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017, s. 2180; Yıldırım-Doğru, Alabay ve Kayılı, 2010, s. 828) alanyazında çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalarda akıcı okuma becerilerini, okuduğunu anlama becerilerini veya hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerini geliştirici çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla farklı stratejiler uygulanmış ve etkililiği incelenmiştir. İncelenen araştırmalara bakıldığında; sınıf düzeyinde okuma parçalarının özgün olarak hazırlandığı, okuma parçalarının alt kısmında okuduğunu anlama sorularının olduğu, okuma parçalarının üst kısmında görsellerin olduğu, öğrencilerin sınıf seviyesine uygun sadece okuduğunu anlama becerilerini geliştiren okuduğunu anlama programı ile ilgili çalışmaların bir arada bulunduğu araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışmaların Türkiye’de son 10-15 yıldır arttığı görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili 2000 yılından sonra gerçekleştirilen araştırma sayılarında artış olduğu ve özellikle araştırma sayılarındaki artışın en çok 2016 ve 2017 yıllarında gerçekleştiği belirtilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili uluslararası alanyazında betimsel ve müdahaleye yönelik araştırmalara rastlanırken; Türkiye’de yapılan çalışmalarda çoğunlukla betimsel ve mevcut durumu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik geliştirilen ve uygulanan müdahale programları Türkiye’de sınırlıdır (Görgün ve Melekoğlu, 2019b, s. 83). Görgün (2018, s. 109-110), akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanan Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının özel öğrenme güçlüğü olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla, tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modeli kullanılarak çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonunda, geliştirilen programın bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama puanları üzerinde artış sağladığı saptanmıştır. Katılımcıların uygulama bittikten bir, iki ve üç ay sonra da bu becerileri koruyabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal geçerlik verilerine göre ebeveynler, uygulamanın çocuklarının okuma becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğunu, öğretmenler de öğrencilerin akıcı okuma becerisinde ve bir metni sınıfta sesli okumaya yönelik isteklerinde bir artış olduğunu ifade etmişlerdir. Özbek (2019, s. iv-v), özel öğrenme güçlüğü olan, ilkokul dördüncü sınıfa devam eden dört öğrenciyle,

öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının desteklenmesi amacıyla geliştirilen strateji öğretimi yazılımının etkililiğini incelemiştir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu başlama düzeyi modeline göre yürütülen araştırma sonucunda; strateji öğretimi yazılımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu, öğrencilerin metni anlama soruları ve metni anlatma değerlendirmelerinden aldıkları puanların arttığını, yazılımda bulunan stratejileri kullanmaya başladıklarını belirtmiştir. Akın (2020, s. vi-vii), öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama düzeylerine Müdahaleye Tepki Modeli (MTM) Düzey-II yaklaşımına göre uygulanan Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketi'nin (ZOBEP) etkisini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda; ZOBEP'in öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin okuma hızının artmasında, okuma hatasının azaltılmasında, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Dolayısıyla; alanyazın incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştiren, öğrencinin sınıf seviyesine uygun okuma parçaları olan, okuma parçalarının alt kısmında okuduğunu anlama soruları olan, okuma parçası ile ilgili görselleri olan sistematik müdahale programının sınırlı olması nedeniyle böyle bir programın geliştirilmesine ve etkililiğinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca; alanyazında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştiren ve akıcı okuma becerilerini geliştiren araştırmalar ayrı ayrı gerçekleştirilmişken; bu araştırma kapsamında etkililiği incelenen programın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem akıcı okuma becerilerini desteklemeye hem de okuduğunu anlama becerilerini desteklemeye yönelik olması nedeniyle ilgili araştırmalardan farklılık göstermektedir. Araştırmanın alanyazındaki araştırmalardan diğer farkı ve alanyazına katkısı geliştirilen programdır. Program; özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik özgün ve öğretmenler tarafından kolayca uygulanabilir bir programdır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile okuduğunu anlama çalışmayı amaçlayan öğretmen, bu programı yönergelerine uygun olarak kullandığı takdirde kolayca uygulayabilmektedir. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklemeyi hedeflemektedir ve eğer bu beceriler yeterince desteklenmezse; okuduğunu anlama problemleri öğrencilerin eğitim hayatlarında başarısız olmalarına, başarısızlık nedeniyle özgüven kaybı yaşamalarına ve akran grubunun dışında kalmalarına neden olabilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi hedefleyen Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programını (TOGAP) geliştirmek ve TOGAP'ın akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. TOGAP, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sorularından aldıkları puanı artırmada etkili midir?
2. TOGAP, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını artırmada etkili midir?
3. TOGAP, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma yüzdesini artırmada etkili midir?
4. TOGAP, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri kapsamında okuma öncesi becerilerinin geliştirilmesinde etkili midir?
5. TOGAP, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri kapsamında okuma sırası becerilerinin geliştirilmesinde etkili midir?
6. TOGAP özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri kapsamında okuma sonrası becerilerinin geliştirilmesinde etkili midir?
7. TOGAP, uygulandıktan iki, dört ve altı hafta sonra özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler; okuduğunu anlama sorularından alınan puan, bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi ile ilgili kazanımlarını koruyabilmekte midir?

Araştırmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, ailelerinin ve öğretmenlerinin TOGAP'ın öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), Engelli Bireyler Eğitim Yasası Uygulamaları Raporu'na göre (U.S Department of Education, 2020, s. 43) altı ile 21 yaş arasındaki nüfusun %3,6'sında özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunmaktadır. Ayrıca; altı ile 21 yaş arasındaki engel türlerine göre dağılım yapılırsa, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tüm engel türlerine oranı %43,8'dir (U.S Department of Education, 2020, s. 51). 2011 yılında Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yapılan konut ve nüfus araştırmasına göre, genel nüfus içinde engelli birey oranı %6,9'dur, yani yaklaşık 4.876.000 kişidir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2020, s. 6). Milli

Eğitim İstatistikleri raporuna göre; 1.417 özel eğitim okul/sınıf/kurumunda, 425.774 özel gereksinimli ğrenci eğitim almaktadır (MEB, 2020, s. 40). Türkiye’de özel öğrenme gçlđđ olan öğrencilerin tüm özel eğitim gruplarına oranı ile ilgili güncel istatistiki bilgiye ulaşılamamıştır.

Ulusal ve uluslararası özel eğitim istatistikleri dikkate alındığında özel öğrenme gçlđđ olan bireylerin sayısının azımsanmayacak büyüklükte olduğu görülmektedir. Geliştirilen program ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlaması açısından ve nüfus olarak da hitap edeceği kesim açısından önemlidir. Ayrıca zel öğrenme gçlđđ olan öğrencilerde temelde okuma gçlđđ problemleri görülmektedir. Okuma becerilerinin gelişiminde ses bilgisel farkındalık, kelime bilgisi, akıcı okuma becerileri olduğu kadar okuduğunu anlama becerileri de önemli yer tutmaktadır. Alanyazın incelendiğinde daha çok bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlayan çalışmalar varken; araştırma kapsamında geliştirilen programın özel öğrenme gçlđđ olan öğrencilerin okuduğunu anlama gibi stbilişsel becerilerin geliştirilmesine katkı sağladığı için önemli olduğu düşünülmektedir. Geliştirilen ve etkililiği araştırılan programın özel öğrenme gçlđđ olan öğrencilerin eğitim grdđđ okullarda bulunan destek eğitim odalarında, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında öğretimin bireyselleştirilmesinde, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin bireysel destek eğitiminde uygulanması açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Geliştirilen program kapsamında ğretmen kılavuzu, uygulama kılavuzu ve ğrenci çalışma kitabının olması basılı ve görsel materyalin çalışmalar esnasında hazır olmasını sağlamaktadır. Okuma ve okuduğunu anlama çalışması yapılırken yeteri kadar seviyeye uygun okuma parçası ve okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır. Çalışmaların evde de uygulanabilmesi için ğrenci çalışma kitabından, öğrenciye devlendirme de yapılabilir. Program içerisinde bulunan okuma parçaları; bilgilendirici ve hikâye edici okuma parçalarından oluşmaktadır. Ayrıca; ğrenci bilgilendirici okuma parçasını okuduktan sonra o konu hakkında bilgi sahibi olacak ve genel kültürü de artmış olacaktır. Bu açıdan da geliştirilen programın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim ğretim yılında ve Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinden araştırmaya katılan dört özel öğrenme gçlđđ olan öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmalarla ve toplanan verilerle sınırlıdır. Ayrıca araştırmanın

program geliştirme, sosyal geçerlik verilerinin toplanması aşamalarında görüşlerine başvuru alan öğrencilerden, öğretmenlerden ve ailelerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

1.5. Kısaltmalar

3D Stratejisi: Okumadan önce düşün, okuma sırasında düşün, okuduktan sonra düşün

3P: Pause (Duraksama), Prompt (Yönelme), Praise (Övme)

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ÇÖZGER: Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu

DSM: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı

HES Kodu: Hayat Eve Sığar uygulamasının COVID-19 sürecinde oluşturduğu hastalık durum bilgisi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖÖG: Özel Öğrenme Güçlüğü

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

SOBAT-II: Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II

TİOD: Türkçe İçin Okunabilirlik Değeri

TKT: Temel Kabiliyetler Testi

TOGAP: Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Tezin ikinci bölümünde; özel eğitim ve özel öğrenme güçlüğü hakkında genel bilgilendirme yapıldıktan sonra; özel öğrenme güçlüğünde okuma sorunları ve okuduğunu anlama üzerinde durulacaktır. Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler ile tekrarlı okuma ve görsel anlama stratejileri açıklanacaktır. Ayrıca; okuduğunu anlama becerilerini geliştirici öğretim programları ve konu ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazındaki araştırmalar üzerinde durulacaktır.

İnsanların fiziksel özelliklerinde farklılıkları olduğu gibi; her bireyin öğrenme hızı, öğrenme biçimi ve öğrendiklerini uygulamasında da farklılık olabilmektedir. Bireysel farklılıkların bazı nedenleri (engelinin olması, uyaran yetersizliği veya olumsuz yaşam koşulları gibi) olabileceği gibi, bireysel farklılıklar herhangi bir nedene de bağlı olmayabilir. Eğitim ortamlarında da fiziksel, zihinsel, sosyal ve akademik açıdan birbirine benzer öğrencilerin olmadığı, heterojen eğitim ortamlarının olduğu söylenebilir. Eğitim ortamları, bireysel farklılıklar dikkate alınarak düzenlenmelidir (Diken ve Batu, 2010, s. 2). Benzer bir ifade ile tüm çocukların bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri birbirinden farklılıklar gösterebilir. Özel gereksinimli çocuklar olarak tanımlanan bu öğrenciler; bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç duymakta, yani özel bir eğitim gerektirecek şekilde normal gelişim gösteren akranlarından farklı eğitimsel ve öğretimsel düzenlemelere ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu kapsama; davranış problemleri gösteren ve/veya öğrenme yetersizliği olan çocuklar, duyuşsal ya da bedensel yetersizliği olan çocuklar, zihinsel becerileri gerçekleştirilmede normların altında ve üstünde olan çocuklar dâhil olmaktadır (Eripek, 2007, s. 3). Ayrıca MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde; akranlarından bireysel ve gelişim özellikleri bakımından anlamlı derecede farklılık gösteren bireylere; özel yetiştirilmiş personel ile bireyselleştirilmiş eğitim programları sunulmaktadır. Bu eğitim uygun ortamlarda sürdürülmekte ve özel eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018, s. 2).

Özel eğitim; normal gelişimin altında ve üstünde gelişim gösteren; fiziksel, zihinsel, ruhsal, davranışsal vb. alanlarda yetersizlikleri olan bireylere özel program ve uzmanlaşmış personelle sunulan eğitimi ifade etmektedir. Bireylerin gelişim yaşı ve kronolojik yaşı arasında fark olması, bireyleri özel eğitim kapsamına dâhil etmektedir.

Özel eğitim hizmetleri kapsamında; zihin yetersizliği olan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, işitme yetersizliği olan, otizm spektrum bozukluğu olan, görme yetersizliği olan ve üstün zekâlı/özel yetenekli bireyler eğitim almaktadır. Özel öğrenme güçlüğü de genel anlamda okuma, yazma ve aritmetik becerilerde akademik başarısızlığa neden olan bir yetersizlik olup özel eğitim kapsamındadır. Görgün ve Melekoğlu (2019b, s. 83), son 10-15 yılda özel öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri ile ilgili ulusal alanyazında yapılan çalışmalarda artış olduğunu belirtmektedir. Özel öğrenme güçlüğü son yıllarda özel eğitim hizmetleri kapsamında öne çıkan alanlardan birisidir.

2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü

Özel öğrenme güçlüğü terimi; okuma, yazma, aritmetik, konuşma ve motor becerilerde öğrenmenin zor olduğu durumlar için kullanılmaktadır. Fakat bu öğrenme zorlukları zekâ geriliği olmaksızın ortaya çıkmaktadır. Hatta yaşanan bu başarısızlık ve yetersizlik zekâ düzeyine paralel başarı göstermediğinden zekâ geriliği olarak adlandırılabilmektedir (Öztürk, 2002, s. 86).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tıbbi değerlendirme ve tanılanmasında tüm dünyada ve ülkemizde de kabul gören Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5] (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) tanı kriterleri kullanılmaktadır. DSM-5 tanı kriterleri şunlardır: En az aydır süren ve alınan tedbirlere rağmen okul becerilerinde yaşanan güçlükler (yanlış okuma ya da okumada zorlanıp çok çaba gösterme, okuduğunu anlamada güçlük yaşama, har söyleme ve/veya yazma güçlükleri, yazılı anlatım güçlükleri, matematik ile ilgili becerilerde yaşanan güçlükler), akademik beceriler, kişisel başarı ve klinik değerlendirme akranlarına göre düşük seviyededir. Özel öğrenme güçlüğü fiziksel, zihinsel, psikolojik, görsel vb. yetersizlikler ile açıklanamamaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013, s. 34-35).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ortak özellikleri bulunmaktadır. Öncelikle özel öğrenme güçlüğü, erkeklerde kızlara oranla daha fazla görülmektedir. Yani özel öğrenme güçlüğü dört erkekte görülebilirken kızların birinde görülebilmektedir. Genelde, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf aşamasında tespit edilmekte ve özel öğrenme güçlüğü ile ilgili destek eğitim almaktadırlar. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler; okuma, yazma ya da dil becerilerinde sorun yaşayabilirken aritmetik becerilerde zorlanmayabilir. Bunun tam tersi de olabilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde ayrıca, dikkat

problemleri, dikkat dağınıklığı da görülebilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan bazı öğrenciler; ödevleri tamamlama, doğru kitapları okula getirme ya da zamanında okula/sınıfa gelme gibi kişisel organizasyon becerilerinde de güçlük çekmektedirler. Özel öğrenme güçlüğü olan bazı öğrencilerde sürekli hareketlilik de olabilmekte ve bu problem için tıbbi müdahaleye ihtiyaç duyulabilmektedir. Ayrıca; ödevlerini tahtadan deftere geçirme, ödevlerini yapma, materyal kopyalama işlemlerini yerine getirmede zorluk yaşamaktadırlar. Bu belirtiler, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini göstermektedir diyebiliriz (Bender, 2016, s. 42). Özel öğrenme güçlüğüne genetik faktörler; doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası oluşabilecek olumsuz faktörler, biyokimyasal anormallikler ve çevresel etmenler neden olabilmektedir. Tam olarak tek bir nedenden kaynaklandığını söylemek güçtür (Melekoğlu, 2017, s. 42). Öğrenme güçlükleri; daha çok akademik başarısızlıkla ilgili olduğundan okul döneminde belirlenmekle birlikte; konuşma becerilerindeki ve motor becerilerdeki bozukluklar öğrenme güçlüklerinin daha erken dönemde fark edilmesini sağlayabilmektedir. Okul döneminde gerçekleştirilen standartlaştırılmış test sonuçları, okuma, yazma veya matematik gibi temel derslerde akranlarından önemli ölçüde altında olması öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan bireyler bilgiyi işleme sürecinde de sorun yaşayabilmektedirler (Deniz, Hamarta ve Akdeniz, 2015, s. 61). Öğrenme güçlükleri; okumada, yazmada ya da matematikte olabileceği gibi tek tek belirtilen becerilerde de kendini gösterebilmektedir. Bazı çocuklar sadece bir alanda, örneğin okumada yetersizlik gösterirken, bazıları birden fazla alanda, okumada ve yazmada yetersizlik gösterebilmektedir. Özellikle okumada yaşanan güçlükler matematik güçlüklerinden daha fazla görülebilmekte ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisi, akranlarından anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Okuma ve yazmanın okuldaki temel becerilerden olması nedeniyle, okuma yazma becerilerindeki yetersizlikler, okuma yazma becerilerine engel oldukça; çocuk, akademik başarı anlamında akranlarından geri kalmakta, bu duruma müdahale edilmemesi de bu öğrencilerin problem davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır (Sucuoğlu, 2006, s. 85). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin büyük çoğunluğunda yaşanan okuma sorunları ilerleyen bölümlerde açıklanmaktadır.

2.2. Özel Öğrenme Güçlüğünde Okuma Sorunları

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde daha önceki bölümde değinildiği gibi en sık karşılaşılan problemlerden birisi okuma sorunlarıdır. Okuma güçlüğü özel

öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde büyük bir oranda (%80) görülmektedir (Baydık, 2015, s. 133). Okuma bozukluğunun diğer adı olan dislekside, okumada belirgin hatalar gözlenmektedir. Okumada sorunu olan öğrenci ilkökul çağında; özellikle şekil, geometrik yapısı ve çizim olarak harfleri birbirine karıştırmaktadır. İlkokul çağında okumaya başlarken bir öğrencide çizim bakımından harfleri karıştırma ya da harf atlama problemleri varsa disleksiden şüphelenilebilir. Diğer alanlarda başarı gösterirken okumada yaşadığı güçlükler, yaşlılarından geri kalmasına neden olmaktadır. Okuma güçlüğü olan öğrenciler genellikle; harfleri yanlış sesletme ve birbirine karıştırma, harf atlama, kelime atlama, eksik okuma, harflerin yerini değiştirerek okuma, kelimeyi yanlış okuma, okunulan yeri kaybetme, duraksamalar yapma, yavaş okuma, okumaya cümle sonundan başlama gibi okuma hataları yapmaktadırlar (Öztürk, 2002, s. 87-89).

Okumayı öğrenememe sorunu yaşayan öğrenciler, sadece okulda başarısızlık yaşamamaktadır. Ayrıca, bu başarısızlık onun sosyal ilişkilerini, olgunluğunu da olumsuz etkilemekte ve bu bireyler tam bir bağımsızlığa kavuşmasına engel olmaktadır. Okuma öğrenmedeki bu güçlükleri kimileri sözcük körlüğü olarak adlandırmakta, fakat en çok da disleksi terimi kullanılmaktadır. Terim olarak hangisi kullanılırsa kullanılsın; zekâsı normal ya da normalin üstünde olan, kaygı ile ilgili problemi olmayan, herhangi bir engeli bulunmayan fakat okumayı öğrenmekte güçlük çekenler, özel öğrenme güçlüğüne işaret etmekte ve okuma sorunu olan kişileri tanımlamaktadır (Vassaf, 2011, s. 101-102). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin büyük kısmında okuma sorunu yaşanmakta ve bu, öğrencinin birçok derste performansı olumsuz etkilemektedir. Kodlama, kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlamadan oluşan okuma becerisi, birbirinden bağımsız ve ayrı birer beceri gibi görünse de hepsi birbirine bağlı becerilerdir. Mesela, kodlamada yaşanan sorunlar anlamayı olumsuz etkileyebilirken, aynı zamanda anlamada yaşanan sorunlar, kelimenin kodlanması için gerekli bağlamsal ipuçlarının elde edilmesini güçleştirmektedir. Özellikle ses birimi farkındalığı ve konuşma diline yönelik sorunlar özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma güçlükleri sergilemelerine neden olmaktadır. Belirtildiği gibi özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde yaşanan okuma sorunları; el yazısı yazma, yazılı ifade becerileri ve not tutma gibi diğer dil etkinliklerinde de yetersizlikler göstermesinin nedenlerindedir (Bender, 2016, s. 212).

Normal gelişim gösteren her birey er ya da geç okumayı öğrenmektedir. İşittiklerini ve gördüklerini, simgelerle birleştirerek, aralarında çağrışım yapmaktadırlar. Okumayı öğrenmek için çeşitli yöntemler denenmiş ve hala denenmeye devam

etmektedir. Genel olarak herkesin hemfikir olduğu nokta; okumayı öğrenmede işitilen sözcüklerle görülen sözcük arasında çağrışım yapılabilmesidir. Bu da öğrenmenin gerçekleşmesi için görme, çağrışım yapabilme ve bellek gibi bileşenlere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu yeteneklerden birisinde ya da birkaçında aksaklık olması okumanın öğrenilememesine neden olabilmektedir (Vassaf, 2011, s. 102-103).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri birbirinden farklı olmaktadır. Okuma güçlüğü yaşamlarının da çok farklı nedenleri olabilmektedir. Genel olarak bakıldığında okumada yaşadıkları sorunlar; okuma akıcılığının önemli boyutları olan sözcük okuma ve okuduğunu anlamadadır. Sözcüklerin okunmasında yaşanan problemler okuma akıcılığında da sorunlar oluşturmaktadır (Baydık, 2015, s. 133). Sözlü dilin yazılı dile çevrilmesi demek olan okuma; bir şifre çözme işlemidir. İnsan beyninde özel bir okuma alanı olmadığı halde bu işlemin ne kadar zor bir işlem olduğu daha iyi anlaşılabilir. Disleksi olan çocuklar da tam bu noktada okurken çözümlemede ve/veya anlamada zorluk yaşamaktadırlar. Çocukların sınıf düzeyinde bir dakikada okumaları gereken kelime sayısı bellidir. Kendi yaş grubunda dakikada okuması beklenen kelimeyi okuyamama, harf ve hece atlama, kelimelerin sonlarını uydurma, harflerin hecelerin yerlerini değiştirme, sesleri birbirine karıştırma (b ve d, p ve g gibi) okuma güçlüğü belirtileridir. Ayrıca kelimeler ve anlamları arasında düşünsel bağlantı kurmada, soyut düşünmede, deyimleri, atasözleri ve mecazları anlamada, ses ve harf ilişkilendirmede, heceleyerek okumada güçlük yaşamaktadırlar (Çalış, 2018, s. 97-98). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okumayı öğrenememesinde; işitsel algıda yetersizlik olmasından, işitsel ve görsel işlemlerde yetersizlikten, konuşmadaki sesleri ve harfleri fark etmemeden/hissetmemeden, ayırt edemeden, okuduğunun amacı hakkında farkındalık olmamasından ve dikkati yoğunlaştıramamadan kaynaklandığı düşünülmektedir (Çakıroğlu, 2017, s. 52).

Okuma becerileri değerlendirilirken standart testlerden, informal değerlendirmeden ve gözlemden faydalanılmaktadır. Bu değerlendirmeler kapsamında sözcük okuma ve okuduğunu anlama gibi birçok beceri değerlendirilmektedir. Standartlaştırılmış formal değerlendirme aracı bulunmadığında; başarı ölçütü belirlenerek ya da akranları ile başarı karşılaştırması yapılarak değerlendirme yapılabilir (Baydık, 2015, s. 141). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma güçlüklerinin değerlendirilmesinde formal ve informal değerlendirmeler kullanılabilir. Yapılacak bu değerlendirmelerde öğrencilerin güçlük yaşadığı okuma becerisinin beş temel bileşenini oluşturan; ses bilgisel farkındalık, ses harf ilişkisi, kelime bilgisi,

akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerinin dikkatli bir şekilde değerlendirilmeleri gerekmektedir (Balıkçı, 2017, s. 197). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sorunlarının çözümünde uygun müdahalelerin, yöntem ve eğitim materyallerinin belirlenmesi için ayrıntılı değerlendirme yapılması gerekmektedir. Bu değerlendirme sadece ilkökul döneminde değil, okul öncesi dönemde de yapılmalıdır. Bu doğrultuda, öğrencilerin okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi ve yetersiz oldukları alanlarda müdahale programlarının uygulanması; öğrencilerin okuma, yazma ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecektir (Baydık, 2015, s. 139). Okuma bozukluğu olan çocuklar için farklı yöntemler kullanarak çalışmalar yapılabilmektedir. Bu çalışmalar; sesli okuma, tekrarlı okuma, sınıfta sesli okuma, aynı anda birlikte yüksek sesle okuma, paragraflama, özet çıkarma, not alma ve okuduğunu anlamaya yönelik soru sorma çalışmaları şeklinde gerçekleştirilebilir (Öztürk, 2002, s. 91). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin büyük çoğunluğunda gözlenen okuma yetersizliklerinin temel bileşenlerinden olan okuduğunu anlama becerisi ile ilgili bilgiler ilerleyen bölümlerde açıklanmaktadır.

2.3. Okuduğunu Anlama

Sadece okumayı öğrenmek yetersiz kalmaktadır. Önemli olan okuduğumuzu anlamak ve okuduğumuz sözcüklerden anlam çıkarabilmektir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlayabilmeleri için; yazılı sözcükler ve anlamları arasında çağrışım kurabilmeleri, okuma parçasındaki sözcüklerin anlamını kavrayabilmeleri, okuma parçasında geçen sözcüklerin anlamları arasından uygun olanı seçebilmeleri, okuma parçasındaki düşünceleri bütünüyle okuyabilmeleri, okuma parçasındaki ana anlamı bulabilmeleri, okuduklarını değerlendirebilmeleri ve kendi deneyimleri ile karşılaştırma yaparak düşünceleri benimseyebilmeleri gerekmektedir (Vassaf, 2011, s. 137-138).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin büyük kısmında (%80) akıcı okuma ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşanmaktadır (Baydık, 2015, s. 157). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yazılı bir metnin ana fikrini ve destekleyici fikrini hatırlamada başarısız olmaktadır. Bu da metinden uygun sonuçlar çıkaramamalarına neden olmaktadır. Uzun cümlelerden oluşan bir metni anlamalarını engelleyici bazı faktörler bulunmaktadır. Okuma becerisini oluşturan alt beceriler (kodlama, kelime tanıma, okuduğunu anlama ve akıcı okuma) birbiriyle doğrudan ilişkili olup, birbirinden bağımsız değildir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin; sözel olarak sunulan uzun

bir metinde olayların sırasını takip edip anlatmakta zorlanmaları, pragmatik dil becerilerinde de sorun yaşadıklarını göstermektedir. Dinlediği bir öyküyü anlamakta zorluk yaşaması, yazılı metni anlamadaki sorunları daha da artırmaktadır. Erken çocuklukta yaşanan bu sorunlar ortadan kaybolmamakta, öğrencilerin ileriki yıllarda; tarih, fen bilimleri vb. ders kitaplarının anlaşılmasında da ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ders kitaplarındaki metinler bireysel okunan metinlerden farklıdır. Metnin anlaşılabilmesi, okunan metnin diğer ünitelerdeki metinlerle ilişkilendirildiğinde mümkün olacaktır (Bender, 2016, s. 196-197).

Okuma zorluğu olan öğrenciler okumayı sevmemekte; ebeveynlerinin ısrarlarına rağmen ders çalışmamakta, özellikle okuma işinden kaçınmakta, okuma esnasında sıkıntı yaşamaktadırlar. Okumada geri kalan çocuk yetersizlik ve utanç duygularını da beraberinde getirmektedir. Okuma bozukluğu olan çocuklar okuduğunu anlama ve anlatmada da sorun yaşamaktadırlar. Bu durum öğrencinin zekâ yetersizliği olabileceği şeklinde algılanmasına ve öğrenememesinden dolayı ebeveynlerinin şikâyetçi olmasına neden olmaktadır. Derslerin ilerlemesi ve okunan metinlerin zorlaşması sorunları daha da açığa çıkarmaktadır (Öztürk, 2002, s. 89). Eğer öğrenci okuma metnindeki anladığı ve anlamadığı bölümleri fark edebilirse, neden bu bölümü anlamadığını bilir ve bu sorunu çözmek için ne yapması gerektiğini de bilir. Okunan metni anlayamayan okuyucu durarak, yeniden ve daha dikkat ederek okur, yavaşlar, sözlüğe bakar, ifadelerin ve cümlelerin ne anlama geldiğini inceler, önceki bilgilerine başvurur ve anlaşılmayan bölümün açıklanmasını ister. Okuma parçasının iyi anlaşılmasına; metinde ilk defa karşılaşılan yeni sözcüklerin olması ve sözcüklerin yerine ve kullanılış biçimine anlam verememe engel olmaktadır. Konuyla ilgili yeterince ön bilgiye sahip olmama, cümlelerin üstü kapalı ve anlaşılmaz olması metnin anlaşılmamasına neden olabilir. Öğretmenin öğrenciye düşüncelerini toplamasını, dikkatinin dağıldığını fark etmesini, durup geriye dönmesini, tekrar okumasını, anlayamadıkları yerleri belirlemesini ve en iyi yöntemi seçmesini öğretmeleri gerekmektedir (Reid ve Green, 2017, s. 91).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sorunlarının nedenlerinden biri, sözcüklerin doğru ve otomatik okunmamasıdır. Bunun dışında akıcı okuyabildiği halde okuduğunu anlamakta güçlük çeken öğrenciler de bulunmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %10'u akıcı okuyabilirken okuduğunu anlayamamaktadır (Baydık, 2015, s. 138). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde, yalnız okuma akıcılığını geliştirme çalışmaları değil; strateji öğretimi, sözcük bilgisi artırma ve farklı metin türleri

kullanma çalışmaları da yapılmalıdır (Baydık, 2015, s. 152). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde farklı stratejiler kullanılmaktadır.

2.4. Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma çalışmaları, öğrencinin bilgiyi pekiştirmek adına, farklı materyal ve yöntemlerle öğrenmesidir. Disleksi olan öğrencilerin; yeni kuralları, fikirleri ve bilgileri tam öğrenebilmek için en çok, fazla tekrara ihtiyacı olduğunu yapılan araştırmalar göstermektedir (Reid ve Green, 2017, s. 51). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin bu becerileri geliştirmede etkili olduğu araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Bu teknikte aynı metnin üç veya yedi kez okunması esastır. Tekrar okuma sürecinde öğretim etkinlikleri de çeşitlendirilebilir. Örneğin, yeni terimlerin öğretimi çalışmasında birlikte okuma veya okuma parçasının içeriği ile ilgili etkinlikler yapılabilir. Tekrarlı okumayla ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde, sadece okunan metnin akıcı okunmasında ve anlaşılmasında gelişmeler sağlamadığı, ayrıca ilk defa okunan metnin de daha akıcı okunmasına ve anlaşılmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda tekrarlı okuma tekniğinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili yapılacak çalışmalarda uygulanması önemle istenmektedir (Bender, 2016, s. 204). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumasını geliştirmede de tekrarlı okuma stratejilerinden faydalanılmaktadır. Bu stratejide aynı metinler ile çalışma yapılabildiği gibi farklı metinler de kullanılabilir. Gerçekleştirilen okuma çalışmaları tekrarlanan sözcüklerin öğrenilmesine de katkı sağlamaktadır (Balıkçı, 2017, s. 190).

2.5. Görselliğe Dayalı Stratejiler

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak görselliğe dayalı stratejilerden biri grafik düzenleyicilerin kullanılmasıdır. Grafik düzenleyiciler bilginin görselleştirilmesini sağlar. Metnin içeriğini, yapısını ve metindeki kavramlar arasındaki ilişkiyi daha iyi sunmak için oklar, çizgiler ve şekilsel düzenlemeler kullanılabilir. Bu düzenleyiciler anlam, kavram ve öykü haritaları ile bilişsel haritalar olabilir. Bu görselleştirme öğrencinin kavramlar arasında ilişki kurmasına, yeni bilgiyle eski bilgiyi ilişkilendirmesine, bilgiyi işlemesine, depolamasına ve hatırlamasına katkı sağlamaktadır (Baydık, 2015, s. 156). Bu stratejide; özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gözlerini kapatıp okuduklarını düşünmeleri, okunan metnin anlaşılması için

gerekli sahnenin tespiti ve bunları yansıtabacak zihinsel tasarımları üretmeleri istenmektedir. Görsel imgeleme egzersizleri günlük belirlenen sürede; kolay, düzenli okuma metinleri ile birlikte gerçekleştirilmektedir. Öğrenci belli bir okuma düzeyine geldikten sonra, metinlerin zorluk düzeyi sistematik olarak artırılarak sürece devam edilmelidir (Bender, 2016, s. 197-198). MEB ilkököl kitapları incelendiğinde her sınıf seviyesinde okuma parçasıyla ilgili görseller bulunmaktadır. Öğrenci okuma parçasını okurken görselleri de düşünerek olay veya durumun ne ile ilgili olduğu, konusu, kişileri, zamanı hakkında bilgi sahibi olabilmektedir. Okuma parçası ile görseller arasında bağ kurulması okuma parçası ile ilgili okuduğunu anlama sorularını cevaplamada öğrenciyeye kolaylık sağlamaktadır.

2.6. Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirici Öğretim Programları/Stratejileri

Son yıllarda öğrenci başarısı herkesin ilgisini çekmektedir. İnsanların bu ilgisinde; insanların gelecekteki tüm çalışmalarının yetkinliğinde temel olan okuma becerisi büyük yer tutmaktadır. Uygun eğitim sunulsa bile temel okuma eksiklikleri gösteren öğrenciler okumada zorluklar yaşamaktadırlar. Araştırmalar yoğun öğretimsel müdahalelerin en çok mutabık kalınan uygulama olduğunu göstermektedir. Eğitimciler öğrencilerin bilişsel işleme zorluklarına ve geribildirim ihtiyacına göre (birebir veya küçük grup öğretimleri) müdahale stratejileri tasarlamalıdır. Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin; yaş, olgunluk ve ilgi düzeyleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenler ses bilgisel farkındalık, okuma akıcılığı, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama gibi daha karmaşık bilişsel unsurların farkında olmalıdır. Temel düzeyde; ses bilgisel farkındalık ve alfabe bilgisi sunulmaktadır. Kelime hazinesi, özellikle kelime tanıma, ilk yıllarda doğrudan öğretilirken ilerleyen yıllarda içerik ve bağlama dayalı kelime dağarcığı geliştirilmeye çalışılmaktadır. Akıcı okuma problemleri özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde ilk yıllarda ortaya çıkmakla birlikte okuduğunu anlama üzerinde olumsuz bir etkiye neden olmaktadır. Öğretimsel müdahale stratejileri; küçük grup eğitimi ve tekrarlı okumalar gibi etkinlikler yoluyla uygulanmaktadır. Okuduğunu anlama ise ilkököl eğitimi boyunca okuma araçlarının aşamalı olarak kazanılmasına dayanmaktadır (McCulley, Katz ve Vaughn, 2013, s. 38-39).

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde tek bir stratejinin ya da birden fazla stratejinin paket halinde öğretimi hedeflenmektedir. Karşılıklı öğretim stratejisi (reciprocal teaching) birden fazla stratejinin paket olarak sunulmasına örnektir. Bu

pakette öğretmen; tahmin yürütme, soru üretme, özetleme ve netleştirme stratejilerini öğrenciye doğrudan öğretir ve daha sonra model olarak öğrencinin sorumluluğu almasını sağlar. Öğrenci bağımsız olarak stratejileri kullanana kadar öğretmen tarafından desteklenir (Baydık, 2015, s. 154). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi, sınıf öğretmenlerinin öncelikli çalışmalarından biri olduğu bilinmektedir ve bunu geliştirmek için birçok strateji, yöntem ve teknik araştırılıp uygulanmıştır. Okuduğunu anlamının sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olup, farklı strateji ve tekniği kullanması gerekmektedir. Öğrencinin okuduğunu anlaması için okuma öncesinde; metni ana hatlarıyla taramalı, bir amacı olmalı, metni gözden geçirmeli, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürmelidir. Okuma esnasında ise; metni baştan sona okumalı, gerekirse okumayı tekrarlamalı, notlar almalı, okuduklarıyla ilgili tahminleri kontrol etmeli, özetleme yapmalı, düşünceleri araştırmalı, kendi ön bilgileriyle karşılaştırma yapmalı, yazarla kendi arasında yorumlamalar yapmalı, metinde karşılaştığı problemleri tanımlamalı, anlaşılmayan noktaları aydınlatmaya çalışmalı ve metin ile ilgili düşünceler oluşturmalıdır. Okuma sonrasında ise yapacağı tekrarlı okumalarla metnin genel anlamını, ortaya çıkan genel düşünceleri özetlemeye çalışmalıdır. Ayrıca okuduğu metnin kendisine faydalarını ve neler kazandırdığını düşünmelidir (Epçaçan, 2009, s. 212).

Alanyazında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kazandırılması gereken okuduğunu anlama stratejileri şu şekilde verilmektedir:

Okuma öncesinde kullanılan stratejiler

- Amaç oluşturma,
- Metni gözden geçirme,

Okuma sırasında kullanılan stratejiler

- Okuduğunu anlamayı izleme,
- Ön bilgileri kullanma,
- Metin hakkında tahmin yürütme,
- Metni netleştirme,
- Okuma hızını ayarlama,
- Metindeki önemli yerleri işaretleme, belirginleştirme ya da altını çizme,
- Not alma,
- Zihinde canlandırma,

- Metnin yapı bilgisini kullanma,
Okuma sonrasında kullanılan stratejiler
- Metni tekrar okuma,
- Metni özetleme,
- Metindeki olayları sıralama,
- Metinle ilgili soru üretme,
- Metindeki soruları yanıtlama (Baydık, 2015, s. 153-154).

Okuduğunu anlamayı geliştirici etkili stratejiler başlıklı çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bilişsel ve üstbilişsel stratejiler açıklanmıştır. Tek başına kullanılan metin yapısını kullanma, ana fikri bulma, bilişsel haritalama, soru sorma ve özetleme stratejileri ile çoklu stratejilerden olan karşılıklı öğretim ve SQ3R (Survey, Question, Read, Recite and Review - Araştır, Sor, Oku, Anlat ve Gözden Geçir) stratejilerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışırken başarıya ulaşmasının öğretim düzeyinde metinlerin seçilmesine ve öğrencilerin öğrenme problemlerine yönelik uygun süreçlerle ele alınmasına bağlı olduğu belirtilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin pasif okuyuculardan stratejileri bilen okuyucular olmasını sağlamak için, öğrencilerin strateji kullanma yeterliliğine bakılmaksızın, öğrencilere öğretmen yönlendirmeli destek ve öğretim sağlanması gerekmektedir (Gajria ve Jitendra, 2016, s. 119-137).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına hizmet eden çok hızlı ve çok kolay çözümler bulunmamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan her yaşta çocuğun başarısızlıklarını ele almak için genel eğitimden daha fazlası gerekmektedir. Bu öğrenciler için uygun, farklılaştırılmış ve yoğun öğretimsel müdahaleler öğrenmelerinde kazanç sağlayabilir (McCulley vd., 2013, s. 38-39).

2.7. İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın incelenmiştir. Takip eden başlıklarda ulaşılan araştırmalar; konusuna, öğrencilerin seviyelerine göre gruplandırılarak sırayla verilmiştir. Araştırmalar kronolojik olarak verilmiştir. Aynı yıldaki araştırmalar alfabetik olarak sıralanmıştır. Özellikle zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik müdahale programlarına rastlanılmış fakat ilgili araştırmalar bölüme dâhil edilmemiştir.

2.7.1. Ulusal Alanyazındaki Araştırmalar

Ulusal alanyazındaki araştırmalar normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılan çalışmalar ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan çalışmalar olmak üzere kategorilendirilerek aşağıda sunulmuştur.

2.7.1.1. Normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılan çalışmalar

Türkiye’de normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini ele alan araştırmalar mevcuttur. Özdemir ve Kıroğlu (2017a, s. 495), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyleri başlıklı çalışmalarında; Samsun ilinde dördüncü sınıfa devam eden 691 öğrenciye tarama yöntemi kullanılarak, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama testi uygulamıştır. Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeylerinin; cinsiyete, okul türüne ve metnin ait olduğu bilim dalına göre anlamlı farklılık gösterip göstermeme durumları ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okuduğunu anlama testinden öğrencilerin ortalama 21.85 puan aldıkları, testte alınabilecek en yüksek puanın 36 olması nedeniyle öğrencilerin testte ortalama bir başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin kız öğrencilerden daha düşük olduğu, taşıma yoluyla eğitim verilmeyen okullara devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin, taşıma yoluyla eğitim verilen okullardaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, fen bilimleri dersine ait metinlere ilişkin ortalama puanlarının sosyal bilgiler dersine ait metinlerin ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde düşük olduğu belirlenmiştir.

Boz (2018, s. 41), ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 300 öğrenci ile ilişkisel tarama modeli kullanılarak matematik problemlerini çözme başarısı ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama düzeyi ile matematik dersinde problem çözme başarısı arasında 0.56 (orta düzey) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergen ve Batmaz (2018, s. 130), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel tarama modeline dayalı, oranlı küme örnekleme yöntemine göre seçilen 503 dördüncü sınıf öğrencisine; Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği uygulamışlardır. Araştırma sonucuna göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama

başarı düzeyleri ile okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.765$; $p<.01$).

Yamaç ve Çeliktürk-Sezgin (2018, s. 225), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyonları, okuma kaygıları, okuma akıcılıkları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkileri başlıklı çalışmalarında; okuma kaygısı, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 128 öğrenci ile yordayıcı korelasyonel araştırma deseni uygulanarak yapısal eşitlik modellemesi kullanmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, dışsal motivasyonun okuma akıcılığı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye, içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okuma kaygısı, okuduğunu anlamayı anlamlı ve negatif yönde etkilemektedir.

Özdemir ve Kıröglü (2019, s. 114-115), okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine boylamsal bir bakış başlıklı çalışmalarında; 2014-2015 eğitim öğretim yılında dördüncü sınıfta öğrenim gören 2016-2017 eğitim öğretim yılında altıncı sınıfa devam eden 26 öğrenci ile Formal Olmayan Okuma Envanteri adlı kitapta yer alan metinler kullanılarak gelişimsel araştırma yöntemi çerçevesinde durum çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin metin içi anlam kurma becerilerinin dördüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar geliştiği görülmüştür. Ancak öğrencilerin hem dördüncü sınıfta hem de altıncı sınıfta ana fikir belirlemede ve özetleme yapmada öğrencilerin yetersiz kaldığı, metin dışı soruları cevaplamada ve metin dışı sorular oluşturmada zorluklar yaşadıkları ve basit anlam kurma becerilerinde gelişme yaşanırken, üst düzey anlam kurulmasında zorlanmanın devam ettiği belirtilmektedir.

Türkiye’de normal gelişim gösteren bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme amacıyla stratejilerin kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda; Kuşdemir (2016, s. 47), okuduğunu anlamada tahmin etme stratejisinin rolü başlıklı çalışmasında; okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, strateji kullanımının önemli bir yerinin olduğunu belirtmiştir. Bu stratejilerden birinin de tahmin etme stratejisi olduğunu; tahmin etmenin, metin içinde yol gösterici rehber nokta olduğunu, okuma öncesinde yapılan tahminlerin öğrencinin kendisine yönelik bir okuma planı geliştirmesi ve konu hakkında tartışabilme fırsatı vermesi açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okuma çalışmalarında farklı yöntemlerle öğrencinin

metin ile ilgili tahminlerini sınıfla paylaşmasına, yazmasına ve anlatmasına imkân verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Türkiye’de yapılmış okuduğunu anlama becerisinin ele alındığı araştırmaların analiz edildiği çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde okuduğunu anlama ile ilgili çalışmalar derlenmiştir. Şen-Baz ve Baz (2018, s. 28), okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması başlıklı çalışmalarında, okuduğunu anlama konusu ile ilgili 2000-2017 yılları arasında yayınlanan 187 makale, yüksek lisans ve doktora tezini tematik olarak derlemişlerdir. Bulgular temalar halinde gruplandırılmıştır. Okuduğunu anlama becerisindeki önemli etkenler daha çok deneysel desen ile yapılan araştırma sonuçları ile değerlendirilmiştir. Araştırmalarda; özetleme, açıklama, örgütleme, değerlendirme, problem çözme vb. stratejiler kullanılmakla birlikte; hikâye haritası, aktif öğrenme yöntemi, kelime oyunu, tekrarlı okuma yöntemi, kavram haritası ve ses temelli okuma yöntemleri ve teknikleri kullanılmıştır. Cinsiyet, iki dilli olma, okumaya ilişkin tutum, öğrenme stili ve boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi incelenmiş ve okuduğunu anlama başarısı üzerinde farklılaştırıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin mesleğinin, gelir düzeyinin ve destek süresinin yükselmesi ile okuduğunu anlama düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunmuşken, çocuk sayısındaki artış ile negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmalarda olasılığa dayalı olmayan yolla seçilen örneklemeler üzerinden veri elde edilmesi sonuçların genellenebilirliğini düşürdüğü ifade edilmektedir.

Yıldız, Çoban-Sural ve Boz (2019, s. 1049), Türkiye’de ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen okuduğunu anlama becerilerinin desteklendiği çalışmaların genel eğilimini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. 2000-2018 yılları arasında yapılan çalışmalar incelenmiş olup; 38 tez ve 13 makale tarama modelinde betimsel yaklaşımla değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaların çoğunun lisansüstü tezlerden oluştuğu, dördüncü sınıf seviyesinde daha çok çalışma yapıldığı, genellikle nicel yöntemlerden deneysel araştırma modeli ile yürütüldüğü, belirli bir uygulama üzerine yığılma göstermediği, genel eğilimin okuma yazma alanına özgü yöntem ve teknikleri ile strateji kullanmaya dönük olduğu, çalışmaların 15 kişilik katılımcı gruba ulaştığı, çalışmaların altı ile 10 hafta arasında gerçekleştirildiği ve çalışmalarda kullanılan strateji/yöntem ve tekniklerin büyük oranda okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde olumlu etki gösterdiği belirlenmiştir.

2.7.1.2. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan çalışmalar

Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmaların analiz edildiği araştırmalar bulunmaktadır. Arı, Yıkılmış ve Özokçu (2019, s. 2559), öğrenme güçlüğü ile ilgili Türkiye’de deneysel olarak yapılmış tezlerin incelenmesi başlıklı çalışmalarında; öğrenme güçlüğü ile ilgili Türkiye’de deneysel olarak yapılmış toplam sekiz tez; bağımlı ve bağımsız değişkenler, araştırma modelleri, katılımcıların özellikleri ve ortam bağlamında betimsel tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çalışmadaki katılımcıların beş ile 16 yaş aralığında olduğu, yedi çalışmanın öğrenme güçlüğü olan bireylerle yapıldığı; uygulamaların daha çok özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde gerçekleştiği, kontrol gruplu deneysel ve tek denekli araştırma deseni kullanıldığı, tekrarlanan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin kullanılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada, tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı çalışmaların okullarda da uygulanmasının ve bunun için gerekli şartların sağlanmasının daha çok çocuğa ulaşmayı sağlayacağı düşüncesi vurgulanmaktadır. Benzer bir çalışmada; Görgün ve Melekoğlu (2019b, s. 83), Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi başlıklı çalışmalarında; 1972-2017 yılları arasında Türkiye’de yayımlanan 189 araştırma (101 makale, 67 yüksek lisans tezi, 11 doktora tezi ve 10 tıpta uzmanlık tezi) betimsel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaların büyük kısmının tek yazarlı araştırma (%64) ve iki yazarlı araştırmalardan (%23) oluştuğu, 2000 yılından sonra araştırma sayılarında artış olduğu, özellikle 2016 ve 2017 yıllarında en çok sayıda araştırmanın yapıldığı, araştırmaların en çok TÜBİTAK ULAKBİM veri tabanında yer aldığı, yayın dili olarak; en çok Türkçe dilinde yayın yapıldığı, araştırma alanı olarak; okuma güçlüğü, matematik güçlüğü, yazma güçlüğü alanlarında çalışma yapıldığı, araştırma yöntemi olarak; tarama çalışması, betimsel araştırma ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, araştırma konusu olarak; özel öğrenme güçlüğü hakkında bilgi verme, okuma becerilerini değerlendirme ve destekleme ile özel öğrenme güçlüğüne yönelik müdahale, yöntem ve stratejiler kapsamında araştırmalar yapıldığı, araştırmalarda ilkokul öğrencilerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğretmenlerin hedef alındığı, katılımcı gruplarının bir ile 10, 31 ile 100 ve 101 ile 300 arasında değiştiği ve kullanılan ölçek ve testlerin değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Son 10 yılda özel öğrenme güçlüğü alanındaki çalışmalarda artış olmasına rağmen sınırlı bilimsel bilgi ve yeniliğe sahip olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen yöntem, strateji, program ve uygulamaların etkilerinin ve sonuçlarının değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır. Arslan ve Dirik (2008, s. 13-15), birinci sınıfta okuma öğretiminde yaşanan güçlükleri tespit etmek ve duyuşsal yaklaşım destekli okuma etkililiğini araştırmak amacıyla, 2002-2003 eğitim öğretim yılında farklı sosyoekonomik gruplardan tesadüfi olarak seçilen 170 öğrenciyle (85 deney grubu, 85 kontrol grubu) çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçları, okuma güçlüklerini azaltılmasında duyuşsal yaklaşımın anlamlı etkisi olduğunu; fakat okuma hızında artış sağlamadığını ortaya koymaktadır.

Dağ (2010, s. 63), okuma güçlüğü olan beşinci sınıfta eğitimine devam eden öğrencinin kelime tanıma becerisi ile birlikte okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulanan 3P (Pause, Prompt, Praise – Duraksama, Yönelme, Övme) metodunu ve boşluk tamamlama (cloze) tekniklerini uygulamıştır. 2009-2010 eğitim öğretim yılında uygulanan çalışmada; okuma düzeyi ve okuduğunu anlama becerisini ölçme ile bunları geliştirici etkinliklerde hikâye edici metinler kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, öğrencinin okuma hatalarında azalma olmuş, okuduğunu anlama becerisinde 3P metodu ile boşluk tamamlama tekniğinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Özkara (2010, s. 109), okuma güçlüğü olan ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyinin geliştirilmesine yönelik, birlikte okuma ve tekrarlayıcı okuma yöntemlerinin etkisini incelemek amacıyla; 2007-2008 eğitim öğretim yılında okuma güçlüğü olan bir öğrenci ile çalışma yapmıştır. Tekrarlayıcı okuma ve birlikte okuma stratejilerinin kullanıldığı çalışmalarda öğrencinin okuma düzeyi endişe basamağından öğretim düzeyine yükselmiştir.

Duran ve Sezgin (2012, s. 633), rehberli okuma yönteminin kullanılmasıyla okuma güçlüğüne aşılıp aşılmayacağını belirlemek amacıyla, durum çalışması yöntemiyle ilköğretim dördüncü sınıfa devam eden bir öğrenci ile üç ay süren uygulama yapmışlardır. Uygulama sonunda öğrencinin sesli okuma hataları %33 oranında azalmış, kelime tanıma yüzdesi %90’dan %97’ye yükselmiş ve anlama düzeyi %23’ten %77’ye yükselmiştir. Araştırma sonucu olarak uygulama öncesi ve sonrası verilere bakıldığında rehberli okuma yönteminin; kelime tanıma yüzdesi, okuduğunu anlama becerileri ve sesli okuma becerilerinde öğrencide gelişmelerin olduğu ifade edilmiştir.

Dündar ve Akyol (2014, s. 361), okuma ve anlamada problem yaşayan bir ikinci sınıf öğrencisinin bu problemlerinin giderilmesine yönelik çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada öncelikle okuma hataları ve nedenleri tespit edilmiş ve

sonrasında 11 haftalık öğretim programı uygulanmıştır. Hatalar genel olarak motivasyon eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Öğrenci okumaya motive edildikten sonra, Tekrarlı Okuma Yöntemi uygulanarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin ön test sonuçları endişe düzeyinde iken uygulama sonrasında son test sonuçları öğrencinin öğretim düzeyine ulaştığını göstermektedir. Çeliktürk-Sezgin ve Akyol (2015, s. 4-16), ilkokul dördüncü sınıfa devam etmekte olan okumada ve anlamada sorun yaşayan bir öğrenci ile akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik akıcı okuma teknikleri uygulamışlardır. Bu akıcı okuma uygulama planı; tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları yöntemlerinden oluşmaktadır. 2013 yılında 12 hafta süresince öğrenciyle birebir 48 ders saati uygulama yapılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrenci daha kısa sürede okumuş ve okurken hata sayısında azalmalar olmuştur. Kelime tanıma ve okuma parçasını anlama yüzdesinde artışlar gerçekleşmiştir. Ancak öğrencinin okuma hızı istenilen seviyeye gelmemiştir.

Kardaş-İşler ve Şahin (2016, s. 174), okuma güçlüğü olan ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencinin okumadaki sorunlarının tespiti ve giderilmesi amacıyla, paragrafın önceden dinlenmesi ve eşli okuma stratejisi uygulamışlardır. On üç saat süren araştırmada öğrencinin uygulama öncesinde okuma hataları olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin düzeyine uygun metinlerle çalışmalar yapılarak, okuma ve okuduğunu anlama sorunlarını ortadan kaldırmaya yönelik uygulanan stratejilerle öğrencinin okuma problemlerinde azalmalar gerçekleşmiştir.

Ulu ve Akyol (2016, s. 225), okuma güçlüğü ortadan kaldırmak ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmede uygulanan okuma stratejilerinin etkisini araştırmak amacıyla eylem araştırması deseni kullanılarak, okuma güçlüğü yaşayan bir ilkokul öğrencisiyle çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda araştırmacılar; öğrencinin okuma ve anlama hatalarının sebebini tespit etmeye çalışmış, tekrarlayıcı okuma yöntemi uygulanarak öğrenci endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiş; göz gezdirme, soru sorma, okuma, özetleme stratejileri uygulanarak öğrencinin seviyesi serbest düzeye ulaşmıştır. Araştırmada kullanılan yöntemler ve okuma çalışmaları etkili olmuş ve okuma hatalarının azalması ile birlikte anlama problemlerinin de çözüldüğü belirtilmiştir.

Fırat (2017, s. 1-174), 3D strateji öğretiminin (okumadan önce düşün, okuma esnasında düşün, okuduktan sonra düşün) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi verici metinleri anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli ile altıncı sınıfa devam

eden üç özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, metin yapısı farkındalık öğretiminin öğrencilerin metinlerdeki bilgi birimlerini anlamalarında sınırlı düzeyde etkisi olduğu, fakat metindeki bilgilerden çıkarım yapmalarında etkili olmadığı saptanmıştır. Ayrıca 3D strateji öğretiminin öğrencilerin tanımsal türde bilgi verici metinleri anlamada etkili olduğu, kazandıkları becerileri izleme oturumlarında sürdürdükleri ve bu becerileri farklı tür ve yapıdaki metinlere genelleyebildikleri saptanmıştır. Ayrıca 3D strateji öğretiminin araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel becerileri kazanmalarında ve kullanmalarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Gündoğdu (2017, s. 35-38), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla, üçüncü ve dördüncü sınıftaki 120 özel öğrenme güçlüğü olan ve 120 normal gelişim gösteren öğrenciyle çalışma yapmıştır. Çalışmada sesli okuma testi, iki farklı metin, metne ait beşer anlama sorusu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuduğunu anlama becerilerinde normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük performans sergilemişlerdir.

Özdemir ve Kıroğlu (2017b, s. 331), 2015-2016 eğitim öğretim yılında 32 deney grubu, 36 kontrol grubu olmak üzere 68 öğrenciyle çalışma gerçekleştirmişlerdir. Deney grubunda 3D stratejisi, kontrol grubunda da Türkçe öğretim programı uygulanmıştır. Toplam 12 oturumda gerçekleştirilen çalışmada, uygulanan 3D stratejisi öğretimi ile araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Fakat uygulanan 3D stratejisinin, öğrencilerin ana fikir belirleme puan ortalamalarını anlamlı bir şekilde arttırdığı belirlenmiştir.

Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce (2017, s. 2180), özel öğrenme güçlüğü olan üç kaynaştırma öğrencisi ile okuduğunu anlama sorunlarını belirlemek ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmama durumunu ortaya koymak, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini öğretirken sesli düşünme yönteminin etkili ve genellenebilir olup olmadığının incelenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama deseni kullanılan araştırmanın sonucunda; özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerinde ve üstbilişsel stratejileri kullanma becerilerinde güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Sesli düşünme yönteminin uygulandığı oturumlarda, bireylerin okuduğunu anlama düzeyleri artış göstermiş ve sesli düşünme yöntemi üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanmada etkili olmuştur. Uygulanan yöntem ile

birlikte, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler stratejileri farklı okuma metinlerine genellediklerinde gelişmeler sağlanmaktadır.

Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı (2018, s. 143), okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili gerçekleştirdikleri bir eylem araştırmasında; ilkokul üçüncü sınıfta, okuma güçlüğü olan bir öğrenci ile okuma ve okuduğunu anlama problemlerinin çözülmesi amacıyla 30 saatlik bir bireyselleştirilmiş okuma programı uygulamışlardır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencinin okuma ve anlama düzeyi endişe düzeyinde olarak belirlenmiştir. Çalışmada okuma metinleri, okuma metinleri ses kayıtları, hata analizi envanteri ve araştırmacı günlükleri ile araştırmacı gözlemleri kullanılmıştır. Öğrenci ile birebir yapılan öğretim; eşli okuma yöntemi ve tekrarlı okuma yöntemi ile yürütülmüştür. Endişe düzeyinde okuma ve anlama düzeyine sahip olan öğrencinin çalışma sonrasında okuma ve anlama düzeyinin öğretim düzeyine yükseldiği belirlenmiştir.

Görgün (2018, s. 109-110), akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanan Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının özel öğrenme güçlüğü olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla, tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modeli kullanılarak çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonunda, geliştirilen programın bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama puanları üzerinde artış sağladığı saptanmıştır. Katılımcıların uygulama bittikten bir, iki ve üç ay sonra da bu becerileri koruyabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal geçerlik verilerine göre ebeveynler, uygulamanın çocuklarının okuma becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğunu, öğretmenler de öğrencilerin akıcı okuma becerisinde ve bir metni sınıfta sesli okumaya yönelik isteklerinde bir artış olduğunu ifade etmişlerdir.

İlter (2018, s. 303), zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi başlıklı çalışmasında; okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için ana fikir belirleme becerisi ile ilgili doğrudan öğretimin okuduğunu anlamada güçlük çeken dördüncü sınıfa giden üç öğrenci üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada, yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmış; uygulamalar 20-30 dakika arasında değişen sürelerle 15 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucu olarak, ana fikir belirleme becerisi ile ilgili yapılan öğretimin ana fikir ve ayrıntıları belirleme becerilerinde

katılımcılara katkı sağlamış olduğu ve katılımcıların başlama düzeyi verilerine göre daha yüksek düzeyde bir okuduğunu anlama performansı gösterdiği belirlenmiştir.

Kodan ve Akyol (2018, s. 159), koro okuma, tekrarlı okuma ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi başlıklı çalışmalarında; okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıfa devam eden altı öğrenci ile tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama düzeyi modeli kullanılarak, 90 saat süren bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada koro okuma, tekrarlı okuma ve yardımcı okuma yöntemlerini birlikte kullanmanın zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerisi üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısı, dakikada okudukları kelime sayısı ve okuduğunu anlama yüzdeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca koro okuma, tekrarlı okuma ve yardımcı okuma yöntemleri uygulandığında araştırmaya katılan zayıf okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini anlamlı yönde etkilediği belirlenmiştir.

Görgün ve Melekoğlu (2019a, s. 698), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek eğitim programının geliştirilmesiyle ilgili çalışmalarında, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programı tasarlamayı amaçlamışlardır. Bu amaçla, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerle çalışan altı öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş, ayrıca toplam 11 özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci 30 ders saati ve 12 teneffüs saatinde gözlemlenmiş ve notlar tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; görüşme yapılan öğretmenler, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerde sıkıntı yaşadıklarını, en çok tekrarlı okumanın okumaya etki ettiğini, okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik çalışmalar temasında öğretmenlerin sesli ve sessiz okutma, tekrarlı okutma, farklı özellikte metinler verme, sürekli söz hakkı vermenin ön plana çıktığı, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için okuma programı ve materyalinin içeriğinin, bol tekrar içermesi, sesli okuma yaptırması, kolaydan zora giden metinlerle çalışılması, tekerleme, şiir gibi tekrarlı sözlerin kullanılması, öğrencinin kendisinin okuduğu kelime sayısını kaydedeceği bir bölümün olması gerektiği, ses ve hece çalışmalarını içermesi, 5N1K sorularının olması ve öğrenciye model olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gözlemlenmesi sonucu tutulan saha notlarına göre öğrencilerin özgüven problemi yaşadıkları belirlenmiştir.

Kanık-Uysal ve Akyol (2019, s. 17), okuma güçlüğü ve giderilmesiyle ilgili gerçekleştirdikleri bir eylem araştırmasında; okuma güçlüğü yaşayan bir yedinci sınıf öğrencisiyle 12 haftalık bir çalışma yürütmüşlerdir. Akıcı okuma problemlerini ortadan kaldırmak amacıyla; tekrarlı okuma, model olma, yardımcı okuma, yankılı okuma ve koro okuma yöntemleri ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; endişe düzeyinde olan öğrenci, program uygulanmasından sonra yapılan değerlendirmeye göre öğretim düzeyine ulaşmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin birlikte incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Yıldırım-Doğru, Alabay ve Kayılı, (2010, s. 828), normal gelişim gösteren (n=30) ve özel öğrenme güçlüğü olan (n=30) çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere Peabody Resim Kelime Testi ve Temel Kabiliyetler Testi 7-11 (TKT 7-11) uygulamışlardır. Çalışma sonuçlarına göre; normal gelişim gösteren çocuklarda Peabody Resim Kelime Testinde erkek çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunurken, TKT 7-11 testinde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca normal gelişim gösteren çocuklar ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların Peabody alıcı dil puan ortalamaları arasında $p<0.05$ anlamlılık düzeyinde fark bulunmuştur.

Baydık (2011, s. 301), okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemlerini, okuma stratejilerini kullanımını ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama, öğretim uygulamalarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya; 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrenci ile 39 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin doldurduğu, ilköğretim öğrencilerinin kullandığı okuduğunu anlama stratejilerini içeren anket ile öğretmenlerin doldurduğu okuduğunu anlama soruları ve okuduğunu anlama öğretim uygulamalarını içeren anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun ana fikri bulmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada, neden sonuç ilişkisi kurmada, çıkarım yapmada sorunlarının olduğu saptanmıştır. Okuma güçlüğü olan öğrenciler en az metni zihninde canlandırma, önemli bilginin altını çizme, okumadan önce kendine soru sorma, ön bilgiyi kullanma, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise en az ön bilgiyi etkinleştirme uygulamasını ve akran aracılı öğretim uygulamasını yaptıklarını ifade etmiştir.

Bahap-Kudret ve Baydık (2016, s. 317), okumada başarılı olan (n=122) ve olmayan (n=122) öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmada, öğrencilerin yazılı özetlerindeki söz dizim bilgisi ve sözcük dağarcıkları karşılaştırılmıştır. Ayrıca, okuduğunu anlama puanları, özetleme puanları, ortalama sözce uzunlukları ve farklı sözcük sayısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, zayıf okuyucuların tüm soru türlerini yanıtlamada, özetlemenin tüm alt becerilerinde, ortalama sözce uzunlukları ve farklı sözcük sayısı ölçümlerinde akranlarından daha fazla desteğe ihtiyacı oldukları görülmüştür. Ayrıca ana düşünceyi bulma ile kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapmada her iki gruptaki öğrencilerin en çok güçlük çektikleri belirlenmiştir. Okuduğunu anlamayı en iyi yordayan değişkenin biçimbirim bilgisi/sözdiziminin olduğu da araştırmanın bulgularındandır.

Arabacı (2017, s. 38-39), dördüncü sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yaptığı çalışmada; 27 özel öğrenme güçlüğü olan, 28 normal gelişim gösteren öğrenci ile ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin doğru okuma, hız ve prozodi becerileri (metnin uygun ifade ile okunması, vurgu, duraklamalar, ses yüksekliği vb. özellikler açısından) sınıf düzeyinde bir metin okutularak incelenmiş, okuduğunu anlama becerisi de hatırlamayı ölçen kısa cevaplı sorular içeren bir metin ve çoktan seçmeli bir test ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilere göre doğru okuma, hız, prozodi ve okuduğunu anlamada daha başarısız oldukları saptanmıştır. Okuma akıcılığı ile anlama arasındaki ilişki incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde hız ile okuduğunu anlama arasında; normal gelişim gösteren öğrenciler arasında da prozodi ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik uygulanacak eğitim programlarında akıcılık bileşenleri ve okuduğunu anlamaya yönelik müdahalelerin yeterli düzeyde yer almasının önemli olduğu belirtilmiştir.

Delimehmet-Dada (2017, s. 36-41), özel öğrenme güçlüğü olan ve özel öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama performansları ile bu beceriler arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla, nedensel karşılaştırmalı model kullanılarak, 30 özel öğrenme güçlüğü olan ve 30 normal gelişim gösteren 60 öğrenciden, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi ve Formel Olmayan Okuma Envanteri

araç setleri kullanılarak veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler daha düşük puan almışlardır. Ayrıca; sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde kısmi olarak anlamlı bir ilişki bulunurken, özel öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin bu becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sanır (2017, s. 150), sekizinci sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü olan ve özel öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin içsel motivasyon, ön bilgi okuma hızı ve strateji kullanımının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü çalışmaya, kaynaştırma uygulamalarına devam eden 113 özel öğrenme güçlüğü olan ve 113 özel öğrenme güçlüğü olmayan öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, içsel okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı, okuma hızı strateji kullanımı ve ön bilgi aracılığıyla dolaylı olarak yordadığı saptanmıştır. Strateji kullanımı, ön bilgi ve okuma hızı gibi araç değişkenler okuduğunu anlamayı artırmaktadır. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, özel öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha düşük puan aldıkları bulunmuştur.

Altındağ-Kumaş, Delimehmet-Dada ve Yıkılmış (2019, s. 542), öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözel problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarında; Ankara ilinde dördüncü sınıfa devam eden 60 öğrenme güçlüğü olan ve 60 normal gelişim gösteren toplam 120 öğrenciyle okuduğunu anlama ve sözel işlem hesaplamalarındaki performansları t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Okuduğunu anlamamanın, sözel problemler üzerindeki yordayıcılığının belirlenmesinde Basit Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmış ve okuduğunu anlamamanın sözel problem çözmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve sözel problem çözme performansına ilişkin toplam varyansın %31'inin okuduğunu anlama ile açıklandığı belirtilmiştir. Ayrıca, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük puan aldıkları, işlemleri daha uzun sürede tamamladıkları, daha az sayıda işlemi doğru çözdükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Fırat ve Koçak (2019, s. 669), başarılı okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metni anlamak için kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejileri inceleyen çalışmalarında; ortaokula devam eden sekiz normal gelişim gösteren ve sekiz özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası kullandığı stratejileri belirlemek amacıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; başarılı okuyucuların okuma öncesi,

okuma sırası ve okuma sonrasında bilişsel ve üstbilişsel stratejiyi birlikte kullandığı, daha uzun ve zor metin seçtikleri; bunun aksine özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında bilişsel ve üstbilişsel stratejiyi sınırlı kullandığı, kısa ve kolay metinleri seçtikleri belirlenmiştir.

Ayrıca, okuduğunu anlama stratejilerinin etkilerinin analiz edildiği bir çalışma alanyazında yer almaktadır. Sidekli ve Çetin (2018, s. 285), okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisiyle ilgili gerçekleştirdikleri meta analiz çalışmalarında; okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etkisini deneysel yöntemlerle ortaya koyan çalışmaların etki büyüklükleri meta-analiz yöntemiyle Comprehensive Meta Analysis (CMA) programından yararlanılarak değerlendirmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinin etkisinin tez türüne, yıllara, örneklemdeki öğrencilerin öğrenim düzeylerine, uygulanan toplam öğretim sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Heterojenlik testine göre analiz rastgele etkiler modeli altında yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre; okuduğunu anlama stratejilerinin geleneksel yöntemle kıyasla daha etkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, yüksek lisans tezlerine göre doktora tezlerinde daha etkili okuduğunu anlama stratejilerinin kullanıldığı, en etkili yöntemin çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme olduğu, uygulama süresi arttıkça uygulanan okuduğunu anlama stratejilerinin etki büyüklüğünün arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.2. Uluslararası Alanyazındaki Araştırmalar

Özel öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama becerileri, bu becerileri geliştirmeye yönelik uygulanan yöntem ve stratejilerin etkililiğinin ortaya konduğu uluslararası alanyazında çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar kronolojik olarak sunulmuştur. Aynı yıldaki yayınlar alfabetik olarak verilmiştir. Klinger ve Vaughn (1996, s. 275), ikinci bir dil olarak İngilizce kullanan özel öğrenme güçlüğü olan yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili iki müdahalenin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma kapsamında 26 öğrencinin tamamı 12 gün boyunca işbirlikli grup eğitimi ve karşılıklı öğretim yöntemleri kullanılarak çalışmaya katılmışlardır. Her iki gruptaki öğrenciler, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, okuduğunu anlamada önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Analizler, daha düşük ve daha yüksek başarılı öğrencilerin grup içindeki performanslarını anlama üzerine odaklanmıştır. Bulgular; temel okuma yeteneğinin ve sözel dil yeterliliğinin okuduğunu

anlamadaki kazanımlarla ilişkili olduğunu, daha geniş bir yelpazede öğrencilerin daha önceki araştırmalara göre tahmin edileceğinden çok daha fazla strateji eğitiminden yararlandığını ve her iki gruptaki öğrencilerin de en az yetişkin desteği ile okuduğunu anlamada gelişim gösterdiğini belirtmektedir.

Bakken, Mastropieri ve Scruggs (1997, s. 300), okuduğunu anlamayı destekleyici stratejilerin fen bilimler ve sosyal bilimler derslerinde özel öğrenme güçlüğü olan 54 sekizinci sınıf öğrencisi üzerindeki etkililiğini karşılaştırmışlardır. Öğrenciler metin yapı temelli strateji, paragrafı yeniden ifade stratejisi veya geleneksel öğretim yöntemlerinden birine rastgele atanmışlardır. Metin yapı temelli stratejide, öğrencilerden üç farklı paragrafı tanımlamaları ve özel okuma stratejisi olarak hangisini uygulamayı kabul ettiklerini belirtmeleri istenmiştir. Paragrafı yeniden ifade stratejisinde ise öğrencilerin üç paragrafta bu stratejiyi uygulamaları istenmiştir. Geleneksel öğretimde ise öğrencilerin paragrafı okumaları, okuduğunu anlama sorularını cevaplandırmaları ve cevapları yeniden gözden geçirmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; metin yapı temelli strateji, hatırlama üzerinde anlamlı derecede etkili bulunmuştur. Paragrafı yeniden ifade stratejisi ile gerçekleştirilen tüm müdahalelerde; geleneksel öğretim stratejisinin uygulandığı müdahalelere göre daha iyi sonuç alınmıştır. Geleneksel öğretim dışında, bütün öğrenciler stratejilerin faydalı ve öğrenilebilir stratejiler olduklarını belirtmişlerdir. Bulgular sekizinci sınıfta öğrenim gören özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin karışık olan metin yapı temelli stratejileri öğrenebildiğini, uygulayabildiğini ve farklı bilgilere aktarabildiğini göstermiştir.

Vaughn ve Kettman-Klinger (1999, s. 284), okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir yaklaşım olarak işbirlikli stratejik okumaya genel bir bakış sunmuşlardır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ilgili olan bu yaklaşım dört bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; ön izleme, doğruyu bul ve düşün, çıkarım yap, toparla. Bu yöntem sınıf içerisinde grup çalışması olarak öğretmen tarafından öğrencilere kazandırılmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, okuma yetersizliği olan öğrencilerde başarı sağladıklarını, öğrencilerin nasıl öğreneceklerini öğrenmelerini izlemenin keyif verici olduğunu ve okurken düşündüklerini belirtmişlerdir.

Taylor, Alber ve Walker (2002, s. 69), özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul öğrencileriyle öykü haritası stratejisinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla, yapılandırılmış kendi kendine soru sorma stratejisi, öykü haritası stratejisi ve çıkarımsal okuduğunu anlama stratejisi ve hiçbir müdahalede bulunmama yöntemlerini kullanmışlardır. Öğrenciler hiçbir müdahalede bulunmadığı

zamanki sonuçlara göre, kendini sorgulama ve öykü haritası stratejisinde anlamlı derecede okuduğunu anlamada yüksek puanlar almışlardır. Buna rağmen, kendini sorgulama ve öykü haritası stratejilerinde okuduğunu anlamada benzer yüksek puan almışken; çıkarımsal okuduğunu anlama stratejisinde kendini sorgulama yöntemine göre biraz daha yüksek puanlar almışlardır. Ayrıca, beş öğrenciden dördü kendini sorgulama stratejisini tercih etmişlerdir.

Jenkins, Fuchs, Van Den Brock, Espin ve Deno (2003, s. 719), tarafından bağlamsal ve bağlamdan bağımsız okuma becerilerinin okuduğunu anlama ve okuma becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla, 113 dördüncü sınıf öğrencisiyle bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuduklarını anlama becerisini, yüksek sesle hikâye okutarak ve yüksek sesle rastgele bir listeden kelimeleri okutarak ölçmüşlerdir. Akıcılık (bir dakikada okunan doğru kelime sayısı), zaman (saniyede okuduğu doğru kelime sayısı) olarak ölçeklendirilmiştir. Akıcı okumanın okuduğunu anlamamanın güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar; kelime bilgisi süreçlerinin akıcılıkla düşük seviyelerde ilişkili olduğunu fakat okuduğunu anlamayla daha fazla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Higgins ve Raskind (2004, s. 31), minyatür optik karakter tanıma ve konuşma sentez becerisine sahip taşınabilir bir cihaz olan Quicktionary Reading Pen II'nin (Okuma Kalemi) okuma güçlüğü çeken katılımcıların okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmışlardır. Okuma Kalemi; el tipi optik bir okuyucudur. Taradığı kelimeleri ekranda göstermekte ve kelimeleri seslendirmektedir. Okumada güçlük yaşayanlar için veya ikinci bir dil öğrenimi için de kullanılabilir. Araştırma kapsamında 10-18 yaşları arasında okuma güçlüğü olan 30 katılımcıya, teknolojinin işleyişi hakkında bilgi verilirken ve tek kelime çözümleme ve çeşitli sözlük fonksiyonlarını öğrenmek için bağımsız sessiz okumada iki hafta alıştırma süresi verilmiştir. Katılımcılara okuma kalemi ile birlikte sessiz okuma ve herhangi bir teknolojik alet olmadan sessiz okuma çalışması yaptırılarak okuduğunu anlama değerlendirmesi yapılmıştır. Eşleştirilmiş örneklem karşılaştırmalara göre, okuma kalemi kullananlar ($p<.0001$) anlamlılık düzeyinde anlamlı derecede daha iyi sonuçlar göstermiştir.

Kim, Vaughn, Wanzek ve Wei (2004, s. 105), grafik düzenleyicilerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla 1963 ile 2001 yılları arasında 21 grup müdahale öğretim çalışmasını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre özel öğrenme güçlüğü olan

öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde grafik düzenleyicilerin (örneğin, semantik düzenleyiciler, çerçeveli anahtarlar, anımsatıcı olan ve olmayan bilişsel haritalar) kullanılması olumlu etkiler sağlamaktadır. Standartlaştırılmış okuma ölçümleri ile karşılaştırıldığında araştırmacı tarafından geliştirilen anlama ölçümleri daha yüksek etki büyüklükleri ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca grafik düzenleyicileri kullanırken ortaya çıkan ilk kazanımlar, daha sonraki anlama görevleri veya yeni okuduğunu anlama görevleri sırasında ortaya çıkmamaktadır. Therrien (2004, s. 252), tekrarlı okumanın okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla öğretimsel içerikler hakkında bir meta-analiz gerçekleştirmiştir. Yapılan analize göre tekrarlı okumanın; normal gelişim gösteren ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirli bir metindeki okuma akıcılığını ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için etkili bir şekilde kullanılabileceği belirtilmektedir.

Calhoon (2005, s. 424), akran-aracılı öğretim yaklaşımının okuma güçlüğü olan ortaokul (altı ile sekizinci sınıf) öğrencilerinin fonolojik becerileri öğrenme ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bütün öğrenciler (n=38) özel öğrenme güçlüğü tanısı almışlardır ve üçüncü sınıf ve altında okuma seviyesine sahiptirler. Deney grubuna akran destekli fonolojik beceri programı ve akran destekli okuduğunu anlama programı eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna geleneksel okuma programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, Woodcock-Johnson Başarı Testi III kullanılarak harf ve kelime tanımlama, kelime dağarcığı performansları olarak değerlendirilmiştir. Bu teste göre deney grubundaki öğrencilerde kontrol grubuna göre anlamlı farklılık görülmüştür. Okuma akıcılığı performanslarında farklılık bulunamamıştır.

Sencibaugh (2005, s. 1), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili yaygın olarak kullanılan ve okuduğunu anlama konusunda önemli faydalar sağlayan etkili yöntemlere odaklanan araştırmaları değerlendirmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanılan stratejilerin meta analizi yapılarak önceki gözlem araştırmaları sentezlenmiştir. 1985-2005 yılları arasında yapılmış 15 araştırma çalışma kapsamına alınmıştır. Sentezin sonuçlarına göre görselliğe bağlı okuduğunu anlamada etki büyüklüğü 0.94, işitsel dile bağlı okuduğunu anlama stratejilerinin etki büyüklüğü 1.18 olarak saptanmıştır. Sentezden iki önemli bulgu ortaya çıkmıştır: İşitsel dile bağlı okuduğunu anlama stratejileri, görselliğe bağlı okuduğunu anlama stratejilerine göre özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin

okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde daha büyük bir etkiye sahiptir. Kendi kendine öğretimi ve paragrafı yeniden ifadelendirmeyi içeren soru sorma stratejileri, metin yapısı temelli stratejiler ile birlikte en önemli sonuçları vermektedir.

Antoniou ve Souvignier (2007, s. 41), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuma stratejileri öğretmek ve kendi kendine okuma rutinleri oluşturmasında rehberlik etmek; özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme ile ilgili umut verici yaklaşımlardır. Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan beşinci sınıf ile sekizinci sınıfa devam eden 73 özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin okuma stratejilerini ve öz düzenleme stratejilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Deney grubuna genel ve özel eğitim öğretmenleri ile öğretim yapılmış, kontrol grubuna ise geleneksel okuma öğretimi uygulanmıştır. Eğitim dönemi boyunca okuma stratejisi bilgisi, okuduğunu anlama ve kendi kendine okuma yeterliliği takip edilmiştir. Programın tamamlanmasından sonra sadece okuma stratejisi bilgisi üzerindeki etkilerinde artış olmuştur. Bununla birlikte deney grubunda okuduğunu anlamada ($d=.80$), okuma stratejisi bilgisinde ($d=.62$) ve okuma öz yeterliğinde ($d=.78$) artışlar elde edilmiştir.

Berkeley, Scruggs ve Mastropieri (2010, s. 423), öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ilgili 1995-2006 yılları arasında okuduğunu anlama müdahalelerine yönelik bir meta-analiz yapmışlardır. 1995 ve 2006 yılları arasında gerçekleştirilen 40 çalışma tespit edilmiş ve kodlanmıştır. Yaklaşık 2.000 öğrenci katılımcı olarak belirlenmiştir. Müdahaleler, akran aracılı öğretim ve öz düzenleme içeren, temel okuma becerileri öğretimi, metin geliştirme ve sorgulama/strateji öğretimi olarak sınıflandırılmıştır. Kriterlere göre ortalama ağırlıklı etki büyüklükleri elde edilmiştir. .69 müdahale etkileri, .69 bakım etkileri ve .75 genelleme etkileri olarak belirlenmiştir. Norm temelli testler için, müdahale etkileri için ortalama etki boyutu .52 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma sonucunda, okuduğunu anlama müdahaleleri ile ilgili daha önce yapılan meta-analizlerden daha düşük sonuçlar çıkmıştır, fakat araştırmalar tutarlılık göstermektedir. Ama okuduğunu anlama müdahaleleri genel olarak çok etkili olmuştur denilebilmektedir.

Kim, Linan-Thompson ve Misquitta (2012, s. 66), özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kritik faktörlerin etkililiğini incelemiştir. Beş kritik faktör tanımlanmıştır. Bunlar; öğretim yöntemlerinin türü, kendini izleme, bileşenler dâhil okuma oranı, öğretim doğruluğu ve grup büyüklüğüdür. 1990 ve 2010 yılları arasında yayımlanan 14 çalışma gözden

geçirilmiştir. Araştırma bulguları strateji öğretiminin özellikle de ana fikri ve özetlemeyi içeren müdahalelerin okuduğunu anlama üzerinde yüksek etkileri olduğunu göstermiştir. Ana fikir stratejisiyle birlikte kendini izleme stratejisinin kullanımı, okuduğunu anlama becerisini geliştirmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama üzerinde tek tek bakıldığında kelime bilgisinin anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır. Birebir veya eşli öğretimin grup öğretiminden daha etkili olduğu da ortaya konmuştur.

Hall ve Barnes (2017, s. 279), ilkökul kademesindeki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla okuduğundan çıkarım yapma öğretimi ile ilgili çalışma yapmışlardır. Okuma sırasında çıkarım yapmanın kritik bir beceri olduğunu ve bunun okuduğunu anlama için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik çıkarım eğitimi hakkında bilinenleri gözden geçirerek, öğrencilere metin bağlantısı kurmalarını öğretmek için ayrıntılı öneriler ve beş aşamalı bir süreç sunarak, öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Çıkarım yapma konusunda desteklenen öğrencilerin ortaokul kademesine geçtiklerinde okuduğunu anlama konusunda daha hazır hale gelecekleri belirtilmektedir.

Stevens, Walker ve Vaughn (2017, s. 576), akıcı okuma müdahalelerinin öğrenme güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik 2001 ile 2014 yılları arasında yapılan araştırmaların sentezini yapmışlardır. Bu araştırma; okul öncesi eğitim düzeyinden beşinci sınıf düzeyindeki bireylerle ilgili akıcı okuma müdahalelerini, akıcı okuma ve okuduğunu anlama sonuçlarını değerlendiren 19 araştırmayı kapsamaktadır. Sonuçlar; tekrarlı okuma, çok bileşenli müdahaleler ve sesli kitaplarla destekli okuma yöntemlerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirdiğini göstermiştir. Akıcı okuma ve performans geri bildirim modeli sağlamak, daha kolay seviyede metin kullanmak, bir performans kriteri belirlemek ve akranlarla tekrarlı okuma çalışması yapmak sonuçların iyileşmesine katkıda bulunmuştur. Bulgular, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada tekrarlı okumanın en etkili müdahale olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin kelime ve okuduğunu anlama öğretimleriyle tekrarlı okumayı birleştirerek çok bileşenli müdahalelerden faydalanabileceği ifade edilmektedir.

Uluslararası ve ulusal alanyazın incelendiğinde; uluslararası alanyazında özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için her eğitim kademesinde okuma, okuduğunu anlama ve akıcı okuma çalışmalarının gerçekleştirildiğini, bu çalışmaların; müdahale programı uygulama, etkililik çalışmaları, strateji öğretimi konularını içerdiğini

görmekteyiz. Ayrıca yapılan çalışmalar belirli aralıklarla meta analiz yapılarak, çalışmaların verimlilikleri de değerlendirilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en büyük yaşadığı problem olan okuma becerisinin uluslararası alanyazında değerlendirildiği görülmektedir. Ulusal alanyazında ise özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için özellikle son yıllarda çalışmaların arttığını görmekteyiz. Çalışmaların daha çok betimsel çalışmalar olduğu, sınırlı düzeyde deneysel çalışmaların alanyazında çalışıldığı değerlendirilmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Tezin bu bölümünde; tezin araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmacı, araştırma ortamı, gözlemci, veri toplama araçları, bağımlı değişken, bağımsız değişken, araştırma süreci, pilot çalışma, deney süreci, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın modeli tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modelidir. Değişen ölçütler modelinde bağımlı değişkende gerçekleşmesi beklenen değişiklik yavaş yavaş sağlanmaktadır. Bu modelde bir dizi uygulama, davranış üzerinde yavaş yavaş etki göstermektedir (Tekin-İftar, 2012, s. 271). Değişen ölçütler modelinde araştırmacı; sonuç ölçütünü inceleyerek değişen ölçütlere uyup uymadığını belirlemek için önceden ara ölçüt evreleri oluşturur. Değişiklikler, sonuç ölçütü ile karşılaştırılarak değerlendirilir (Kratowill vd., 2010, s. 6).

Değişen ölçütler modelinde başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi olmak üzere iki evre bulunmaktadır. Bağımlı değişken üzerinde yavaş yavaş değişikliğin olması için uygulama evresi en az üç alt evreye bölünmekte ve bir hedef davranışta değişiklik hedeflenmektedir. Değişen ölçütler modelinde iç geçerlik alt uygulama evrelerinin düzenlenmesi ile sağlanmaktadır. Her evre kendisinden önceki evre için başlama düzeyi evresidir. Böylece, alt uygulamalardaki değişikliklerin dış değişkenlerden değil bağımsız değişkenden kaynaklandığı ortaya koyulmaktadır. Katılımcı içi yineleme çok sayıda gerçekleşmekte ve benzer uygulamalar diğer katılımcılarla yinelenerek dış geçerlik yükseltilmektedir. Dolayısıyla, yineleme sayısının fazla olması iç ve dış geçerlik açısından güçlü bir model olduğunu göstermektedir. Bu modelde deneysel kontrol; bağımsız değişken uygulanarak bağımlı değişkende değişiklik olması, uygulama evresinin diğer aşamalarında da benzer değişikliklerin olması, ara ölçütlerin karşılanması ve her evrede aynı kararlılığın olması ile kurulmaktadır (Tekin-İftar, 2012, s. 271-272).

Araştırmada katılımcılarla öncelikle birbirlerinden bağımsız olarak başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Kararlı veri elde edildikten sonra uygulama oturumlarına ve yoklama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama ve yoklama oturumlarından sonra izleme oturumları için becerilerin ikinci, dördüncü ve altıncı haftada sergilenmesi değerlendirilmiştir.

İç geçerliği tehdit eden unsurlar şu şekilde kontrol altına alınmaya çalışılmıştır: Okul ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile görüşülerek öğrenciyle sistematik akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalara yer verilmemesi istenmiş ve takip edilmiştir. Öğrencilerle haftada iki gün çalışma yapılarak çalışmaların en kısa sürede tamamlanması sağlanarak olgunlaşma etkisi kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Denek kaybı ihtimali için çalışma beş katılımcı öğrenci ile başlanmıştır. Başlama, uygulama ve izleme oturumları ile ilgili uygulama güvenilirliği verisi alınmıştır. Katılımcıda bağımlı değişkendeki değişikliğin bağımsız değişkenden kaynaklandığı birçok kez yineleme yapılarak sağlanmıştır. Çok sayıda katılımcı içi yineleme yapılması ve benzer uygulamanın, diğer katılımcılarla da yinelenmesi ile dış geçerlik güçlendirilmiştir.

Tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını nedeniyle, resmi ve özel okullar yüz yüze eğitime dönem dönem açılıp kapatılmıştır. Araştırmanın devam etmesi, yarıda kalmaması amacıyla sürecin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde devam etmesi kararlaştırılmıştır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yüz yüze bireysel eğitimler herhangi bir kesintiye uğramadan (15.06.2020 tarihinden itibaren) devam etmiştir. Araştırma boyunca her oturumdan önce katılımcı ve uygulamacının kızılötesi ateş ölçer ile vücut ısıları ölçülmüştür. Ayrıca Hayat Eve Sığar (HES) uygulaması ile katılımcıların ve uygulamacının risk durumu takip edilmiştir. Oturum öncesinde, oturum esnasında ve sonrasında uygulamacı ve katılımcı tarafından maske takılmış olup, sosyal mesafeye dikkat edilmiştir. Oturum öncesinde ve sonrasında dezenfektan kullanılmıştır. Araştırmanın gerçekleştiği ortam sürekli havalandırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları; özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, öğretmenler, aileler, araştırmacı ve gözlemcidir. Sosyal geçerlik çalışmasına katılan öğrenciler, aileler ve öğretmenler de bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Ayrıca bu bölümde; özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bulunması gereken ön koşul özellikler, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri, özel öğrenme

güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini belirlemek için kullanılan ölçme araçları açıklanmaktadır.

3.2.1. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler

Bu çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında çalışmaya katılmaya gönüllü dört katılımcı öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmaya başlamadan önce Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tez önerisini incelemiş ve etik açıdan uygun olduğuna dair karar vermiştir (Ek-1). Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nın ayse.meb.gov.tr adresinden Araştırma Uygulama İzni Ön Başvurusu yapılmış olup daha sonra Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır (Ek-2).

Araştırma ile ilgili alınan resmi izin yazıları ile birlikte özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim aldığı bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gidilmiştir. Kurum yöneticisiyle tez çalışması hakkında görüşülmüştür. Araştırmanın izin belgeleri gösterilmiş; hedef kitlenin özellikleri belirtilmiş, kullanılacak materyaller tanıtılmıştır. Araştırmaya katılması planlanan öğrencilerin kendi sınıf seviyesindeki okuma parçalarında bir dakikada en az 20 kelimeyi doğru okuması gerektiği, harfleri tanıması gerektiği ve okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerden olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda sekiz aday öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerle öncelikle TOGAP okuma parçalarıyla ön değerlendirme yapıp araştırmaya uygun olup olmadıkları belirlenmiştir. Denek kaybı ihtimaline karşı program ön koşullarını sağladığı belirlenen beş öğrenci katılımcı olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin aileleri ile görüşülmüş olup yazılı onamları alınmıştır. Öğrencilerin tez kapsamında gerçek isimleri kullanılmamış olup; Aslı, Melis, Sercan, Serdar ve Suat şeklinde kod isim kullanılmıştır. Melis kod isimli katılımcı olarak belirlenmiş olan öğrenci; ön değerlendirme, birinci başlama düzeyi oturumu ve Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) değerlendirme oturumu sonrasında babasının işi nedeni ile farklı bir ile taşınmıştır. Öğrencinin ailesi ile irtibat kurulamamıştır. Öğrencinin çalışmadan çekildiği kabul edilmiştir.

3.2.1.1. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bulunması gereken ön koşul özellikler

Araştırma kapsamında etkililiği incelenen TOGAP'ın uygun olduğu hedef kitlenin belirlenmesi için ön koşullar belirlenmiştir. Bu ön koşullar şunlardır:

1. Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu'nda (ÇÖZGER) “Skolastik Becerilerde Karma Tip Bozukluk” tanısı olması.
2. Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından verilen eğitsel değerlendirme ve tanılama raporu bulunması ve raporunda “Özel Öğrenme Güçlüğü” tanısı olması.
3. İlkokul ikinci, üçüncü ya da dördüncü sınıfa devam etmesi.
4. Ailenin çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve onam formunu imzalamış olması.
5. Ön değerlendirmede (TOGAP kapsamında geliştirilen kendi yaş seviyesine uygun okuma parçaları ile) öğrencinin okuma parçalarında akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanlarında akranlarından alt düzeyde olması.
6. Alfabedeki harflerin tamamını tanınması ve kendi sınıf seviyesine uygun okuma parçalarında bir dakikada en az 20 kelimeyi doğru okuması.
7. SOBAT-II değerlendirmesine göre akranlarından alt düzeyde olması.
8. Sistematik bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama müdahale programının öğrenciye uygulanmıyor olması.

3.2.1.2. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri

Araştırmanın etkililik bulguları için beş gönüllü katılımcı öğrenci belirlenmiştir. Aslı; ilkokul ikinci sınıfa devam etmektedir. Bir yıl sınıf tekrarı yapmıştır. Öğrencinin uygulama yapıldığında kronolojik yaşı 08 yaş 09 aylıktır. Öğrencinin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Hastanesi'nden alınan “Skolastik Becerilerde Karma Tip Bozukluk” tanılı ÇÖZGER raporu bulunmaktadır. Ayrıca Eskişehir ili Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden alınan (iki defa) “Özel Öğrenme Güçlüğü” tanılı eğitsel değerlendirme ve tanılama raporu bulunmaktadır. Öğrenciye araştırmacı tarafından SOBAT-II uygulanmıştır. Öğrencinin akıcı okuma düzeyi yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük; okuduğunu anlama düzeyi de yedi yaştan düşük ve ikinci sınıf seviyesinde belirlenmiştir. Ön değerlendirmeye göre toplam 103 kelimedenden oluşan okuma parçasında; toplam 78 kelimeyi doğru okumuş ve kendi sınıf düzeyindeki okuma parçasında bir dakikada 28 kelimeyi doğru okumuştur. Toplam 10 okuduğunu anlama sorusundan çoktan seçmeli beş sorunun ikisine, boşluk doldurmalı beş sorunun da ikisine doğru cevap vermiştir. Öğrenci özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde haftada iki saat, ayda sekiz saat olmak üzere bireysel özel eğitim desteği almaktadır.

Melis; ilkokul üçüncü sınıfa devam etmektedir. Öğrencinin uygulama yapıldığında kronolojik yaşı 08 yaş 04 aylıktır. Öğrencinin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Hastanesi'nden alınan "Skolastik Becerilerde Karma Tip Bozukluk" tanılı ÇÖZGER raporu bulunmaktadır. Ayrıca Eskişehir ili İbrahim Kurşungöz Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden alınan (bir defa) "Özel Öğrenme Güçlüğü" tanılı eğitsel değerlendirme ve tanılama raporu bulunmaktadır. Öğrenciye araştırmacı tarafından SOBAT-II uygulanmıştır. Öğrencinin akıcı okuma düzeyi yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük; okuduğunu anlama düzeyi de yedi yaştan düşük ve ikinci sınıf seviyesinde belirlenmiştir. Ön değerlendirmeye göre toplam 103 kelimedenden oluşan okuma parçasında; toplam 86 kelimeyi doğru okumuş ve kendi sınıf düzeyindeki okuma parçasında bir dakikada 31 kelimeyi doğru okumuştur. Toplam 10 okuduğunu anlama sorusundan çoktan seçmeli beş sorunun üçüne, boşluk doldurmalı beş sorunun da ikisine doğru cevap vermiştir. Öğrenci özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada iki saat, ayda sekiz saat olmak üzere bireysel özel eğitim desteği almaktadır. Öğrenci ile çalışmaya başladıktan iki oturum sonra babasının işi nedeniyle farklı bir ile gittiği bilgisi alınmıştır. Öğrencinin ailesine ulaşamayıp, çalışmadan çekildiği kabul edilmiştir.

Sercan; ilkokul dördüncü sınıfa devam etmektedir. Öğrencinin uygulama yapıldığında kronolojik yaşı 09 yaş 01 aylıktır. Öğrencinin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Hastanesi'nden alınan "Skolastik Becerilerde Karma Tip Bozukluk" tanılı ÇÖZGER raporu bulunmaktadır. Ayrıca Eskişehir ili Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden alınan (bir defa) "Özel Öğrenme Güçlüğü" tanılı eğitsel değerlendirme ve tanılama raporu bulunmaktadır. Öğrenciye araştırmacı tarafından SOBAT-II uygulanmıştır. Öğrencinin akıcı okuma düzeyi yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük; okuduğunu anlama düzeyi de yedi yaş ve ikinci sınıf seviyesinde belirlenmiştir. Ön değerlendirmeye göre toplam 163 kelime olan okuma parçasında; toplam 137 kelimeyi doğru okumuş ve kendi sınıf düzeyindeki okuma parçasında bir dakikada 38 kelimeyi doğru okumuştur. Toplam 10 okuduğunu anlama sorusundan çoktan seçmeli beş sorunun üçüne, boşluk doldurmalı beş sorunun da ikisine doğru cevap vermiştir. Öğrenci özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada iki saat, ayda sekiz saat olmak üzere bireysel özel eğitim desteği almaktadır.

Serdar; ilkokul dördüncü sınıfa devam etmektedir. Öğrencinin uygulama yapıldığında kronolojik yaşı 09 yaş 04 aylıktır. Öğrencinin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Hastanesi'nden alınan "Skolastik Becerilerde Karma Tip Bozukluk" tanılı

ÇÖZGER raporu bulunmaktadır. Ayrıca Eskişehir ili İbrahim Kurşungöz Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden alınan (iki defa) “Özel Öğrenme Güçlüğü” tanıli eğitsel değerlendirme ve tanılama raporu bulunmaktadır. Öğrenciye araştırmacı tarafından SOBAT-II uygulanmıştır. Öğrencinin akıcı okuma düzeyi yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük; okuduğunu anlama düzeyi de yedi buçuk yaş ve ikinci sınıf seviyesinde belirlenmiştir. Ön değerlendirmeye göre toplam 163 kelimedenden oluşan okuma parçasında; toplam 131 kelimeyi doğru okumuş ve kendi sınıf düzeyindeki okuma parçasında bir dakikada 34 doğru kelime okumuştur. Toplam 10 okuduğunu anlama sorusundan çoktan seçmeli beş sorunun ikisine, boşluk doldurmalı beş sorunun da ikisine doğru cevap vermiştir. Öğrenci özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada iki saat, ayda sekiz saat olmak üzere bireysel özel eğitim desteği almaktadır.

Suat; ilkokul dördüncü sınıfa devam etmektedir. Öğrencinin uygulama yapıldığında kronolojik yaşı 09 yaş 05 aylıktır. Öğrencinin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Hastanesi'nden alınan “Skolastik Becerilerde Karma Tip Bozukluk” tanıli ÇÖZGER raporu bulunmaktadır. Ayrıca Eskişehir ili İbrahim Kurşungöz Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden alınan (iki defa) “Özel Öğrenme Güçlüğü” tanıli eğitsel değerlendirme ve tanılama raporu bulunmaktadır. Öğrenciye araştırmacı tarafından SOBAT-II uygulanmıştır. Öğrencinin akıcı okuma düzeyi yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük; okuduğunu anlama düzeyi de yedi yaştan düşük ve ikinci sınıf ikinci dönem olarak belirlenmiştir. Ön değerlendirmeye göre toplam 162 kelimedenden oluşan okuma parçasında; toplam 117 kelimeyi doğru okumuş ve kendi sınıf düzeyindeki okuma parçasında bir dakikada 21 kelimeyi doğru okumuştur. Toplam 10 okuduğunu anlama sorusundan çoktan seçmeli beş sorunun ikisine, boşluk doldurmalı beş sorunun ise birine doğru cevap vermiştir. Öğrenci özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada iki saat, ayda sekiz saat olmak üzere bireysel özel eğitim desteği almaktadır. Ayrıca ayda dört saat olmak üzere grup özel eğitim desteği almaktadır.

3.2.1.3. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini belirlemek için kullanılan ölçme araçları

Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II): Özel öğrenme güçlüğü olan yedi ile 14 yaş arasındaki öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini değerlendiren standartlaştırılmış bir testtir. A ve B formları bulunan testte 13'er okuma metni ve her metnin altında beş okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır. Uygulayıcı El Kitabı ve SOBAT-II Okuma Kitabı (A ve B Çocuk

Formları) bulunmaktadır. Testin başında ve her metnin başında uygulayıcı tarafından yönerge verilip, kronometre yardımıyla süre tutulup, okuma hataları ve okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar uygulamacı tarafından kayıt edilmektedir. Öğrencinin metni okuma süresi, okuma hatası ve doğru okuma puanları dönüştürülerek çocuğun performansına göre hesaplanmaktadır (Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu, 2018, s. 18-19).

Okuma Parçaları: Araştırmacı tarafından program kapsamında geliştirilen ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf seviyelerine uygun beş adet çoktan seçmeli, beş adet boşluk doldurma soruları bulunan 30 adet hikâye edici, 30 adet bilgilendirici okuma parçası bulunmaktadır. Okuma parçaları öğrencilerin daha önce karşılaşma ihtimali olmayan özgün okuma parçalarıdır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Her okuma parçasının üzerinde dört adet okuma parçasıyla ilgili görsel bulunmaktadır. Okuma parçalarının seviyeleri Türkçe İçin Okunabilirlik Değerleri (TİOD) formülüne göre hesaplanmıştır (Ateşman, 1997, s. 172). Her sınıf seviyesinden 20 adet, toplam 60 adet okuma parçası hazırlanmıştır. Okuma parçalarının görselleri ücretli stok fotoğrafçılık sitesinden okuma parçasındaki olaylara/durumlara göre seçilmiştir. Okuma parçalarının bulunduğu öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuzu ve uygulama kılavuzunun grafik, tasarım ve dizgi işlemleri ücret karşılığında bir grafik tasarım uzmanına yaptırılmıştır. Her sınıf seviyesinde 10 adet hikâye edici ve 10 adet bilgilendirici okuma parçası bulunmaktadır. Okuma parçaları; 12.09.2012 tarih ve 28409 sayılı MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde belirtildiği şekilde ikinci sınıf okuma parçaları 18 punto, üçüncü sınıf okuma parçaları 14 punto, dördüncü sınıf okuma parçaları 12 punto olacak şekilde yazılmıştır. Okuma parçalarının yazı fontu olarak MEB'in kitaplarında kullanılan ALFABET98 yazı fontu kullanılmıştır. Okuma parçalarının hazırlanması aşamasında; okuma parçalarının başlığının, konusunun, ana fikrin, okuduğunu anlama sorularının, TİOD ölçeğine göre sınıf düzeyinin ve görsellerin uygun olup olmadığı ile ilgili üniversitede aktif olarak görev yapmakta olan, sınıf eğitimi anabilim dalından iki akademisyen, Türkçe eğitimi anabilim dalından bir akademisyen, özel eğitim anabilim dalından üç akademisyen ve şu an aktif olarak MEB'e bağlı bir ilkokulda aktif olarak görev yapmakta olan iki öğretmen ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Okuma parçaları ile ilgili değerlendirmelere göre okuma parçaları üzerinde yeniden düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okuma parçaları iki defa tez izleme komitesi tarafından da değerlendirilmiştir.

Okuduğunu anlama öğretimin hazırlanması, öykülerin içeriklerinin ve sorularının hazırlanması, eğitimciler için önemli bir süreçtir. Bu doğrultuda öykü yapıları oluşturulmalıdır. Öykü yapıları birbirine benzemekle birlikte, çok sayıda öyküyü Stein ve Glenn'in öykü yapısı açıklayabilmektedir. Stein ve Glenn'in öykü yapısında; dekor, başlatıcı olay, cevap, plan, girişim, doğrudan sonuç ve tepki aşamaları bulunmaktadır (Güzel-Özmen, 1999, s. 105-108). TOGAP kapsamında geliştirilen okuduğunu anlama okuma parçaları ve soruları Stein ve Glenn'in öykü yapısına uygun olarak hazırlanmıştır. Bilgilendirici metinler; sıralamaya dayalı metinler, tanıtıcı/tanımlayıcı metinler, karşılaştırma metinleri, sebep-sonuç metinleri ve problem çözmeye dayalı metin yapılarından oluşmaktadır (Müldür ve Şimşek, 2020, s. 846). TOGAP kapsamında hazırlanan bilgilendirici okuma parçalarının büyük çoğunluğu tanıtıcı/tanımlayıcı metin yapısına uygun olarak hazırlanmıştır.

Program kapsamında geliştirilen okuma parçaları öğretim süreçlerinde kullanılmakla beraber; başlama düzeyi verisi, yoklama verisi ve izleme verisi toplanırken de kullanılmıştır. Değerlendirme amaçlı kullanılan okuma parçaları öğretimde kullanılmayan, öğrencinin ilk defa karşılaştığı özgün okuma parçalarıdır. Okuma parçası ile değerlendirme yaparken; öğrencinin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, okuma parçasının tamamında okuduğu doğru kelime sayısı, okuduğunu anlama sorularına verdiği cevaplar öğretmen tarafından kayıt altına alınmaktadır. Okuma parçalarının üç tanesi başlama düzeyi oturumlarında, 12 tanesi uygulama oturumlarında, 12 tanesi yoklama oturumlarında, üç tanesi de izleme oturumlarında kullanılmıştır. Uygulama oturumlarında örnek okuma parçaları üzerinden çalışma gerçekleştirildiği için farklı sınıf seviyesindeki okuma parçaları kullanılmışken; başlama, yoklama ve izleme oturumlarında kendi sınıf düzeyindeki okuma parçaları (Tablo 3.1) kullanılmıştır.

Tablo 3.1

Okuma Parçalarının Öğrenci, Oturum ve Süreye Göre Dağılımı

Sınıf	Hangi Öğrencide Kullanıldı?	Okuma Parçasının Adı, Hangi Oturumlarda Kullanıldı? Ortalama Oturum Süresi (dakika)
2. Sınıf	Aslı	Yavru Martı Bilgilendirme (20), Yağmurun Oluşumu Bilgilendirme (19), Kardan Adam Başlama (20), Kediler

Tablo 3.1 (devam)

		Başlama (20), Pamuk'un Sürprizi Başlama (20), Karıncalar Yoklama (20), Sercan'ın Tohumları Yoklama (20), Kaplumbağalar Yoklama(20), Temizlik Vakti Yoklama (20), Kitap Okumak Yoklama (20), Okulun İlk Günü Yoklama (20), Meyveler Yoklama (20), Arkadaş Desteği Yoklama (19), Mevsimler Yoklama (20), Çilek Park Yoklama (20), Penguenler Yoklama (20), Hasta Asya Yoklama (20), Balıklar İzleme (20), Yardımlaşmak İzleme (19), Günler İzleme (20).
3. Sınıf	Aslı, Sercan, Serdar ve Suat	Tedbirli Olmak Uygulama (38), Mustafa Kemal Atatürk Uygulama (39), Sözünde Durmak Uygulama(39), Kütüphaneler Uygulama (40), Dora Uygulama (39), Köpekler Uygulama (39), Zamanında Uyumak Uygulama (38), Dünya'nın Hareketi Uygulama (40), Oyunbozan Hasan Uygulama (40), Beyaz Cennet Pamukkale Uygulama (38), Yaşlılara Yardım Uygulama (39), Van Gölü Uygulama (40), Komşuluk, Merinos Koyunu, Ambulans Geliyor, Bilgisayar, Köyde Tatil, Venedik, Fidan Dikme Zamanı, Gökkuşağının Renkleri.
4. Sınıf	Sercan, Serdar ve Suat	Araştırmacı Emel Başlama (20), Eyfel Kulesi Başlama (20), İyilik Her Yerde Başlama (19), Sağlıklı ve Dengeli Beslenme Yoklama (20), Can'ın Kitapları Yoklama (20), Kız Kulesi Yoklama (19), Tekne ile Balık Avı Yoklama (20), Okul Kuralları Yoklama (20), Hatalardan Ders Almak Yoklama (20), Ağrı Dağı Yoklama (19), Sağlığımızı Koruyalım Yoklama (20), Ay Yoklama (20), Kaybolan Bisiklet Yoklama (20), Kapadokya Yoklama (19), Yabancı Arkadaş Yoklama (20), Eskişehir İzleme (20), Hayvanları Sevelim İzleme (19), İpek Böceği İzleme (20), Paylaşmak, Çanakkale Zaferi

3.2.2. Sosyal geçerlik verisi toplanan katılımcılar

Araştırmanın sosyal geçerliği öznel değerlendirme yoluyla belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan üç özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci, üç öğrenci ailesi ve iki öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bir öğretmen üç öğrencinin öğretmeni, diğer öğretmen bir öğrencinin öğretmenidir.

3.3. Araştırmacı

Bu araştırmanın program geliştirme ve etkililik değerlendirme çalışmasını Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Özel Eğitim Programı'nda doktora eğitimine devam eden araştırmacı gerçekleştirmiştir. Araştırmacı lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'nde tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Programı'nda tamamlamıştır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde öğretmen ve eğitim koordinatörü olarak çalışmış, rehberlik ve araştırma merkezinde özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, özel eğitim değerlendirme kurul başkanı ve testör olarak çalışmış, daha sonra ilkokulda öğretmen ve okul yöneticisi olarak görev almıştır. Özel eğitim meslek okulunda okul yöneticisi olarak görev yapmıştır. Özel gereksinimli bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, özel öğrenme güçlüğü ve özel eğitimde yasalar konularında çalışmaları bulunmaktadır. Erasmus+ projeleri kapsamında KA101 ve KA229 projelerinde irtibat kişisi olarak görev yapmış ve Avrupa'da farklı ülkelerde özel eğitim ile ilgili işbaşı gözlem, okul ziyareti gerçekleştirmiş, ülkelerin eğitim sistemleri ve engelli istihdamı konularında eğitimlere katılmıştır.

3.4. Araştırma Ortamı

Araştırmanın pilot çalışması bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılan ortamda bir masa, iki sandalye, bir pano ve bir kitaplık bulunmaktadır. Ortamda öğrencinin dikkatini dağıtacak herhangi bir uyarın bulunmamaktadır. Uygulamalarda öğrenci ve araştırmacı karşılıklı oturmuşlardır. Uygulama esnasında odada başka hiç kimse bulunmamıştır. Başlama, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarında ses kaydı alınmıştır.

Araştırmanın etkililik çalışmaları farklı bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılan yer grup eğitim odasıdır. Odada bir

grup masası, bir bireysel çalışma masası, bir etkinlik panosu, sekiz sandalye ve kırtasiye malzemeleri bulunmaktadır. Öğrencilerle çalışmalar bireysel masada karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir. Çalışma masasında sadece uygulama malzemeleri bulunmuştur. Uygulamalar esnasında tüm dünyayı etkileyen COVID-19 salgını nedeniyle maske, el temizliği ve bir buçuk metre mesafeye dikkat edilmiştir. Öğrenciler merkeze girerken ateşleri ölçülmüş ve HES kodu kontrol edilmiştir. Uygulama giriş ve çıkışında el temizliği yapılmıştır. Ayrıca çalışma yapılan ortam sürekli havalandırılmıştır. Araştırmanın pilot uygulama ve etkililik çalışmaları için aynı ortam kullanılmıştır.

3.5. Gözlemci

Araştırmanın güvenilirlik verileri gözlemciler arası güvenilirlik formu (Ek-3), başlama, yoklama, izleme oturumları uygulama güvenilirliği formu (Ek-4) ve uygulama oturumları uygulama güvenilirliği formu (Ek-5) gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemci özel eğitim alanında lisansüstü eğitimini tamamlamış, bilimsel araştırma ve tek denekli araştırma yöntemleri derslerini almış, tek denekli araştırmalar ile ilgili daha önce de gözlemci olarak görev almıştır.

3.6. Araç ve Gereçler

Araştırmada geliştirilen programın uygulanabilmesi için üç adet kitap kullanılmıştır: Daha çok teorik bilgilerin ve programın geliştirme süreçlerinin anlatıldığı TOGAP Uygulama Kılavuzu (Ek-6), öğretmenin uygulama esnasında kullanacağı TOGAP Öğretmen Kılavuzu (Ek-7) ve öğrencilerin uygulama esnasında kullanacağı TOGAP Öğrenci Çalışma Kitabı (Ek-8). Ayrıca kalem, silgi, fosforlu kalem ve cep telefonu kullanılan araç gereçlerdendir. Araştırmacı süre ölçme ve ses kayıt işlemleri için Lenovo P2 markalı mobil telefon kullanmıştır.

3.7. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın birinci bağımlı değişkeni okuduğunu anlama becerisidir. Bu çalışmada okuduğunu anlama becerisi geliştirilen okuma parçalarının altında bulunan beş adet çoktan seçmeli ve beş adet boşluk doldurma sorularıyla ölçülmüştür ve öğrencilerin bu sorulara verilen cevaplardan alınan puanlarla belirlenmiştir. Okuduğunu anlama puanı 10 üzerinden değerlendirilmiştir. Okuma parçasının altında bulunan okuduğunu anlama soruları; okuma parçası ile ilgili 5N1K soruları ile ana fikir

bulmaya, seçim yapmaya, yorumlamaya, çıkarım yapmaya ve değerlendirmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorular ikinci ve üçüncü sınıf okuma parçalarında üç şıklı iken dördüncü sınıf okuma parçalarında dört şıklıdır.

Bu araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni akıcı okuma becerisidir. Bu çalışmada akıcı okuma becerisi, geliştirilen okuma parçalarında bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ve tüm metni okuma doğruluk yüzdesi hesaplanarak belirlenmiştir. Bir dakikada okunan doğru kelime sayısı hesaplanırken uygulamacı okumaya başla dedikten sonra süre tutmaya başlamış ve öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısından bir dakikalık okuma sürecinde okuduğu yanlış kelime sayısı çıkarılarak hesaplanmıştır. Okuma doğruluk yüzdesi ise okuma parçasında katılımcının doğru olarak okuduğu tüm kelime sayısının, okuma parçasındaki kelime sayısına bölünüp 100 ile çarpılması ile elde edilmiştir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski 2014, s. 10).

3.8. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı'dır (TOGAP). TOGAP 13 hedef ve 33 davranıştan oluşmaktadır. Programın içeriğinde okuma öncesi stratejiler, okuma sırası stratejiler ve okuma sonrası stratejilerin uygulanması yer almaktadır. Bir oturum 40 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Program öğrenci ile birebir uygulanmaktadır. Haftada iki oturum olacak şekilde gerçekleştirilen program toplam 18 oturumdan oluşmaktadır. Bir buçuk hafta başlama düzeyi oturumu (üç oturum), altı hafta uygulama oturumu (12 oturum) ve bir buçuk hafta izleme oturumundan (üç oturum) oluşmaktadır. Programda birer adet TOGAP öğrenci çalışma kitabı ve TOGAP öğretmen kılavuzu bulunmaktadır. Ayrıca programın uygulanması dışında programın geliştirilme süreciyle ilgili ve diğer teorik bilgilerin bulunduğu TOGAP Uygulama Kılavuzu yer almaktadır. Öğretmen, öğretmen kılavuzunu kullanarak öğrenci de öğrenci çalışma kitabını kullanarak öğretim faaliyeti gerçekleştirilmektedir. TOGAP uygulanırken aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir.

Eğitim dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar ve bu aşamaların içeriği hakkında öğrenciye bilgi verilmiştir. Birinci aşamada ön test, program hakkında bilgilendirme, yapılandırma; ikinci aşamada okuma öncesi stratejilerin öğretimi; üçüncü aşamada okuma sırası stratejilerin öğretimi ve dördüncü aşamada okuma sonrası stratejilerin öğretimi ve son test yapılacaktır.

1. Aşama Eğitimi (1,5 hafta şeklinde planlanmıştır).

Ön test uygulanması, program hakkında bilgilendirme yapılması, programın yapılandırılması.

Oturum Sayısı: 3.

Oturum Süresi: 40 dakika.

2. Aşama Eğitimi (1,5 hafta şeklinde planlanmıştır).

Okuma öncesi stratejiler ve görsel anlama stratejilerinin öğretimi.

Oturum sayısı: 3.

Oturum Süresi: 40 dakika.

3. Aşama Eğitimi (1,5 hafta şeklinde planlanmıştır),

Okuma sırası stratejilerinin öğretimi ve tekrarlı okuma stratejilerinin öğretimi.

Oturum Sayısı: 3.

Oturum Süresi: 40 dakika.

4. Aşama Eğitimi (3 hafta şeklinde planlanmıştır),

Okuma sonrası stratejilerinin öğretimi, son-test.

Oturum Sayısı: 6.

Oturum Süresi: 40 dakika.

Stratejilerin öğretimi için bir oturumun faaliyetlere göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

Okuma öncesi stratejiler (40 dakika),

- Görsel inceleme (5 dakika),
- Her görselde neler olduğunu söyleme (5 dakika),
- Görseldekilerin kendi hayatındaki yerini söyleme (5 dakika),
- Görselleri sırasıyla düşünerek kendi hikâyeni söyleme/oluşturma (5 dakika),
- Başlığı okuma/inceleme (5 dakika),
- Parçayı gözden geçirme (5 dakika),
- Parçada nelerden bahsedileceğini tahmin etme (5 dakika),
- Hikâye edici okuma parçası, bilgilendirici okuma parçası ayrımı yapma (5 dakika)

Okuma sırası stratejiler (40 dakika),

- Tekrarlı Okuma Stratejisi (20 dakika),
- Okuma hızının ayarlanması (5 dakika),
- Önemli yerleri işaretleme (5 dakika),
- Ön bilgilerin kullanılması (5 dakika),
- Okuma parçasındaki olayları/bilgileri zihninde canlandırma (5 dakika).

Okuma sonrası stratejiler (40 dakika),

- Okuma sonrasında okuma parçasını özetleme (5 dakika),
- Okuma sonrasında metnin ana fikrini söyleme (5 dakika),
- Okuma sonrasında metin ile ilgili sorulara cevap verme (25 dakika),
- Okuma sonrasında okuma parçası ile ilgili “Sen olsaydın ne yapardın?” sorusuna cevap verme (5 dakika).

3.8.1. TOGAP’ın Geliştirilmesi

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan TOGAP’ın geliştirilmesi aşamaları bu bölümde açıklanmaktadır. Programın tasarımı, programın felsefesi, programın eğitim felsefesi, program geliştirme modeli, programın gerekçesi, ihtiyaç analizi ve değerlendirmesi, gözlem, ölçme aracı uygulama, alanyazın taraması, mevcut programların incelenmesi, özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programının incelenmesi, öğretmen kılavuzunun geliştirilmesi, öğrenci çalışma kitabının geliştirilmesi, hedef ve davranışların belirlenmesi, öğrenme yaşantıları, öğretmen görüşmelerinin gerçekleştirilmesi aşamalarından sonra özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için okuduğunu anlama becerilerini desteklemeye yönelik program geliştirilmiştir.

Program geliştirme süreçlerinde öncelikle geliştirilecek programın tasarımını belirlemek gerekmektedir. Eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılan ve düzenlenen tasarım olan konu merkezli program tasarımı ve eleştirel düşünmeyi sağlayan, öğrencinin en iyi nasıl öğreneceğini amaçlayan, tüm konular için ortak bir öğrenme yolunun ön plana çıktığı süreç tasarımı programa uygun tasarımlar olduğundan program geliştirme tasarım modelleri olarak kullanılmıştır (Demirel, 2017, s. 48). Geliştirilen program, konu merkezli program tasarımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Konu merkezli program tasarımının alt tasarımı olan süreç tasarımı kullanılmıştır. Bu tasarımda öğrenciye okuduğunu anlama becerisini geliştirmede kendisinin en iyi nasıl öğreneceği öğretilmektedir. Geliştirilen programda; felsefe olarak idealizm ve realizm felsefesi temel alınırken; programın eğitim felsefesi de daimicilik ve esasiciliğe dayanmaktadır.

Program geliştirme modeli olarak Demirel (1992, s. 38) tarafından geliştirilen Türkiye’de benimsenen Taba-Tyler Model’ine uygun düşen “Demirel Eğitimde Program Geliştirme Modeli” (DEPGEM) benimsenmiştir. DEPGEM program geliştirme aşamaları şu şekildedir:

Planlama; ihtiyaçların saptanması, ihtiyaç analizi ve değerlendirme yapılması, program koordinasyon birimi oluşturma, programın dayandığı felsefi ve psikolojik temeli oluşturma, program tasarımı oluşturma,

Hazırlama/Geliştirme; hedeflerin seçimi, içeriğin seçimi, öğrenme-öğretmen yaşantılarının düzenlenmesi, sınav durumlarının belirlenmesi

Deneme ve Değerlendirme; pilot okullarda programın denenmesi, programın değerlendirilmesi ve düzeltmelerin yapılması

Uygulama; programın ülke genelinde uygulanması

Sürdürebilme; eğer sonuç yeterli ise Araştırma ve Geliştirme (AR-GE) biriminin oluşturulması ve programa süreklilik kazandırılması, eğer sonuç yeterli değilse sürecin tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2017, s. 76). Bu model genel eğitim programları için uygun olmakla birlikte özel eğitime uyarlanmıştır. Programda; okuma öncesi stratejiler, okuma sırası stratejiler ve okuma sonrası stratejiler özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kazandırılarak okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

3.8.1.1. İhtiyaç analizi ve değerlendirmesi

Program geliştirmede öncelikle programla ilgili ihtiyacın belirlenmesi ve bu ihtiyacı karşılayacak gerçek ihtiyaç saptanmalıdır (Demirel, 2017, s. 85). Eğitim programlarının ilk aşaması ihtiyacı belirleyip analiz etmektir (Adıgüzel, 2016, s. iv.). İhtiyaç analizi yapılırken; görüşmeler, bilgi testleri, beyin fırtınası, çalıştay tekniği, delphi tekniği, gözlemler, anketler/ölçekler ve doküman analizleri teknikleri kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2016, s. 14). Bu doğrultuda geliştirilen programın ihtiyaç analizi kapsamında öncelikle Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı'nın yazarı Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL ile görüşülmüştür. Geliştirilecek ve etkililiği değerlendirilecek program konusunda bilgi ve öneri alınmıştır. Öncelikle ihtiyaç analizi çalışması yapılması gerektiği, daha sonra hedef, içerik, süreç ve değerlendirme süreçlerinin devam etmesi gerektiği bilgisi alınmıştır.

İhtiyaç analizi kapsamında; gözlem çalışması, ölçme araçları uygulanması, alanyazın taraması, mevcut programların incelenmesi, öğretmenlerle görüşmelerin (yarı yapılandırılmış görüşmeler) yapılması gerçekleştirilmiştir. Bu yapılan ihtiyaç belirleme çalışması sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için okuduğunu anlama becerilerini desteklemeye yönelik programa ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar ile özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlamada

yetersizliklerinin olduğu, mevcut programlarda hedef olarak alınmasına rağmen becerilerin nasıl kazandırılacağına yönelik öğretmenlere yeterli kılavuzluk edecek programların sınırlı olduğu, yurt dışı alanyazına bakıldığında ise okuduğunu anlamaya yönelik programların özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için etkin bir şekilde kullanıldığı fakat Türkiye’de okuduğunu anlama becerilerine özgü programların sınırlı olduğu, öğretmen görüşmelerinde kendilerinin böyle bir programa ihtiyaçlarının olduğu, programın geliştirilmesi halinde öğretmenlere faydalı olacağı bilgilerine ulaşılmıştır. İhtiyaçların belirlenmesi ve analiz edilip değerlendirilmesi sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik program geliştirmeye karar verilmiştir.

Bu kapsamda; gözlem çalışması (özel öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrenciler), ölçme araçları uygulama (iki özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciye SOBAT-II uygulanıp, okuduğunu anlama seviyesi belirlenip ihtiyaç ortaya koyma), alanyazın taraması (ilgili yurt içi ve yurt dışı alanyazın değerlendirilip analiz yapılması), mevcut programların incelenmesi (genel eğitimde okuduğunu anlamayla ilgili program inceleyip değerlendirme, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için uygulanan destek eğitim programında okuduğunu anlama çalışmaları inceleyip değerlendirme), yarı yapılandırılmış görüşmeler yapma (bir pilot, beş tane de özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciyle çalışan öğretmenle) çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

3.8.1.1.1. Gözlem

Gözlem çalışması kapsamında; özel öğrenme güçlüğü tanısı olup, bireysel destek eğitimde okuduğunu anlama çalışması yapılan toplam 14 öğrenci gözlenmiştir. Öğrenciler, sekiz ile 14 yaş aralığındadır. Öğrenciler bir okuma parçasını okumuşlar ve okuma parçasının alt kısmında bulunan genelde beş sorudan oluşan okuduğunu anlama sorularına cevap vermişlerdir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler toplamda 79 sorudan 54’üne doğru cevap, 25’ine yanlış cevap vermişlerdir (% 68 doğru cevap verme oranı). Ayrıca normal gelişim gösteren sekiz öğrenci de seviyelerine uygun okuduğunu anlama etkinliklerinde gözlenmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenciler toplamda 40 sorudan 39’una doğru cevap vermişken, bir soruya yanlış cevap vermişlerdir (% 98 doğru cevap verme oranı). Gerçekleştirilen gözlem sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına normal gelişim gösteren akranlarından daha az doğru cevap verdikleri anlaşılmaktadır.

Gözlem yapılan okulda ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde okuduğunu anlamaya yönelik bir öğretim seti ve materyali bulunmamaktadır. Ders kitaplarından ve/veya diğer kaynaklardan fotokopi ile çoğaltılarak okuma yapılmaktadır. Çalışma yapılan okuma parçasının öğrencinin seviyesine uygun olup olmadığına dikkat edilmemektedir. Sadece öğrenciye okuma yaptırılıp sorulara cevap verilmesi istenmektedir. Yanlış yapıldığında müdahale gerçekleştirilmektedir.

3.8.1.1.2. Ölçme aracı uygulama

Ölçme aracı uygulaması kapsamında; ilkokula devam eden özel öğrenme güçlüğü olan iki öğrenciye SOBAT-II uygulanmıştır. Ölçme aracı uygulanan iki öğrenci araştırmanın etkililik araştırmasına katılan öğrencilerden değildir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı olup program geliştirilmesi aşamasında ihtiyaç belirleme amacıyla ölçme aracı uygulanan öğrencilerdir. Kronolojik yaşı 09 yaş 11 ay olan birinci öğrencinin test sonucunda; okuma hızının yedi yaş ve ikinci sınıf seviyesinde olduğu; doğru okuma puanının yedi buçuk yaş ve ikinci sınıf ikinci dönem seviyesinde olduğu; akıcı okuma hızının yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük olduğu; okuduğunu anlama puanının dokuz yaş ve üçüncü sınıf ikinci dönem seviyesinde olduğu, sesli okuma puanının (SOP)= 79 olduğu; genel sonuç olarak da öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama seviyesinin akranlarından anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Kronolojik yaşı 09 yaş 11 ay olan ikinci öğrencinin test sonucunda; okuma hızının yedi yaş ve ikinci sınıf seviyesinde olduğu; doğru okuma puanının yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük olduğu, akıcı okuma hızının yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük olduğu, okuduğunu anlama puanının yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük olduğu, sesli okuma puanının (SOP) = 61 olduğu; genel sonuç olarak da akıcı okuma ve okuduğunu anlama seviyesinin akranlarından anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

3.8.1.1.3. Alanyazın taraması

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın incelenmiştir. Alanyazın incelemesi şu şekilde gerçekleştirilmiştir: ulusal ve uluslararası alanyazında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda; Google Akademik arama motorunda “özel

öğrenme güçlüğü”, “okuduğunu anlama”, “specific learning disabilities”, “reading comprehension” anahtar kelimeleri ile taramalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi internet sitesinde “özel öğrenme güçlüğü”, “okuduğunu anlama” anahtar kelimeleri ile tarama gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen taramalar sonucunda; normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu becerileri ile ilgili sekiz ulusal makaleye; özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu becerileri ile ilgili üç ulusal teze ve 17 makaleye; 14 uluslararası makaleye; özel öğrenme güçlüğü ve normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte olduğu üç tez ve dört makaleye ulaşılmıştır. Zihinsel yetersizlik, otizm tanılarıyla ilgili okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar değerlendirmeye alınmamıştır. Buna göre ulusal alanyazında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle ilgili sınırlı sayıda çalışma varken; uluslararası alanyazında –özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde- özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar (müdahale programı, etkililik çalışmaları, meta analiz, deneysel, tek denekli vb.) bulunmaktadır. Çalışmalar analiz edildiğinde okuduğunu anlama becerilerinin akademik gelişme için önemli olduğu, özellikle tekrarlı okuma ve görsel anlama stratejilerinin kullanımının yaygın kullanıldığı, geliştirilen farklı müdahale programları ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde olumlu yönde gelişmeler olduğu belirlenmiştir.

3.8.1.1.4. Mevcut programların incelenmesi

MEB tarafından okullarda her sınıf düzeyinde her ders ile ilgili öğrenci ve öğretmen kitapları bulunmaktadır. Öncelikle normal gelişim gösteren bireylere yönelik birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf seviyesindeki okuma, okuduğunu anlama müfredatı ve okuma parçaları incelenmiştir. Kitaplar incelenirken metinlerin yapısı, türü ve sınıf düzeyinde kaç adet olacağı incelenmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama ile ilgili değerlendirme bölümleri incelenmiştir.

Tablo 3.2

İlkokul Seviyesi Metin ve Şiirlerin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Bilgilendirici Metinler	Hikâye Edici Metinler	Şiir
1.sınıf:	1	7	4
2.sınıf:	7	7	4

Tablo 3.2 (devam)

3.sınıf:	8	7	4
4.sınıf:	9	8	4

Birinci Sınıf Kitabının İncelenmesi: Kitapta 12 metin/şiiir bulunmaktadır. Bu metinlerin biri bilgilendirici metin, yedisi hikâye edici metin ve dördü şiiirdir. Okuma metni ve şiiirlerden sonra okuduğunu anlamaya yönelik; ne, kim, neden, hangi, nasıl, nerede soruları sorulmaktadır. Ayrıca; olayları oluş sırasına göre numaralandırma, metnin konusunu yazma, hikâye karakterinin duygularını yazma, yeni bir başlık yazma etkinlikleri de bulunmaktadır (Yalçın ve Yurdusever, 2018, s. 9-156).

İkinci Sınıf Kitabının İncelenmesi: Kitapta 18 metin/şiiir bulunmaktadır. Bunların yedisi hikâye edici metin, yedisi bilgilendirici metin, dördü de şiiirden oluşmaktadır. Okuma metni veya şiiirden sonra ne, neresi, hangi, nasıl, neden, kim, gibi okuduğunu anlamaya yönelik sorular bulunmaktadır. Ayrıca; metnin konusunu yazma, yeni bir başlık belirleme, sen olsaydın ne yapardın, oluş sırasına göre yazma vb. etkinlikler de bulunmaktadır (Ataşçi, 2018, s. 12-307).

Üçüncü Sınıf Kitabının İncelenmesi: Kitapta 19 metin/şiiir bulunmaktadır. Bunların sekizi hikâye edici metin, yedisi bilgilendirici metin, dördü de şiiirden oluşmaktadır. Okuma metni veya şiiirden sonra; ne, ne kadar, hangi, nasıl, neden, ne zaman gibi okuduğunu anlamaya yönelik sorular bulunmaktadır. Ayrıca; okuma metni veya şiiire uygun yeni başlık yazma, metnin konusunu ve ana fikrini belirleme, sen olsaydınız ne yapardınız soruları da bulunmaktadır (Çeltik, 2018, s. 12-295).

Dördüncü Sınıf Kitabının İncelenmesi: Kitapta 21 metin/şiiir bulunmaktadır. Bunların dokuzu hikâye edici metin, sekizi bilgilendirici metin, dördü de şiiirden oluşmaktadır. Okuma metni veya şiiirden sonra; ne, ne kadar, hangi, nasıl, neden, ne zaman, gibi okuduğunu anlamaya yönelik sorular bulunmaktadır. Ayrıca; okuma metni veya şiiire uygun yeni başlık yazma, metnin konusunu ve ana fikrini belirleme, sen olsaydınız ne yapardınız soruları da bulunmaktadır (Kaftan-Ayan, Arslan, Kul ve Yılmaz, 2018, s. 12-261).

İlkokul seviyesindeki kitapların incelenmesi sonucunda ilgili kitaplarda hikâye edici metin, bilgilendirici metin ve şiiir türünde çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Her okuma metni ve şiiirden sonra okuduğunu anlama soruları bulunmaktadır. Okuduğunu anlama soruları sınıf seviyesine uygun olarak sorulmuş; öğrencilerin bilgilerini ölçmeye

ve çıkarım yapmalarını sağlayacak türdendir. Sınıf seviyesi arttıkça soruların zorluğu da artmaktadır.

3.8.1.1.5. Özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programının incelenmesi

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik özel eğitim desteği sağlanması amacıyla hazırlanan destek eğitim programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 26.12.2008 tarih ve 287 sayılı kararı ile kabul edilmiştir. Program öğrenmeye hazırlık modülü (300 ders saati), okuma yazma modülü (250 ders saati) ve matematik (200 ders saati) modüllerinden oluşmaktadır. Okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlar (okuduğu metinle ilgili neden-sonuç ilişkisi kurar, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurar) okuma yazma modülünde bulunmaktadır. Okuduğunu anlamada görsel ve işitsel uyaranların kullanılması gerektiği; öğrenmenin büyük ölçüde okuduğunu anlamaya bağlı olduğu belirtilmiştir. Okumanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal üç boyutu olduğu; bunlardan birinin eksikliğinin ya da yetersizliğinin okumayı olumsuz etkileyeceği ve bireyin okuduğunu tam ve doğru olarak anlamamasına neden olacağı ifade edilmiştir.

Hâlihazırda bu destek eğitim programı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulanmaktadır. Destek eğitim programı incelendiğinde programın modülleri, uygulama saatleri, kazanımlar ve okuma, okuduğunu anlama ile ilgili bilgiler verilmiştir. Fakat programın hangi yöntem, hangi materyal ile uygulanacağı ile ilgili bilgilendirme bulunmamaktadır.

3.8.1.1.6. Programın gerekçesi

Özel öğrenme güçlüğü Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin eğitimiyle ilgili gelişmekte olan bir alandır. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin zihinsel yetersizliği olmayıp; okuma, yazma ve matematik alanlarının birinde ya da birden fazla alanda yetersizlik gösterebilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin özellikle okumada yetersizlik göstermeleri, okuduğunu anlama becerisinin de okuma becerisinin en önemli bileşenlerinden olması, Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik yöntem, strateji ve programların sınırlı olması nedeniyle ihtiyaç duyulduğu düşünüldüğü için programın geliştirilmesi, uzman görüşü alınması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışması yapılmıştır. Geliştirilen program özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan ulusal alanyazına bu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma sonucunda programın okullarda bulunan destek eğitim odalarında, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bireysel destek eğitim çalışmalarında kullanılabileceği düşünülmektedir.

3.8.1.1.7. Öğretmen görüşmelerinin gerçekleştirilmesi

Araştırmada alanyazındaki kaynaklar ve yapılan çalışmalar doğrultusunda görüşme soruları oluşturulmuş ve beş uzmandan görüşme sorularının uygunluğu hakkında görüş alınmıştır. Uzmanların değerlendirme kapsamında kullanması amacıyla uzman değerlendirme formları oluşturulmuştur. Uzmanlar özel eğitim alanında doktora derecesine sahip olup, nitel çalışma deneyimleri olan kişilerdir. Görüşme soruları uzmanlardan gelen geri dönütlere göre yeniden düzenlenmiştir. Daha önce hazırlanan öğretmen görüşme soruları (Ek-9), sözleşme (Ek-10), görüşme kılavuzu (Ek-11) ve kişisel bilgi formu (Ek-12) ile birlikte öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bir görüşme pilot görüşme olmak üzere toplam altı öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme özel eğitim lisans programı mezunu bir öğretmenle gerçekleştirilmiş ve soruların anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Daha sonra özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışmakta olan öğretmenler seçilerek; beş öğretmenle görüşülmüştür. Görüşmeler sonrası ses kayıtlarının dökümü yapılmış ve görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Veriler; temalar ve alt temalara göre düzenlenip, frekansa göre tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 3.3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Özellikler	Frekans
Cinsiyet	
Kadın	4
Erkek	1
Branş	
Sınıf Öğretmenliği	2
Özel Eğitim Öğretmenliği	3
Öğretmenlikteki Hizmet Yılı	
0-5 Yıl	3
6-10 Yıl	2
Okuldaki Hizmet Yılı	
0-3 Yıl	3
4-7 Yıl	2
Dersine Girdiği Sınıf Mevcudu	
0-10 Öğrenci	3
31-40 Öğrenci	2

Tablo 3.3 (devam)

Özel eğitim, kaynaştırma, bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında herhangi bir hizmet içi eğitim alma durumu	
Evet	4
Hayır	1
Öğrenim Durumu	
Lisans	5

Tablo 3.4

Öğretmen Görüşmeleri Sonucu Elde Edilen Temalar, Alt Temalar ve Frekansları

Temalar	Alt Temalar	Frekans
Öğretmenlere göre özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri	Okumada zorlanma	3
	Yazmada zorlanma	3
	Özgüven eksikliği	2
	Akıcı okumada hata yapma	2
	Okuduğunu anlamada zorlanma	2
	Matematikte zorlanma	2
	Öğrenilmiş çaresizlik yaşama	2
Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin desteğe gereksinim duyduğu dersler/konular	Türkçe dersi	5
	Matematik dersi	4
	Okuduğunu anlama çalışmaları	3
	Okuma çalışmaları	3
	Yazma çalışmaları	2
Okuduğunu anlama çalışmalarında problem yaşama durumu ve problem türleri	Evet yaşıyor	4
	5N1K sorularını cevaplamada sorun yaşama	3
	Eksik ya da yanlış okuma	1
	Okuduğunu sözlü aktarmada	1
	Yer ve zaman bilememe	1
Okuduğunu anlama problemlerine çözüm önerileri	Uygun strateji öğretimi	2
	Bol okuma yapma	2
	Görsel, işitsel öğeleri kullanma	1
Okuduğunu anlama becerisini geliştirici program içeriği, yöntem, süre, ortam ve değerlendirme önerisi	Bireysel değerlendirme	5
	20-30 dakika uygulama	5
	Görsel, işitsel öğeler	3
	Öğrenci sayısının az olması	3
	Bilgisayar	2
	Hikaye/kelime kartları	2
	Ses Kaydı	2
	Standart ölçme araçları	2
Okuma öncesi strateji, okuma sırası strateji ve okuma sonrası strateji önerileri	Görsellerle ilgili soru sorma	4
	Önemli yerleri işaretleme	4
	Merak uyandırma	3
	Dikkat çekme	3

Tablo 3.4 (devam)

Tahmin yürütme	3
Okuma hızını ayarlama	2
Ön bilgileri kullanma	2
Özetleme	2
Tekrarlı okuma	2

3.8.1.2. Öğretmen kılavuzunun geliştirilmesi

Öğretmen kılavuzunun içeriği şu şekildedir: Bu kılavuzda; içindekiler, amaçlar, programın faydaları, kılavuzun nasıl kullanılacağı, taslak, zaman çizelgeleri, programlama, TOGAP oturumlarının düzenlenmesi, öğrenci çalışma kitabının kullanımı ve öğretim oturumlarının uygulanması bölümleri yer almaktadır. Ayrıca TOGAP'ın uygulanmasına ilişkin örnek eğitim uygulamaları bulunmaktadır.

Öğretim oturumlarını yapılandırmak için öğrenciyle program başlangıcında yapılması gereken iki öğretim oturumu açıklanmaktadır. Bu oturumlarda program anlatılarak ve öğrenci bilgilendirilerek, öğretim oturumlarının yapısı oluşturulmaktadır. Kılavuzun ekler bölümünde programda kullanılacak hikâye edici okuma parçaları ve bilgilendirici okuma parçaları yer almaktadır. Bu okuma parçaları hem değerlendirme hem de öğretim oturumları için kullanılmaktadır. Okuma parçaları; öğrenci çalışma kitabında yer alan görsellerle destekli okuma parçalarıdır. Yapılandırma oturumlarından sonra öğretim oturumlarının uygulanması açıklanmaktadır.

Giriş etkinliklerinde öğretmen sunuş yoluyla öğretim yapmaktadır. Soru cevap yöntemiyle öğrencinin aktif katılımı sağlanmaktadır. Programda tekrarlı okuma stratejisi ve görselleri anlamaya yönelik stratejiler ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Program birebir öğretmen ve öğrenci çalışması şeklinde gerçekleştiğinden, bireyselleştirilmiş öğretim ve Bloom'un Tam Öğrenme Modeli kullanılmaktadır.

Gelişme ve sonuç etkinliklerinde sunuş yoluyla öğretimin yanı sıra buluş yoluyla öğretim ve araştırma yoluyla öğretim stratejileri kullanılmaktadır. Yöntem olarak da anlatma, tartışma, örnek olay, bireysel çalışma ve problem çözme yöntemleri kullanılmaktadır. Öğretim tekniklerinden ise programın bireysel çalışma esasına dayalı olması nedeniyle bireyselleştirilmiş öğretim ve programlı öğretim teknikleri kullanılmaktadır. Öğretmen kılavuzu Türkçe okuma parçaları (hikâye edici ve bilgilendirici), programın yazılı olduğu eğitim seti ve kırtasiye malzemelerinden oluşmaktadır.

Öncelikle öğrenciye bu çalışmanın amacı, çalışmada neler yapılacağı, çalışmanın sonunda hangi becerileri kazanacağına dair bilgilendirme yapılmaktadır. Öğrencinin çalışmaya ilgi göstermesi ve motivasyonunu artırmak için de öğrenci sözlü pekiştiricilerle ödüllendirileceği şeklinde bilgilendirilmektedir. Okuduğunu anlamamanın önemli olduğu bu becerinin sadece Türkçe dersi için değil diğer dersler için de temel becerilerden olduğu anlatılmaktadır. Öğrencinin sunuş yoluyla okuduğunu anlamayı artırmak için sunuş yoluyla okuma öncesi stratejiler, okuma sırası stratejiler ve okuma sonrası stratejiler ile yapılması gerekenler anlatılmaktadır.

Öğrenciden okuma parçasındaki görselleri ve başlığı incelemesi istenir. Öğrenciye *“Merhaba hoş geldin, şimdi seninle okuma çalışması yapacağız. Okuma parçasını ben okurken ve sen okurken dikkat etmeni istiyorum. Çünkü okuma parçasını anlamak için yeni yöntem ve stratejiler öğreneceğiz. Ayrıca okuma parçası ile ilgili sorular soracağım. Hazırsan başlayabiliriz”*.

Etkinlik 1: Okuma parçasını önce öğretmen okur, öğrencinin takip etmesi sağlanır. Daha sonra öğrencinin okuması istenir. Öğrenciden parça ile ilgili görsellerle bağlantı kurması istenir. Öğrencinin okuma sırasında yapılması gerekenleri (ön bilgiyi kullanma, tahmin yürütme, okuma hızını ayarlama, önemli yerleri işaretleme, zihinde canlandırma ve metin yapısı bilgisini kullanma) yapması istenir. Öğrencinin okuduğu parça ile ilgili 5N1K sorularından oluşan, çıkarım yapmayı gerektiren, ana fikrin bulunmasını gerektiren, seçim yapma, yorumlama ve değerlendirme yapmayı gerektiren soruları cevaplaması istenir.

Etkinlik 2: Öğrenciye sadece okuma parçası olmadan okuma metni ile ilgili görseller gösterilir. Görsellerle ilgili fikir yürütmesi, zihinde canlandırması istenir.

Etkinlik 3: Öğrenciye görsellerin olmadığı sadece okuma parçası okutulur. Bu parça ile ilgili hangi görseller olabileceği ile ilgili tahminde bulunması, zihinde canlandırması istenir.

Bu çalışmalarda öğrenciye görseller olmadan zihinde canlandırma yapabilmesi, görseller ile okuma parçası arasındaki bağlamı bularak okuduğunu anlamasına yardımcı olması amaçlanmaktadır. Çalışmanın öğretim oturumlarında kararlı veri toplandıktan sonra öğrenciye sadece yazılı okuma parçası verilerek, görsel olarak zihinde canlandırması ve tekrarlı okuma stratejileri kullanarak okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi planlanmıştır.

Etkinlik 4: Öğrenciye sadece yazılı okuma parçası verilerek programın hedeflerine ulaşım durumu değerlendirilmekte ve eksik ya da geliştirilmesi gereken bölümler ile ilgili ödevlendirmeler yapılmaktadır.

3.8.1.3. Öğrenci çalışma kitabının geliştirilmesi

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan programda öncelikle okuduğunu anlama stratejilerinden faydalanılmıştır. Öğrenci çalışma kitabı, çalışma yapılacak öğrenci için düzenlenmiştir. İkinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf seviyelerinde hikâye edici ve bilgilendirici 60 okuma parçasından oluşmaktadır. Öğrenci çalışma kitabının içeriği şu şekildedir: 10 adet ikinci sınıf hikâye edici okuma parçası, 10 adet üçüncü sınıf hikâye edici okuma parçası, 10 adet dördüncü sınıf hikâye edici okuma parçası bulunmaktadır. Ayrıca 10 adet ikinci sınıf bilgilendirici okuma parçası, 10 adet üçüncü sınıf bilgilendirici okuma parçası, 10 adet dördüncü sınıf bilgilendirici okuma parçası bulunmaktadır. Okuma parçalarının seviyeleri TİOD formülüne göre hesaplanmıştır (Ateşman, 1997, s. 172). TİOD değerleri öğretmen kılavuzunda her okuma parçasının altında belirtilmiştir. Öğrenci çalışma kitabında öğrencinin dikkatinin dağılmaması amacıyla yer almamaktadır. Kitapta; içindekiler bölümü, her sınıf seviyesinde farklı renklerle ayrılmış bölümlerde bulunan okuma parçaları, okuma parçalarının altında okuduğunu anlama soruları ve kitabın en sonunda sözlük bölümü yer almaktadır. İkinci sınıf okuma parçalarının sayfa kenarlıkları sarı renkte, üçüncü sınıf okuma parçalarının kenarlıkları turuncu renkte, dördüncü sınıf okuma parçalarının kenarlıkları mavi renktedir. Bu şekilde uygulama kolaylığı sağlamaktadır.

3.8.1.4. Hedef ve davranışlar

Hedefler belirlenirken programın; felsefesi, eğitim felsefesi, program tasarımı dikkate alınmıştır. Hedeflerin belirlenmesinde Bloom Taksonomisi kullanılmıştır. Bloom Taksonomisi'nde hedefler aşamalı olarak kolaydan zora belirlenmektedir. Hedefler; bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinişsel (psiko-motor) alanlarda sınıflandırılmaktadır (Demirel, 2017, s. 112).

Hedef ve davranış yazmada farklı yaklaşımlar benimsenmektedir. Ön plana çıkan yaklaşımlar; aşamalı hedef yazma yaklaşımı, yeterliğe dayalı amaç yazma yaklaşımı, modüler amaç yazma yaklaşımıdır. Aşamalı hedef yazma yaklaşımında; Bloom'un aşamalı sınıflama yaklaşımı temel alınmaktadır. Buna göre; öncelikli alan

belirlenir (bilişsel, duyuşsal, devinişsel), daha sonra belirlenen alan ile ilgili düzey belirlenir. Düzey ile ilgili hedef ve davranışlar belirlenerek sıralanır (Demirel, 2017, s. 121). TOGAP toplam 13 hedef ve 33 davranıştan oluşmaktadır. Programda kazandırılması istenen davranışlar alan, düzey ve hedef olarak belirlenmiştir. Belirlenen hedefler uygulama kılavuzunda yer almaktadır. Bilişsel alan, kavrama/tahmin etme düzeyinde; görsellerde ve başlıktan okuma parçası ile ilgili tahminde bulunma ve söyle hedefi ile ilgili örnek aşağıda verilmiştir.

Alan: Bilişsel

Düzey: Kavrama/Tahmin Etme

Hedef: Görsellerden ve başlıktan okuma parçası ile ilgili tahminde bulunur ve söyler.

Davranışlar

Okuma parçası ile ilgili görselleri inceleyerek parçanın konusunu tahmin eder ve söyler. Okuma parçası ile ilgili görselleri inceleyerek parçadaki kişileri/canlıları tahmin eder ve söyler.

Okuma parçası ile ilgili görselleri inceleyerek parçanın sonucunu tahmin eder ve söyler. Okuma parçasının başlığını okuyarak okuma parçasının konusu hakkında tahminde bulunur ve söyler.

Okuma parçası başlığını okuyarak okuma parçasının sonuçları hakkında tahminde bulunur ve söyler.

3.8.1.5. Öğrenme yaşantıları

İçerik düzenlemede farklı yaklaşımların ele alındığı bilinmektedir. Bu yaklaşımlar; doğrusal programlama yaklaşımı, sarmal programlama yaklaşımı, modüler programlama yaklaşımı, piramitsel ve çekirdek programlama yaklaşımı, konu ağı proje merkezli program yaklaşımı, sorgulama merkezli programlama yaklaşımıdır. Doğrusal programlama yaklaşımı özellikle aşamalılık özelliği olan derslerde kullanılmakla birlikte, öğrenmeleri sıralı, birbirinin ön koşulu niteliğinde olan, birbiriyle yakın ilişkili derslerde kullanılmaktadır (Demirel, 2017, s. 143). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan TOGAP'ın geliştirilmesinde içerik boyutunda doğrusal programlama yaklaşımı benimsenmiştir.

Program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturan eğitim durumları; öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesidir. Hedeflerle tutarlı öğretme etkinlikleri planlanmalı, öğrenci açısından ilginç olan etkinliklere dayalı bir öğretim yaklaşımı benimsenmelidir. Öğrenme

yaşantıları belirli bir düzeneğe göre sıralanmaktadır. Bu düzenek; giriş ya da hazırlık etkinlikleri, gelişme etkinlikleri ve sonuç etkinliklerinden oluşmaktadır (Demirel, 2017, s. 151).

A. Giriş Etkinlikleri: Okuma Metni Hazırlık Soruları

Okuduğunu anlama nedir?

Okuduğumuz metni anlamak için okuma öncesinde neler yapmamız gerekir?

Okuduğumuz metni anlamak için okuma sırasında neler yapmamız gerekir?

Okuduğumuz metni anlamak için okuma sonrasında neler yapmamız gerekir?

Okuduğumuz metnin hikâye edici mi bilgilendirici metin mi olduğunu nasıl anlarız?

Okuyacağımız metin ile ilgili görsellere/resimlere baktığımızda metin ile ilgili neler söylersiniz?

Okuyacağımız metnin başlığını okuduğumuzda metin hakkında hangi bilgilerin sahibi oluruz?

B. Gelişme Etkinlikleri

Okuduğumuzu anlamayı geliştirmek için hangi yöntemleri, teknikleri kullanmak daha etkilidir?

Okuduğumuz metinde anlamadığımız yerleri fark edip, düşününüz.

Okuduğumuz metinde yeni öğrendiklerimiz ile ön bilgileri ilişkilendiriniz.

Metinde bir sonraki olayın ne olacağını tahmin ediniz.

Okuma hızını ayarlayınız.

Metindeki önemli yerlerin altını çiziniz.

Metni okurken olay ve bilgileri zihninizde canlandırınız.

C. Sonuç Etkinlikleri

Metni tekrar okuyunuz.

Metni özetleyiniz.

Metnin altında bulunan soruları cevaplayınız.

Metnin kahramanı siz olsaydınız ne yapardınız?

3.9. Deney Süreci

Bu bölümde pilot uygulama, ölçüt belirleme sürecinin, başlama düzeyi oturumlarının, uygulama oturumlarının, yoklama oturumları ve izleme oturumlarının düzenlenmesi açıklanmaktadır.

3.9.1. Pilot Uygulama

Geliştirilen TOGAP'ın etkililik uygulamalarından önce karşılaşılabilecek sorunların önceden tespit edilmesi, programın öğrenci tarafından anlaşılır olup olmadığının belirlenmesi, eklenecek, çıkarılacak veya düzenlenecek bölümlerin belirlenmesi için bir öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Öğrencinin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Hastanesi'nden almış olduğu sağlık kurulu raporuna göre tıbbi tanısı Skolastik Becerilerde Özel Gelişimsel Bozukluklardır. İbrahim Kurşungöz Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nden almış olduğu özel eğitim değerlendirme kurulu raporuna göre eğitsel değerlendirme ve tanısı özel öğrenme güçlüğüdür. Öğrencinin uygulama yapıldığındaki kronolojik yaşı 07 yaş 10 aydır. Öğrenci ile çalışmadan önce Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik uygunluk belgesi ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Öğrencinin ailesi, öğretmeni ve kurum yöneticisine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencinin ailesinden çalışma izni alınmıştır.

Öğrenci ile toplam altı oturum gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda SOBAT-II uygulanmıştır. Öğrenci, ikinci sınıftan üçüncü sınıfa geçmiştir. Yapılan değerlendirme sonucuna göre öğrencinin; okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama yaş karşılığı yedi yaştan düşük, sınıf karşılığı da ikinci sınıftan düşük olarak belirlenmiştir. İkinci oturumda performans belirleme çalışması yapılmıştır. Üç okuma parçası okutulmuştur. Bu okuma parçalarında dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, çoktan seçmeli sorulardan aldığı okuduğunu anlama puanı, boşluk doldurma sorularından aldığı okuduğunu anlama puanı, okuma parçasında bulunan tüm kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve okuma doğruluk yüzdesi hesaplanmıştır. Üçüncü oturumda öğrenci ile TOGAP Bilgilendirme ve İşleyişi oturumu yapılmıştır. Okuma öncesi stratejiler, okuma sırası stratejiler ve okuma sonrası stratejiler ile programın genel işleyişi ve materyaller tanıtılmıştır. Dördüncü oturumda; öğrenci ile okuma öncesinde yapılması gerekenler ve görsel anlama stratejilerinin öğretiminin işleyişi çalışılmıştır. Okuma öncesi stratejiler anlatılmıştır. Beşinci oturumda; öğrenci ile okuma sırasında yapılması gerekenler ve tekrarlı okuma stratejilerinin öğretiminin işleyişi çalışılmıştır. Okuma sırası stratejiler anlatılmıştır. Altıncı oturumda; öğrenci ile okuma sonrasında yapılması gerekenler öğretiminin işleyişi çalışılmıştır. Okuma sonrası stratejiler anlatılmıştır. Genel olarak programın anlaşılır ve uygulanabilir olduğu; uygulama yaparken programın bazı bölümlerinde revizyon yapılmasının uygun olacağı

düşünülmüştür. Tez Danışmanı ve Tez İzleme Komitesi ile pilot çalışma ile ilgili görüşme yapıp etkililik çalışması için programa son hali verilmiştir. Daha sonra etkililik çalışmalarının geçilmesine ve ölçütün belirlenmesine karar verilmiştir.

3.9.2. Ölçütün belirlenmesi

Değişen ölçütler modelinde çalışma yapılacak kişinin başlama düzeyi performansı belirlendikten sonra %10 veya %15'inden büyük bir değer nihai bir ölçüt olarak belirlenir. Bu ölçüte ulaşmak için de ara ölçütler belirlenir (Tekin-İftar; 2012, s. 258). Bu araştırmada öğrencinin en son evrede aldığı en yüksek okuduğunu anlama puanının ve üstü ölçütünde ilerlemesi ölçüt olarak belirlenmiştir. Örneğin başlama düzeyi evresinde en yüksek beş puan aldığında, sonraki evrede beş ve üstü puan alması, diğer evrede altı ve üstü, diğer evrede yedi ve üstü puan alması (en az üç defa) ölçütünü karşılaması gerekmektedir. Ayrıca bağımlı değişken ve bağımsız değişken arasında güçlü bir ilişki kurmak amacıyla üç alt uygulama evresi belirlenmiştir.

3.9.3. Başlama düzeyi oturumları

Öğrenciler belirlendikten sonra başlama düzeyi oturumları için ayrı günlerde öğrencilerle çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin önünde öğrenci çalışma kitabı hazır bulunmakta, öğretmenin önünde de öğretmen kılavuzu yer almaktadır. İki kitapta da aynı okuma parçaları ve görseller bulunmaktadır. Öğretmen kılavuzunda okuma parçasının altında okuma parçasının sınıf seviyesi ve kaç kelimedenden oluştuğu yer almaktadır. Ayrıca okuduğunu anlama sorularının cevapları da yer almaktadır. Bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, çoktan seçmeli sorulardan aldığı okuduğunu anlama puanı, boşluk doldurma sorulardan aldığı okuduğunu anlama puanının ve toplam okuduğunu anlama puanı not aldığı bölümleri de bulunmaktadır.

Başlama düzeyi oturumları için öğrenciye; *“Bugün seninle okuma çalışması yapacağız. Önündeki kitapta senin de seveceğin, ilgini çekecek okuma parçaları var. Ben senden okuyacağın okuma parçasını açmanı isteyeceğim. Senden bu okuma parçasını açıp, okuyabildiğin en iyi şekilde okumanı istiyorum. Ayrıca okuma parçalarının altında okuma parçası hakkında sorular bulunmaktadır. O yüzden hem doğru okumanı hem de anlayarak okumanı istiyorum. Sormak istediğin soru var mı? Eğer yoksa ben başla dedikten sonra okumaya başla”* der. Öğretmen *“başla”* diyerek yanında hazır bulunan süreölçer ile ses kayıt cihazını başlatır ve öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını, okuma hatalarını kaydeder. Ayrıca okuma parçası

bittikten sonra öğretmen öğrencinin okuduğunu anlama sorularının olduğu sayfayı açmasını ister. Öğretmen: “Aşağıdaki soruları cevaplayalım. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Okuma parçasını düşünerek doğru cevabı söyleyiniz” şeklinde yönergeyi verir. Öğretmen soruların ve cevap şıklarının hepsini okur. Öğrencinin takip etmesini ister ve cevabı söylemesini bekler. Çoktan seçmeli sorular okunup cevaplar kaydedildikten sonra, boşluk doldurma sorularına geçilir. Öğretmen: “Aşağıdaki boşluklara gelecek uygun kelimelerin hangisi olduğunu söyleyiniz” diyerek cümleleri okur ve öğrencinin seçip söylediği kelimeyi kendi kitabındaki ilgili yere not eder. Öğrenciye bu çalışmaya katıldığı için teşekkür eder ve oturumu sonlandırır. Öğretmen öncelikle bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını sayar ve not eder. Daha sonra okuma parçasının tamamında okuduğu doğru kelimeleri sayar. Doğru okuduğu kelime sayısını, tüm okuma parçasındaki kelime sayısına bölüp 100 ile çarpar ve doğru okuma yüzdesini hesaplar. Okuduğunu anlama sorularına verdiği cevapları, cevap anahtarından kontrol ederek 10 üzerinden kaç doğru cevap verdiğini not eder. Başlama düzeyi oturumlarının her biri ortalama 20 dakika sürmektedir.

3.9.4. Uygulama oturumları

Öğrenciyle yapılan uygulama oturumları belli bir sıralama ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları TOGAP hakkında bilgilendirme oturumları, okuma öncesi stratejilerinin öğretimi ve görsel anlama stratejileri, okuma sırası stratejilerinin öğretimi ve tekrarlı okuma stratejisinin öğretimi, okuma sonrası stratejilerinin öğretimi sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarına öğrencinin de aktif olarak katılması ve dikkatinin dağılmaması amacıyla öğretmen bilgilendirme yapıp, öğrenciye “Haydi sen söyle, örnek ver, sen nasıl yaparsın?” gibi sorular sormuştur. Öğretilen stratejilerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için örnek okuma parçaları üzerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarının her biri 40 dakika sürmektedir. Uygulama oturumlarının işleyişi izleyen bölümlerde açıklanmaktadır.

3.9.4.1. TOGAP hakkında bilgilendirme oturumlarının işleyişi

Bu oturumlarda, program anlatılarak ve öğrenci bilgilendirilerek, öğretim oturumlarının yapısı oluşturulmaktadır. Kılavuzun ekler bölümünde programda kullanılacak hikâye edici okuma parçaları ve bilgilendirici okuma parçaları yer almaktadır. Bu okuma parçaları hem alıştırma hem de öğretim oturumları için

kullanılmaktadır. Okuma parçaları; öğrenci çalışma kitabında yer alan görsellerle destekli okuma parçalarıdır. Yapılandırma oturumlarından sonra öğretim oturumlarının uygulanması öğretmen tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

Öğretmen: *Merhaba, bugün seninle birlikte okuduğunu anlama üzerine hazırlanan yeni bir programla çalışmalar yapacağız. Bu programın adı Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı'dır. Bu programın kısaltması TOGAP'tır. Bu programda sen ve ben birlikte, okuma parçalarını daha iyi anlamak için çalışmalar yapacağız.*

(Öğrenci çalışma kitabının üzerinde yazılı Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı -TOGAP- gösterilir).

Öğretmen: *Sen de kitapları incelemek ister misin? Ayrıca eğitimlerde kullanacağımız; kalem, silgi ve fosforlu kalemimiz var. Bu malzemeleri ileriki derslerimizde kullanacağız. Nasıl buldun, beğendin mi?*

Öğrenci: Öğrencinin cevap vermesi/verilen yönergeyi gerçekleştirilmesi beklenir.

Öğretmen: *Bu programda geçen tekrarlı okuma, seninle birlikte okuyacağımız parçaları daha iyi anlamak için parçayı birden fazla kez okumak demektir. Görsel anlama ise okuduğumuz okuma parçaları ile ilgili görselleri kullanarak daha iyi anlamamızı sağlayacak görsel stratejileri kullanmak demektir. Çalışmalarda sıklıkla bahsedeceğimiz görsel; okuma parçalarının üzerindeki resimler demektir (ilk okuma parçasındaki görseller gösterilir).*

Öğretmen: *Stratejiyi açıklamak gerekirse; bazı konuları, bazı dersleri öğrenirken farklı stratejiler kullanırız. Strateji kullanmak sadece derslerde değil aynı zamanda günlük hayatta da bir şeyi daha iyi yapmak için uyguladığımız bir yöntemdir. Mesela sınıfta arkadaşınla bir problem yaşadığında bu problemi çözmek için bazı çözüm yolları düşünürsün. Bu sorunu nasıl çözeceğinle ilgili düşünmen ve bazı çözüm önerileri üretmen senin stratejindir. Senin de sınıfta problem yaşadığın durumlar oluyor mu? Sen nasıl çözüyorsun?*

Öğrenci: Öğrencinin cevap vermesi/verilen yönergeyi gerçekleştirilmesi beklenir.

Öğretmen: *İyi bir okuyucu olmak ve okuduğunu anlamak için de bazı stratejiler kullanırız. Mesela; okuduğumuzu tekrar ederiz, okuduğumuz okuma parçası ile ilgili ne olmuş, kimler var, neden olmuş, nasıl olmuş gibi sorulara cevap veririz ve görsellere bakarak anlamamızı kolaylaştıracak stratejileri kullanırız. TOGAP senin daha iyi bir okuyucu olmanı sağlayacak okuduğunu anlamana yardımcı stratejilerden oluşmaktadır.*

Öğretmen: *Öncelikle okuduğunu anlamanın ne olduğunu açıklamakla çalışmamıza başlayalım. Okulda, evde ders çalışırken veya bir kitap okuduğumuzda*

eğer okuduğumuz parça ile ilgili sorulara doğru cevaplar verebiliyorsak okuduğumuzu anlamışız demektir. Cevap vermemiz gereken sorular neler olabilir? Mesela okuduğumuz parçanın konusu, ana fikri nedir? Okuma parçasında kimler vardır? Konu nerede, ne zaman geçmektedir? Okuma parçası ve görseller arasındaki bağlantı, ilişki nedir? Okuma parçasındaki kişinin yerinde sen olsaydın ne yapardın? Eğer biz bu sorulara doğru ve tam cevap verebilirsek okuduğumuzu anlamışız demektir. Sen bir parçayı okuduktan sonra okuduğunu anlamak için neler yaparsın?

Öğrenci: Öğrencinin cevap vermesi/verilen yönergeyi gerçekleştirilmesi beklenir.

Öğretmen: *İyi bir okuyucu olmamıza ve okuduğumuzu anlamaya yardımcı stratejilerin neler olduğunu öğrenmeye başlayabiliriz. Okuduğumuzu anlamayı geliştirmek için okumaya başlamadan önce, parçayı okurken ve parçayı okumayı bitirdikten sonra bazı stratejiler kullanacağız. Okuduğumuzu anlamak için ne zaman strateji kullanıyoruz?*

Öğrenci: Öğrencinin cevap vermesi/verilen yönergeyi gerçekleştirilmesi beklenir.

3.9.4.2. Okuma öncesi stratejilerin öğretimi ve görsel anlama stratejileri

Bu oturumlarda okuma öncesi stratejiler ve görsel anlama stratejileri açıklanmaktadır. Örnek okuma parçaları ile öğretim pekiştirilmektedir. Okuma öncesi stratejilerinin öğretilmesi oturumlarının uygulanması öğretmen tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

Öğretmen: *Bu dersimizde daha önceki derslerde kısaca anlattığım okuma öncesi stratejileri daha detaylı ve örnek okuma parçalarıyla birlikte işleyeceğiz.*

Öğretmen: *Hatırlamak açısından okuma öncesinde yapmamız gerekenler ve kullandığımız stratejileri konuşalım. Öncelikle görsel inceleme yapıyoruz. Her görselde neler olduğunu söylüyoruz. Her okuma parçasında bulunan görsellere bakarak bu okuma parçasında ne anlatılmak isteniyor, konusu ne olabilir diye düşünüyoruz. Parça ile ilgili görseller hakkında düşünüyoruz. Görsellerdekilerin kendi hayatımızdaki yerini söylüyoruz. Görselleri sırasıyla düşünerek kendi hikâyemizi oluşturup söylüyoruz. Her okuma parçasının bir başlığı olur, okuma parçasının da başlığını okuyup inceleyip bir fikir ediniyoruz. Parçadaki paragrafların ilk ve son cümlelerini okuyup parçayı gözden geçiriyoruz. Parçada nelerden bahsedileceğini tahmin ediyoruz. Ayrıca okuma parçasının hikâye edici veya bilgilendirici bir okuma parçası olduğunu ayırt ediyoruz. Eğer bir olay ya da durum neden sonuç ilişkisiyle bize anlatılıyorsa ve bu olayın nerede, ne zaman, nasıl geçtiği, kimlerin olduğu belliyse hikâye, masal türündeysse*

hikâye edici okuma parçası diyebiliriz. Eğer bir konuda bilgi vermeyi, tartışmamızı, düşünmemizi sağlayan bir okuma parçası ise bilgilendirici okuma parçası diyebiliriz.

Okuma öncesi kullanabileceğimiz stratejileri tekrar ettik. Haydi, sen de okuma öncesi stratejileri söyle.

Öğrenci: Öğrencinin cevap vermesi/verilen yönergeyi gerçekleştirilmesi beklenir.

Öğretmen: *Şimdi seninle bu derste öğrendiklerimizi bir örnek okuma parçasında uygulayarak yapalım. Öğrenci çalışma kitabındaki “Kardan Adam” başlıklı okuma parçasını açalım. Öncelikle parçanın başlığının üstündeki görsellere bakalım. Bu görselleri sırasıyla incelediğimizde okuma parçasında neler geçeceği hakkında fikir edinebiliriz. Bu da bizim okuma parçasını anlamamızı kolaylaştırır.*

Ben dört tane görsel görüyorum. İşte görseller burada (görseller gösterilir). Birinci görselde bir okul görüyorum, kar yağmış bahçesinde karlar var. İkinci görselde bir ev var, çatısına ve bahçesine çok kar yağmış onu görüyorum. Üçüncü görselde kardan üç tane topun üst üste konduğunu görüyorum. Dördüncü görselde burun olarak bir havucun takıldığı, sopadan kolları olan tamamlanmış bir kardan adam görüyorum. Şimdi sen de görsellere bak ve göster. Sırasıyla hangi görselde ne görüyorsun söyle.

Öğrenci: Öğrencinin cevap vermesi/verilen yönergeyi gerçekleştirilmesi beklenir.

Öğretmen: *Biz neden görselleri inceliyoruz? Söyle.*

Öğrenci: Öğrencinin cevap vermesi/verilen yönergeyi gerçekleştirilmesi beklenir.

3.9.4.3. Okuma sırası stratejilerin öğretimi ve tekrarlı okuma stratejisi

Bu oturumlarda okuma sırası stratejiler ve tekrarlı okuma stratejileri açıklanmaktadır. Örnek okuma parçaları ile öğretim pekiştirilmektedir. Okuma sırası stratejilerinin öğretilmesi oturumlarının uygulanması öğretmen tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

Öğretmen: *Okuma öncesi beceriler ve stratejileri tekrar ettikten sonra, okuma sırası stratejileri anlamaya çalışalım.*

Tekrarlı okuma yapıyoruz: Önce ben okuyorum, sen dinliyorsun, sonra beraber okuyoruz, sonra sen okuyorsun hata varsa ben düzeltiyorum, en son defa sen tek başına bağımsız okuyorsun.

Okuma parçasının zor veya kolay olmasına göre okuma hızımızı ayarlıyoruz. Daha önceki derslerimizde anlattığımız gibi okuma sırasındaki stratejilerden bir tanesi okuma hızımızı ayarlamaktır. (Önce öğretmen konuşma hızında okuma yapar, daha sonra öğrenci okuma yapar). Okuma parçasının zor ve kolay olmasına göre okuma

hızımızı ayarlamamız gerekmektedir. Kolay bir okuma parçası ise hızlı ve anlayarak okuyoruz. Zor bir okuma parçası ise yavaş ve anlayarak okuyoruz.

Okuma parçasında anlamamızı ve hatırlamamızı kolaylaştırmak için önemli yerlerin altını fosforlu kalemle çiziyoruz. Önemli bilgilerin altını fosforlu kalemle çizerek okuduğumuzu anlamamız ve hatırlamamız daha kolaylaşacaktır. Parçadaki önemli yerler şu sorulara cevap veren yerlerdir: “Kim, nerede, ne, ne zaman, hangi, neden, nasıl”. Bu sorulara cevap veren yerlerin altını çiziyoruz.

Diğer bir strateji ise okuma parçasını okurken orada öğrendiğimiz bilgiler ile daha önce öğrendiğimiz bilgileri birleştirerek ilişki kurmaktır. Buna ön bilgilerin kullanılması diyoruz. Okuma parçası ile ilgili daha önceki bilgilerimizi ilişkilendiriyoruz. Yani ön bilgileri kullanıyoruz. Mesela keyfini çıkarmak deyimini şöyle düşünebiliriz. Çok sevdiğimiz bir şeyi ya da etkinliği doyasıya yapmak diyebiliriz.

Okuma sırasında kullanabileceğimiz diğer bir strateji de okuma parçasındaki olayları/bilgileri zihnimize canlandırmaktır. Bunu da okuma yaparken kısa süre (üç saniye) duraklayıp cümleleri, görselleri gözümüzün önüne getirerek zihnimize canlandırabiliriz. Okuma parçasındaki olayları ya da bilgileri, görselleri de düşünerek zihnimize canlandırıyoruz.

Okuma sırasında kullanabileceğimiz stratejileri tekrar ettik. Haydi, sen de söyle.

Öğrenci: Tekrarlı okuma yapıyoruz: Önce öğretmen okuyor, ben dinliyorum, sonra beraber okuyoruz, sonra ben okuyorum hata varsa öğretmen düzeltiyor, en son defa ben tek başıma okuyorum.

Okuma parçasını zor veya kolay olmasına göre okuma hızımızı ayarlıyoruz.

Okuma parçasında anlamamızı ve hatırlamamızı kolaylaştırmak için önemli yerlerin altını fosforlu kalemle çiziyoruz.

Okuma parçası ile ilgili daha önceki bilgilerimizi ilişkilendiriyoruz. Yani ön bilgileri kullanıyoruz.

Okuma parçasındaki olayları ya da bilgileri görselleri de düşünerek zihnimize canlandırıyoruz.

Öğretmen: Öğretmen gerekli durumlarda düzeltme yapar.

Öğretmen: *Programa adını veren tekrarlı okuma stratejisini öğrenelim. Tekrarlı okuma stratejisinde; önce ben okuyorum, sen dinliyorsun, sonra beraber okuyoruz, sonra sen okuyorsun hata varsa ben düzeltiyorum, en son defa sen tek başına okuyorsun. Şimdi parçayı ben okuyorum, sen beni takip et.*

Öğrenci: Öğretmeni takip eder.

Öğretmen: *Şimdi parçayı beraber okuyalım.* (Öğretmen ve öğrenci beraber okur).

Öğretmen: *Şimdi parçayı sen oku.*

Öğrenci: Öğrenci parçayı okur. Öğretmeni takip eder. Hata varsa öğretmen düzeltme yapar.

Öğretmen: *Son bir kez daha parçayı oku.*

Öğrenci: Bağımsız şekilde parçayı bir kez daha okur.

3.9.4.4. Okuma sonrası stratejilerin öğretimi

Bu oturumlarda okuma sonrası stratejiler açıklanmaktadır. Örnek okuma parçaları ile öğretim pekiştirilmektedir. Okuma sonrası stratejilerinin öğretilmesi oturumlarının uygulanması öğretmen tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

Öğretmen: *Bu dersimizde ilk haftalarda kısaca bahsettiğimiz okuma sonrası stratejileri daha detaylı işleyeceğiz ve örnek okuma parçası ile alıştırmaya yapacağız.*

Öğretmen: *Hatırlamak açısından okuma sonrası stratejileri tekrar edelim. Okuduğumuzu anlamayı geliştirmek için okuma sonrasında, okuduğumuz parça ile ilgili önemli gördüğümüz bilgileri birleştirerek kısaca özetliyoruz. Okuduğumuz parçayı özetlemek bize okuduğumuz parçayı ne kadar anladığımızı gösterecektir.*

Her okuma parçasının bir ana fikri bulunmaktadır. Ana fikir okuma parçasının kısa kelimelerle ve cümle ile özetlenmesidir diyebiliriz. Her okuma parçasının ana fikrini düşünerek okuma yaptıktan sonra ana fikrini düşünüp söylemeliyiz.

Bununla birlikte okuduğumuzu anladığımızı ortaya koymak için okuma parçasının altında sorular bulunmaktadır. Bu sorular ne, nerede, ne zaman, nasıl, hangi ve kim gibi soru cümlelerinden (5N 1K) oluşmaktadır ve ayrıca boşluk doldurma soruları bulunmaktadır

Okuma sonrasında kullanılacak bir diğer strateji de “Sen olsaydın ne yapardın?” sorusuna cevap vermektir. Kendimizi okuma parçasındaki olayda gibi düşünerek kendimizin ne yapacağını söylemeliyiz.

Öğretmen: *Okuduğumuzu anlamayı geliştirmek için okuma sonrasında yapmamız gerekenleri ve kullanabileceğimiz stratejileri öğrendik. Haydi, şimdi sen söyle.*

Öğrenci: Okuma parçasını özetlemeliyiz.

Okuma parçasının ana fikrini düşünerek bulmalıyız.

Okuma parçasının altında bulunan okuduğumuzu anladığımızı değerlendiren soruları cevaplamalıyız.

Okuma parçasındaki olayda kendimizi düşünerek “Sen olsaydın ne yapardın?” sorusunu cevaplamalıyız.

3.9.5. Yoklama oturumları

Yoklama oturumlarında öğrencinin daha önce hiç karşılaşmadığı araştırmacı tarafından hazırlanan özgün okuma parçaları kullanılmıştır. Öğrencinin önünde öğrenci çalışma kitabı, öğretmenin önünde ise öğretmen kılavuzu açık bir şekilde bulunmaktadır. Öğretmen: “*Şimdi seninle okuma çalışması yapacağız. Benim sana söyleyeceğim okuma parçasını açacaksın ve bu okuma parçasını okuyabildiğin en doğru şekilde okumanı istiyorum. Doğru bir şekilde okuduğun kadar okuma parçasının sonunda bulunan sorulara da doğru cevap vermek için okuma parçasını anlayarak okumanı istiyorum. Sormak istediğin soru var mı? Eğer sorun yoksa sana söyleyeceğim okuma parçasını açalım.*” diyerek ses kaydını ve süreölçeri başlatarak yoklama oturumlarını sürdürür. Öğretmen bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını, okuma parçasının tamamında okuduğu doğru kelime sayısını okuma parçasının tamamındaki kelime sayısına bölüp 100 ile çarparak doğru okuma yüzdesini hesaplar. Ayrıca okuma parçasının devamında bulunan okuduğunu anlama sorularını sorarak cevaplamasını ister. Öğrencinin çoktan seçmeli ve boşluk doldurma sorularına verdiği cevapları not eder. Yoklama oturumlarında öğretmen hiçbir şekilde düzeltme, dönüt verme gibi tepkilerde bulunmaz. Öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır. Bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını, doğru okuma yüzdesini ve okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevapların puanını not eder. Yoklama oturumlarının her biri ortalama 20 dakika sürmektedir.

3.9.6. İzleme oturumları

İzleme oturumlarında öğrencinin daha önce karşılaşmadığı, araştırmacı tarafından hazırlanan özgün üç okuma parçası okutulmuştur. Her oturumda öğrenciye öğretmen: “*Şimdi seninle okuma çalışması yapacağız. Önünde bulunan okuma parçasını okuyabildiğin en doğru şekilde okumanı istiyorum. Okuma parçasını doğru bir şekilde okuduğun kadar, sorulara cevap vermek için okuma parçasını anlamaya çalış. Sormak istediğin soru var mı? Eğer sorun yoksa ben başla dediğimde okuma parçasını oku*” der. Öğretmen “*başla*” diyerek ses kaydını ve süreölçeri başlatır.

Öğretmen bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını, okuma parçasının tamamında okuduğu doğru kelime sayısını, okuma parçasındaki tüm kelime sayısına bölüp 100 ile çarparak doğru okuma yüzdesini hesaplar. Ayrıca okuma parçasının devamında bulunan okuduğunu anlama sorularını sorarak cevaplamasını ister. Öğrencinin çoktan seçmeli ve boşluk doldurma sorularına verdiği cevapları not eder. Öğrenciye teşekkür eder ve oturumu sonlandırır. İzleme oturumlarının her biri ortalama 20 dakika sürmektedir.

3.10. Verilerin Çözülmesi

Bu bölümde araştırmanın etkililik verilerinin toplanması ve analizi; sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi; güvenilirlik (gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği) verilerinin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.10.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi

TOGAP'ın ilkökul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin; bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama puanı her oturumda her öğrenci için ayrı ayrı toplanmış ve kaydedilmiştir. Ayrıca her oturumda ses kaydı alınarak oturum sonrası araştırmacı tarafından dinlenerek elde edilen veriler kontrol edilmiştir. Toplanan etkililik verileri tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modeline uygun bir şekilde görsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan dört öğrenci için ayrı ayrı okuduğunu anlama puanı grafiklendirilmiştir. Ayrıca bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ve doğru okuma oranı sayısal olarak belirtilmiştir.

3.10.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi

Sosyal geçerlik kapsamında özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, öğrencilerin aileleri ve öğrencilerin öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme kayıt dökümleri yapıldıktan sonra analizi gerçekleştirilmiştir. Sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla öğretmen, aile ve öğrenci için sosyal geçerlik soruları hazırlanmıştır. Sorular nitel araştırma deneyimi olan doktora mezunu üç akademisyene gönderilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra sorulara son hali verilmiştir. Görüşmeler katılımcıların zaman olarak müsaitlik durumuna göre gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve katılımcıların görüşleri araştırmacının kullandığı

telefona ses kaydı yapılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama sekiz dakika sürmüştür. Görüşme sonrasında ses kayıtları dinlenip dökümü yapılmıştır.

3.10.3. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırma kapsamındaki oturumlar rastgele seçilerek en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Güvenirlilik verileri araştırmanın gözlemcisi tarafından ses kayıtları ve uygulama kayıtları kontrol edilerek alınmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik verileri; başlama, uygulama ve izleme oturumlarında toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik analizi; (Görüş birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. %80 ya da üzerindeki değerlerde, gözlemcilerin büyük oranda aynı düşündükleri varsayılmaktadır (Erbaş, 2012, s. 117). Bu formüle göre gözlemciler arası güvenirlilik ortalaması %97 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.5.

Gözlemciler Arası Güvenirlilik Ortalamaları

Öğrenci	Hangi oturum olduğu, gözlemciler arası güvenirlilik yüzdesi varsa görüş ayrılığı olan madde.	
1.Öğrenci	1.Başlama %100, 2.Uygulama %100, 3.Uygulama %100, 5.Uygulama %100, 9.Uygulama %100, 2.İzleme %100.	
2.Öğrenci	2.Başlama %100, 1.Uygulama %100, 4.Uygulama %100, 5.Uygulama %100, 6.Uygulama, %100,1.İzleme %100.	
3.Öğrenci	1.Başlama %100, 4.Uygulama %60 (1.Madde ve 2.Madde), 10.Uygulama %100, 9.Uygulama %100, 12.Uygulama %100, 1.İzleme %100.	
4.Öğrenci	2.Başlama %100, 4.Uygulama %100, 5.Uygulama %100, 10.Uygulama %100, 11.Uygulama %100, 1.İzleme %60 (1.Madde ve 2.Madde),	
Gözlemciler arası güvenirlilik ortalaması		%97

Uygulama güvenirliliği; başlama, yoklama, uygulama ve izleme oturumlarında öğretimin planlandığı şekilde uygulanmasını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama güvenirliliği; gözlenen uygulamacı davranışının planlanan uygulamacı davranışına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmıştır (Erbaş, 2012, s. 126).

Araştırmanın başlama, yoklama ve izleme oturumları uygulama güvenilirliği %98; uygulama oturumları uygulama güvenilirliği %97 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacının çalışmayı planladığı gibi yürüttüğü belirlenmiştir.

Tablo 3.6.

Başlama, Yoklama, İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Ortalamaları

Öğrenci	Hangi oturum olduğu, Gözlenemeyen uygulamacı davranışı maddesi ve yüzdesi.
1.Öğrenci	1.Başlama %100, 1.Başlama 2.Madde %90, 2.İzleme %100, 5.Yoklama %100, 7. Yoklama %100, 9. Yoklama %100, 12. Yoklama %100.
2.Öğrenci	2.Başlama %100, 1.İzleme %100, 3. Yoklama %100, 4. Yoklama %100, 8. Yoklama %100, 10. Yoklama %100.
3.Öğrenci	1.Başlama 2.Madde %90, 1.İzleme 2.Madde %90, 1. Yoklama %100, 4. Yoklama %100, 7. Yoklama%100, 11. Yoklama %100.
4.Öğrenci	2.Başlama %100, 1.İzleme %100, 3.Uygulama %100, 5.Uygulama %100, 6.Uygulama %100, 11. Uygulama %100.
Başlama, yoklama, izleme oturumları uygulama güvenilirliği ortalamaları %98	

Tablo 3.7.

Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Ortalamaları

Öğrenci	Hangi oturum olduğu, Gözlenemeyen uygulamacı davranışı maddesi ve yüzdesi.
1.Öğrenci	2.Uygulama %100, 3. Uygulama 4.Madde %86, 5. Uygulama %100, 9. Uygulama %100.
2.Öğrenci	1. Uygulama 7.Madde %86, 4. Uygulama %100, 5. Uygulama %100, 6. Uygulama %100.
3.Öğrenci	4. Uygulama %100, 9. Uygulama %100, 10. Uygulama %100, 12. Uygulama %100.
4.Öğrenci	4. Uygulama 4.Madde %86, 5. Uygulama %100, 10. Uygulama %100, 11. Uygulama %100.

Tablo 3.7 (*devam*)

Uygulama oturumları uygulama güvenilirliği ortalamaları	%97
---	-----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Tezin bu bölümünde; TOGAP'ın araştırmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, doğru okuma yüzdelere ve bir dakikada okudukları doğru kelime sayısına etkisine ait bulgulara yer verilmektedir. Her öğrenci için okuduğunu anlama bulguları ayrı ayrı grafiklendirilerek sunulmuştur. Doğru okuma yüzdeleri ve bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı sayısal olarak belirtilmiştir. Ayrıca SOBAT ön test ve son test sonuçları ile araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir.

4.1. TOGAP'ın Okuduğunu Anlama Puanı Üzerine Etkisi

TOGAP'ın katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisi ile ilgili veriler toplanmış ve grafiklere işlenip sunulmuştur.

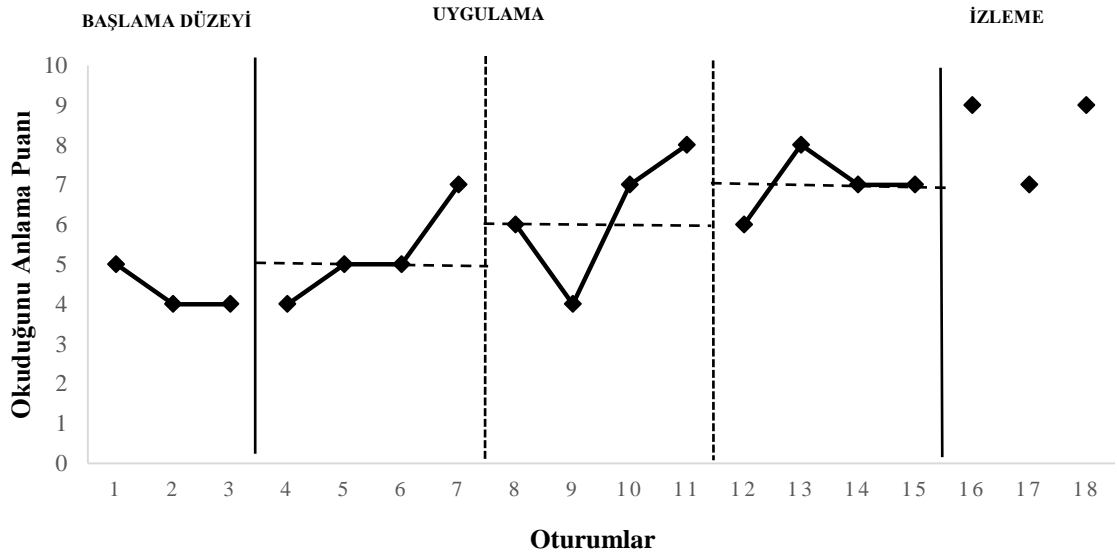
4.1.1. Aslı'ya uygulanan TOGAP'ın okuduğunu anlama puanı üzerine etkisi

Araştırmaya katılan Aslı'ya okuduğu okuma parçası ile ilgili beş çoktan seçmeli soru, beş boşluk doldurma sorusu olmak üzere toplam 10 okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Aslı'yla başlama düzeyi evresinde üç farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci birinci oturumda 10 sorudan beşine, ikinci oturumda 10 sorudan dördüne ve üçüncü oturumda 10 sorudan dördüne doğru cevap vermiştir. Her alt uygulama evresinde okuduğunu anlama puanının başlama düzeyi evresinde aldığı en yüksek puan ve üstünde üç oturum puan alması gerekmektedir. Yani birinci alt uygulama evresinde beş ve üstü puan, ikinci alt uygulama evresinde altı ve üstü puan, üçüncü alt uygulama evresinde yedi ve üstü puan alması hedeflenmiştir. Birinci alt uygulama evresinde Aslı'nın beş ve üstü okuduğunu anlama puanı alması hedeflenmiştir.

Başlama düzeyi oturumlarından sonra TOGAP uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumları sonrasında uygulanan yoklama oturumlarına göre Aslı 10 okuduğunu anlama sorusuna sırayla; dört, beş, beş ve yedi doğru cevap vermiştir. Birinci alt uygulama evresinde Aslı beş ve üstü üç oturum ölçütünü karşılayarak birinci ölçütü karşılamıştır. İkinci alt uygulama evresinde Aslı'nın altı ve üstü okuduğunu anlama puanı alması hedeflenmiştir. Aslı ikinci alt uygulama evresinde 10 okuduğunu

anlama sorusuna sırayla; altı, dört, yedi ve sekiz doğru cevap vermiştir. İkinci alt uygulama evresinde Aslı, altı ve üstü üç oturum okuduğunu anlama puanı ölçütünü karşılayarak ikinci ölçütü karşılamıştır. Üçüncü alt uygulama evresinde Aslı'nın yedi ve üstü okuduğunu anlama puanı alması hedeflenmiştir. Aslı üçüncü alt uygulama evresinde 10 okuduğunu anlama sorusuna sırayla; altı, dokuz, yedi ve dokuz doğru cevap vermiştir. Üçüncü alt uygulama evresinde Aslı, yedi ve üstü üç oturum ölçütünü karşılayarak üçüncü ölçütü karşılamıştır.

Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra araştırmada uygulanan TOGAP'ın okuduğunu anlama becerisi puanına etkisinin devam edip etmediği değerlendirilmiştir. Öğretim oturumlarından sonra iki, dört ve altı hafta sonra üç oturum izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında dokuz, yedi ve dokuz soruya doğru cevap vermiştir. Aslı'nın son yoklama oturumlarında okuduğunu anlama puanını koruduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sorusu olan "TOGAP özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sorularından aldıkları puanı artırmada etkili midir?" sorusuna cevap aramak amacıyla uygulanan oturumlar sonlandırılmıştır. Aslı'nın uygulama öncesinde okuduğunu anlama puanı ortalaması 4,33 iken uygulama sonrasında 7,75 olarak tespit edilmiştir. Bu da öğrencinin okuduğunu anlama puanının %78,98 arttığını göstermektedir.



Şekil 4.1. Aslı'nın Okuduğunu Anlama Puanları

Tablo 4.1

Aslı'nın Okuduğunu Anlama Puanları

Evreler	Okuduğunu anlama puanları	Ölçütler
Başlama Düzeyi	5,4,4	---
Evre 1	4,5,5,7	5 ve 5+ karşıladı
Evre 2	6,4,7,8	6 ve 6+ karşıladı
Evre 3	6,9,7,9	7 ve 7+ karşıladı
İzleme	9,7,9	---

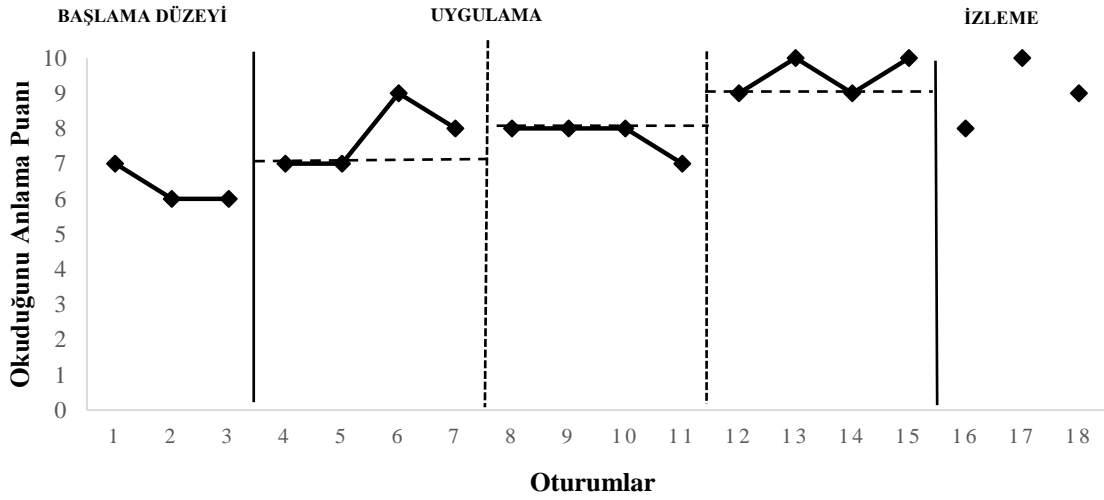
4.1.2. Sercan'a uygulanan TOGAP'ın okuduğunu anlama puanı üzerine etkisi

Araştırmaya katılan Sercan'a okuduğu okuma parçası ile ilgili beş çoktan seçmeli soru, beş boşluk doldurma sorusu olmak üzere toplam 10 okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Sercan ile başlama düzeyi evresinde üç farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci birinci oturumda 10 sorudan yedisine, ikinci oturumda 10 sorudan altısına ve üçüncü oturumda 10 sorudan altısına doğru cevap vermiştir. Sercan'ın başlama düzeyi okuduğunu anlama ortalama puanı 6,33'tür. Her alt uygulama evresinde okuduğunu anlama puanının başlama düzeyi evresinde aldığı en yüksek puan ve üstünde üç oturum puan alması gerekmektedir. Yani birinci alt uygulama evresinde yedi ve üstü puan, ikinci alt uygulama evresinde sekiz ve üstü puan, üçüncü alt uygulama evresinde dokuz ve üstü puan alması hedeflenmiştir. Birinci alt uygulama evresinde Sercan'ın yedi ve üstü okuduğunu anlama puanı alması hedeflenmiştir.

Başlama düzeyi oturumlarından sonra TOGAP uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumları sonrasında uygulanan yoklama oturumlarına göre Sercan 10 okuduğunu anlama sorusuna sırasıyla yedi, yedi, dokuz ve sekiz doğru cevap vermiştir. Birinci alt uygulama evresinde Sercan, yedi ve üstü üç oturum ölçütünü karşılayarak birinci ölçütü karşılamıştır. İkinci alt uygulama evresinde Sercan'ın sekiz ve üstü üç oturum okuduğunu anlama puanı alması hedeflenmiştir. Sercan ikinci alt uygulama evresinde 10 okuduğunu anlama sorusuna sırasıyla sekiz, sekiz, sekiz ve yedi doğru cevap vermiştir. İkinci alt uygulama evresinde Sercan sekiz ve üstü üç oturum ölçütünü karşılayarak ikinci ölçütü karşılamıştır. Üçüncü alt uygulama evresinde Sercan'ın dokuz ve üstü üç oturum okuduğunu anlama puanı alması hedeflenmiştir.

Sercan üçüncü alt uygulama evresinde 10 okuduğunu anlama sorusuna sırasıyla dokuz, 10, dokuz ve 10 doğru cevap vermiştir. Üçüncü alt uygulama evresinde Sercan dokuz ve üstü üç oturum ölçütünü karşılayarak üçüncü ölçütü karşılamıştır. Uygulama

oturumları tamamlandıktan sonra araştırmada uygulanan TOGAP'ın okuduğunu anlama becerisi puanına etkisinin devam edip etmediği değerlendirilmiştir. Öğretim oturumlarından sonra iki, dört ve altı hafta sonra üç oturum izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında sekiz, 10 ve dokuz soruya doğru cevap vermiştir. Sercan'ın son yoklama oturumlarında okuduğunu anlama puanını koruduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sorusu olan “TOGAP özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sorularından aldıkları puanı artırmada etkili midir?” sorusuna cevap aramak amacıyla uygulanan oturumlar sonlandırılmıştır. Sercan'ın uygulama öncesinde okuduğunu anlama puanı ortalaması 6,33 iken uygulama sonrasında 9,50 olarak tespit edilmiştir. Bu da öğrencinin okuduğunu anlama puanının %50,07 arttığını göstermektedir.



Şekil 4.2. Sercan'ın Okuduğunu Anlama Puanları

Tablo 4.2

Sercan'ın Okuduğunu Anlama Puanları

Evreler	Okuduğunu anlama puanları	Ölçütler
Başlama Düzeyi	7,6,6	---
Evre 1	7,7,9,8	7 ve 7+ karşıladı
Evre 2	8,8,8,7	8 ve 8+ karşıladı
Evre 3	9,10,9,10	9 ve 9+ karşıladı
İzleme	8,10,9	---

4.1.3. Serdar'a uygulanan TOGAP'ın okuduğunu anlama puanı üzerine etkisi

Araştırmaya katılan Serdar'a okuduğu okuma parçası ile ilgili beş çoktan seçmeli soru, beş boşluk doldurma sorusu olmak üzere toplam 10 okuduğunu anlama

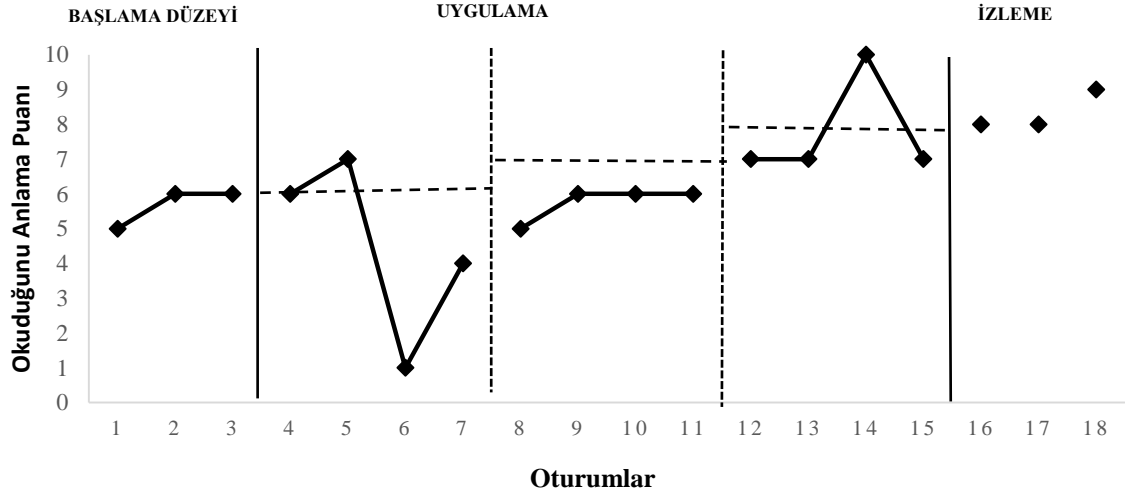
sorusu sorulmuştur. Serdar ile başlama düzeyi evresinde üç farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci birinci oturumda 10 sorudan beşine, ikinci oturumda 10 sorudan altısına ve üçüncü oturumda 10 sorudan altısına doğru cevap vermiştir. Serdar'ın başlama düzeyi okuduğunu anlama ortalama puanı 5,66'dır. Her alt uygulama evresinde okuduğunu anlama puanının başlama düzeyi evresinde aldığı en yüksek puan ve üstünde üç oturum puan alması gerekmektedir. Yani birinci alt uygulama evresinde altı ve üstü puan, ikinci alt uygulama evresinde yedi ve üstü puan, üçüncü alt uygulama evresinde sekiz ve üstü puan alması hedeflenmiştir. Birinci alt uygulama evresinde Serdar'ın altı ve üstü okuduğunu anlama puanı alması hedeflenmiştir.

Başlama düzeyi oturumlarından sonra TOGAP uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumları sonrasında uygulanan yoklama oturumlarına göre Serdar 10 okuduğunu anlama sorusuna sırasıyla; altı, yedi, bir ve dört doğru cevap vermiştir. Birinci alt uygulama evresinde Serdar altı ve üstü üç oturum ölçütünü karşılamayarak birinci ölçütü karşılamamıştır. İkinci alt uygulama evresinde Serdar'ın yedi ve üstü üç oturum okuduğunu anlama puanı alması hedeflenmiştir.

Serdar ikinci alt uygulama evresinde 10 okuduğunu anlama sorusuna sırasıyla; beş, altı, altı ve altı doğru cevap vermiştir. İkinci alt uygulama evresinde Serdar yedi ve üstü üç oturum ölçütünü karşılamayarak ikinci ölçütü karşılamamıştır. Üçüncü alt uygulama evresinde Serdar'ın sekiz ve üstü üç oturum okuduğunu anlama puanı alması hedeflenmiştir.

Serdar üçüncü alt uygulama evresinde 10 okuduğunu anlama sorusuna sırasıyla; yedi, yedi, 10 ve yedi doğru cevap vermiştir. Üçüncü alt uygulama evresinde Serdar sekiz ve üstü üç oturum ölçütünü karşılamayarak üçüncü ölçütü karşılamamıştır. Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra araştırmada uygulanan TOGAP'ın okuduğunu anlama becerisi puanına etkisinin devam edip etmediği değerlendirilmiştir. Öğretim oturumlarından sonra iki, dört ve altı hafta sonra üç oturum izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında sırasıyla; sekiz, sekiz ve dokuz soruya doğru cevap vermiştir. Serdar'ın son yoklama oturumlarında okuduğunu anlama puanını koruduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sorusu olan "TOGAP özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sorularından aldıkları puanı artırmada etkili midir?" sorusuna cevap aramak amacıyla uygulanan oturumlar sonlandırılmıştır. Serdar'ın uygulama öncesinde okuduğunu anlama puanı ortalaması 5,66 iken uygulama sonrasında 7,75 olarak tespit edilmiştir. Bu da öğrencinin okuduğunu anlama puanının %36,93 arttığını göstermektedir. Değişen ölçütler modelinde deneysel kontrolün

sağlanması için uygulama evrelerindeki ara ölçütlerin karşılanması gerekmektedir. Fakat öğrenci ile yapılan çalışma sonucu öğrenci ara ölçütleri karşılayamadığından Serdar’da deneysel kontrol sağlanamamıştır sonucuna varılmıştır.



Şekil 4.3. Serdar'ın Okuduğunu Anlama Puanları

Tablo 4.3

Serdar'ın Okuduğunu Anlama Puanları

Evreler	Okuduğunu anlama puanları	Ölçütler
Başlama Düzeyi	5,6,6	---
Evre 1	6,7,1,4	6 ve 6+ karşılamadı
Evre 2	5,6,6,6	7 ve 7+ karşılamadı
Evre 3	7,7,10,7	8 ve 8+ karşılamadı
İzleme	8,8,9	---

4.1.4. Suat'a uygulanan TOGAP'ın okuduğunu anlama puanı üzerine etkisi

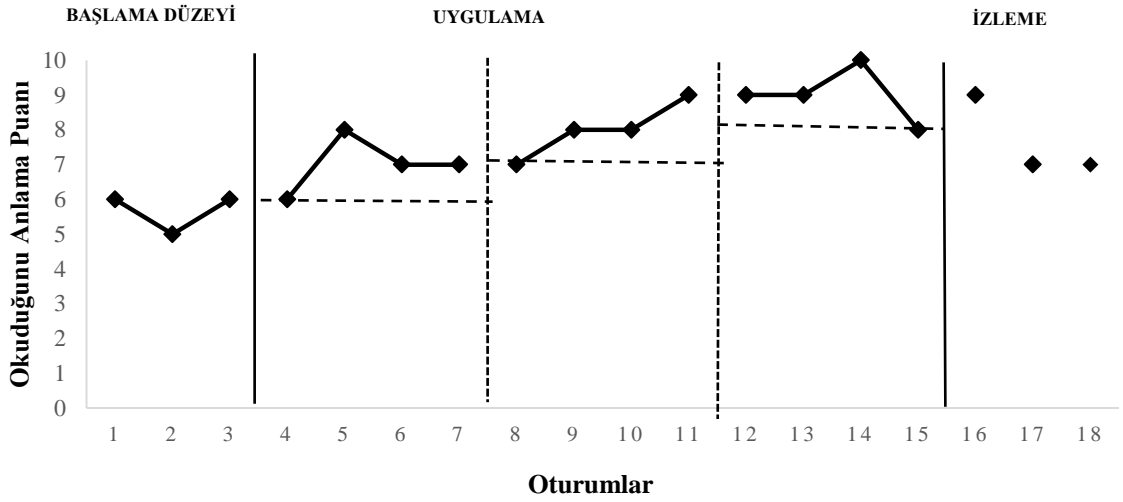
Araştırmaya katılan Suat'a okuduğu okuma parçası ile ilgili beş çoktan seçmeli soru, beş boşluk doldurma sorusu olmak üzere toplam 10 okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Suat ile başlama düzeyi evresinde üç farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci birinci oturumda 10 sorudan altısına, ikinci oturumda 10 sorudan beşine ve üçüncü oturumda 10 sorudan altısına doğru cevap vermiştir. Suat'ın başlama düzeyi okuduğunu anlama ortalama puanı 5,66'dır. Her alt uygulama evresinde okuduğunu anlama puanının başlama düzeyi evresinde aldığı en yüksek puan ve üstünde üç oturum puan alması gerekmektedir. Yani birinci alt uygulama evresinde altı ve üstü puan, ikinci alt uygulama evresinde yedi ve üstü puan, üçüncü alt uygulama evresinde sekiz ve üstü

puan alması hedeflenmiştir. Birinci alt uygulama evresinde Suat'ın altı ve üstü okuduğunu anlama puanı alması hedeflenmiştir.

Başlama düzeyi oturumlarından sonra TOGAP uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumları sonrasında uygulanan yoklama oturumlarına göre Suat 10 okuduğunu anlama sorusuna sırasıyla; altı, sekiz, yedi ve yedi doğru cevap vermiştir. Birinci alt uygulama evresinde Suat altı ve üstü üç oturum ölçütünü karşılayarak birinci ölçütü karşılamıştır. İkinci alt uygulama evresinde Suat'ın yedi ve üstü üç oturum okuduğunu anlama puanı alması hedeflenmiştir.

Suat ikinci alt uygulama evresinde 10 okuduğunu anlama sorusuna sırasıyla; yedi, sekiz, sekiz ve dokuz doğru cevap vermiştir. İkinci alt uygulama evresinde Suat yedi ve üstü üç oturum ölçütünü karşılayarak ikinci ölçütü karşılamıştır. Üçüncü alt uygulama evresinde Suat'ın sekiz ve üstü üç oturum okuduğunu anlama puanı alması hedeflenmiştir.

Suat üçüncü alt uygulama evresinde 10 okuduğunu anlama sorusuna sırasıyla; dokuz, dokuz, 10 ve sekiz doğru cevap vermiştir. Üçüncü alt uygulama evresinde Suat sekiz ve üstü üç oturum ölçütünü karşılayarak üçüncü ölçütü karşılamıştır. Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra araştırmada uygulanan TOGAP'ın okuduğunu anlama becerisi puanına etkisinin devam edip etmediği değerlendirilmiştir. Öğretim oturumlarından sonra iki, dört ve altı hafta sonra üç oturum izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında sırasıyla; dokuz, yedi ve yedi soruya doğru cevap vermiştir. Suat'ın son yoklama oturumlarında okuduğunu anlama puanını koruduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sorusu olan "TOGAP özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sorularından aldıkları puanı artırmada etkili midir?" sorusuna cevap aramak amacıyla uygulanan oturumlar sonlandırılmıştır. Suat'ın uygulama öncesinde okuduğunu anlama puanı ortalaması 5,66 iken uygulama sonrasında 9,00 olarak tespit edilmiştir. Bu da öğrencinin okuduğunu anlama puanının %59,01 arttığını göstermektedir.



Şekil 4.4. *Suat'ın Okuduğunu Anlama Puanları*

Tablo 4.4

Suat'ın Okuduğunu Anlama Puanları

Evreler	Okuduğunu anlama puanları	Ölçütler
Başlama Düzeyi	6,5,6	---
Evre 1	6,8,7,7	6 ve 6+ karşıladı
Evre 2	7,8,8,9	7 ve 7+ karşıladı
Evre 3	9,9,10,8	8 ve 8+ karşıladı
İzleme	9,7,7	---

4.2. TOGAP'ın Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Üzerine Etkisi

Araştırma kapsamında etkililiği incelenen TOGAP'ın katılımcı öğrencilerin bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerine etkisi ile ilgili veriler toplanmış ve tablo olarak sunulmuştur.

4.2.1. Aslı'ya uygulanan TOGAP'ın bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerine etkisi

Araştırmaya katılan Aslı ile okuduğu okuma parçasına “başla” yönergesi verildikten sonra süreölçer ile bir dakika tutulmuştur. Bir dakika içerisinde okuduğu hatalı kelimeler öğretmen kılavuzunda aynı okuma parçası üzerinde işaretlenmiş ve bir dakika dolduktan sonra okuduğu son kelimenin yanına bir dakika yazılmıştır. Okunan hatalı kelimeler sayılmadan bir dakika yazılan yere kadar olan bölümdeki doğru kelimeler sayılmıştır.

Aslı ile başlama düzeyi evresinde üç farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci birinci oturumda bir dakikada 20, ikinci oturumda bir dakikada 27 ve üçüncü oturumda bir dakikada 21 doğru kelime okumuştur. Aslı'nın başlama düzeyi bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ortalama puanı 22,66'dır. Başlama düzeyi oturumlarından sonra TOGAP uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumları sonrasında uygulanan yoklama oturumlarına göre Aslı sırasıyla bir dakikada; 32, 20, 28, 21, 40, 34, 20, 32, 43, 34, 24 ve 39 kelimeyi doğru okumuştur. Aslı'nın yoklama oturumları bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ortalama puanı 30,58'dir.

Öğretim oturumlarından sonra iki, dört ve altı hafta sonra üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında sırasıyla bir dakikada; 57, 31 ve 47 kelimeyi bir dakikada doğru okumuştur. Aslı'nın son yoklama oturumlarında bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını koruduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sorusu olan "TOGAP, özel öğrenme gücü olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını artırmada etkili midir?" sorusuna cevap aramak amacıyla uygulanan oturumlar sonlandırılmıştır. Aslı'nın uygulama öncesinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı puanı ortalaması 22,66 iken uygulama sonrasında 30,58 olarak tespit edilmiştir. Bu da öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının %34,95 arttığını göstermektedir.

Tablo 4.5

Aslı'nın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Başlama Düzeyi	Evreler		Artış Oranı
	Yoklama Oturumları	İzleme Oturumları	
20, 27, 21	32, 20, 28, 21, 40, 34, 20, 32, 43, 34, 24, 39	57, 31, 47	%34,95
$\bar{X}=22,66$	$\bar{X}=30,58$		

4.2.2. Sercan'a uygulanan TOGAP'ın bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerine etkisi

Araştırmaya katılan Sercan'a okuduğu okuma parçasına "başla" yönergesi verildikten sonra süreölçer ile bir dakika tutulmuştur. Bir dakika içerisinde okuduğu hatalı kelimeler öğretmen kılavuzunda aynı okuma parçası üzerinde işaretlenmiş ve bir dakika dolduktan sonra okuduğu son kelimenin yanına bir dakika yazılmıştır. Okunan

hatalı kelimeler sayılmadan bir dakika yazılan yere kadar olan bölümdeki doğru kelimeler sayılmıştır.

Sercan ile başlama düzeyi evresinde üç farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci birinci oturumda bir dakikada 29, ikinci oturumda bir dakikada 41 ve üçüncü oturumda bir dakikada 39 doğru kelime okumuştur. Sercan'ın başlama düzeyi bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ortalama puanı 36,33'tür.

Başlama düzeyi oturumlarından sonra TOGAP uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumları sonrasında uygulanan yoklama oturumlarına göre Sercan sırasıyla bir dakikada; 46, 34, 39, 33, 46, 40, 38, 33, 43, 53, 59 ve 35 kelimeyi doğru okumuştur. Sercan'ın yoklama oturumları bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ortalama puanı 41,58'dir.

Öğretim oturumlarından sonra iki, dört ve altı hafta sonra üç oturum izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında sırasıyla bir dakikada; 44, 44 ve 35 kelimeyi bir dakikada doğru okumuştur. Sercan'ın son yoklama oturumlarında bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını koruduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sorusu olan "TOGAP, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını artırmada etkili midir?" sorusuna cevap aramak amacıyla uygulanan oturumlar sonlandırılmıştır. Sercan'ın uygulama öncesinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı puanı ortalaması 36,33 iken uygulama sonrasında 41,58 olarak tespit edilmiştir. Bu da öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının %14,45 arttığını göstermektedir.

Tablo 4.6

Sercan'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Başlama Düzeyi	Evreler		Artış Oranı
	Yoklama Oturumları	İzleme Oturumları	
29, 41, 39	46, 34, 39, 33, 46, 40, 38, 33, 43, 53, 59, 35	44, 44, 35	%14,45
$\bar{X}=36,33$	$\bar{X}=41,58$		

4.2.3. Serdar'a uygulanan TOGAP'ın bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerine etkisi

Araştırmaya katılan Serdar'a okuduğu okuma parçasına “başla” yönergesi verildikten sonra süreölçer ile bir dakika tutulmuştur. Bir dakika içerisinde okuduğu hatalı kelimeler öğretmen kılavuzunda aynı okuma parçası üzerinde işaretlenmiş ve bir dakika dolduktan sonra okuduğu son kelimenin yanına bir dakika yazılmıştır. Okunan hatalı kelimeler sayılmadan bir dakika yazılan yere kadar olan bölümdeki doğru kelimeler sayılmıştır. Serdar ile başlama düzeyi evresinde üç farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci birinci oturumda bir dakikada 27, ikinci oturumda bir dakikada 41 ve üçüncü oturumda bir dakikada 38 doğru kelime okumuştur. Serdar'ın başlama düzeyi bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ortalama puanı 35,33'tür.

Başlama düzeyi oturumlarından sonra TOGAP uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumları sonrasında uygulanan yoklama oturumlarına göre Serdar sırasıyla bir dakikada; 46, 33, 44, 42, 50, 47, 42, 35, 41, 41, 61 ve 37 kelimeyi doğru okumuştur. Serdar'ın yoklama oturumları bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ortalama puanı 43,25'tir. Öğretim oturumlarından sonra iki, dört ve altı hafta sonra üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında sırasıyla bir dakikada; 44, 60 ve 44 kelimeyi bir dakikada doğru okumuştur. Serdar'ın son yoklama oturumlarında bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını koruduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sorusu olan “TOGAP, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını artırmada etkili midir?” sorusuna cevap aramak amacıyla uygulanan oturumlar sonlandırılmıştır. Serdar'ın uygulama öncesinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı puanı ortalaması 35,33 iken uygulama sonrasında 43,25 olarak tespit edilmiştir. Bu da öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının %22,42 arttığını göstermektedir.

Tablo 4.7
Serdar'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Evreler		Artış Oranı
Başlama Düzeyi	Yoklama Oturumları	İzleme Oturumları
27, 41, 38	46, 33, 44, 42, 50, 47, 42, 35, 41, 41, 61, 37	44, 60, 44
$\bar{X}=35,33$	$\bar{X}=43,25$	%22,42

4.2.4. Suat'a uygulanan TOGAP'ın bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerine etkisi

Araştırmaya katılan Suat'a okuduğu okuma parçasına “başla” yönergesi verildikten sonra süreölçer ile bir dakika tutulmuştur. Bir dakika içerisinde okuduğu hatalı kelimeler öğretmen kılavuzunda aynı okuma parçası üzerinde işaretlenmiş ve bir dakika dolduktan sonra okuduğu son kelimenin yanına bir dakika yazılmıştır. Okunan hatalı kelimeler sayılmadan bir dakika yazılan yere kadar olan bölümdeki doğru kelimeler sayılmıştır. Suat ile başlama düzeyi evresinde üç farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci birinci oturumda bir dakikada 21, ikinci oturumda bir dakikada 33 ve üçüncü oturumda bir dakikada 29 doğru kelime okumuştur. Suat'ın başlama düzeyi bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ortalama puanı 27,66'dır.

Başlama düzeyi oturumlarından sonra TOGAP uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumları sonrasında uygulanan yoklama oturumlarına göre Suat sırasıyla bir dakikada; 24, 48, 38, 46, 47, 48, 45, 26, 40, 51, 36 ve 44 kelimeyi doğru okumuştur. Suat'ın yoklama oturumları bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ortalama puanı 41,08. Öğretim oturumlarından sonra iki, dört ve altı hafta sonra üç oturum izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında sırasıyla bir dakikada; 23, 56 ve 36 kelimeyi bir dakikada doğru okumuştur. Suat'ın son yoklama oturumlarında bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını koruduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sorusu olan “TOGAP, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını artırmada etkili midir?” sorusuna cevap aramak amacıyla uygulanan oturumlar sonlandırılmıştır. Suat'ın uygulama öncesinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı puanı ortalaması 27,66 iken uygulama sonrasında 41,08 olarak tespit edilmiştir. Bu da öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının %48,52 arttığını göstermektedir.

Tablo 4.8
Suat'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Evreler		Artış Oranı
Başlama Düzeyi	Yoklama Oturumları	İzleme Oturumları
21, 33, 29	24, 48, 38, 46, 47, 48, 45, 26, 40, 51, 36, 44	23, 56, 36
$\bar{X}=27,66$	$\bar{X}=41,08$	%48,52

4.3. TOGAP'ın Doğru Okuma Yüzdesi Üzerine Etkisi

Araştırma kapsamında etkililiği incelenen TOGAP'ın katılımcı öğrencilerin doğru okuma yüzdesi üzerindeki etkisi ile ilgili veriler toplanmış ve tablo halinde sunulmuştur.

4.3.1. Aslı'ya uygulanan TOGAP'ın doğru okuma yüzdesi üzerine etkisi

Araştırmaya katılan Aslı'ya okuduğu okuma parçasına “başla” yönergesi verildikten sonra okuması takip edilmiştir. Öğrenci okuma yaparken öğretmen öğrencinin yaptığı okuma hataları not edilmiştir. Okuma bittikten sonra öğrenciyle çalışma gerçekleştirildikten sonra öğretmen, öğrencinin okuduğu toplam doğru kelime sayısını, tüm okuma parçasındaki kelime sayısına bölüp 100 ile çarpıp, doğru okuma yüzdesini hesaplamıştır.

Aslı ile başlama düzeyi evresinde üç farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci birinci oturumda %70 doğrulukla, ikinci oturumda %70 doğrulukla ve üçüncü oturumda %72 doğrulukla okumuştur. Aslı'nın başlama düzeyi oturumlarındaki doğru okuma yüzdesi ortalama puanı %70,67'dir.

Başlama düzeyi oturumlarından sonra TOGAP uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumları sonrasında uygulanan yoklama oturumlarına göre Aslı sırasıyla; %80, %73, %87, %88, %89, %85, %89, %91, %87, %87, %91 ve %92 oranında doğru okuma yüzdesine sahiptir. Aslı'nın yoklama oturumları doğru okuma yüzdesi ortalama puanı %86,58'dir.

Öğretim oturumlarından sonra iki, dört ve altı hafta sonra üç oturum izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında sırasıyla; %95, %91 ve %92 oranında doğru okuma yüzdesine sahiptir. Aslı'nın son yoklama oturumlarında doğru okuma yüzdesini koruduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sorusu olan “TOGAP, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma yüzdesini artırmada etkili midir?” sorusuna cevap aramak amacıyla uygulanan oturumlar sonlandırılmıştır. Aslı'nın uygulama öncesinde doğru okuma yüzdesi ortalaması; %70,67 iken, uygulama sonrasında %86,58 olarak belirlenmiştir. Bu da Aslı'nın doğru okuma yüzdesinin %22,51 arttığını göstermektedir.

Tablo 4.9
Aslı'nın Doğru Okuma Yüzdesi

Evreler		Artış Oranı
Başlama Düzeyi	Yoklama Oturumları	İzleme Oturumları
70, 70, 72	80, 73, 87, 88, 89, 85, 89, 91, 87, 87, 91, 92	95, 91, 92
$\bar{X}=70,67$	$\bar{X}=86,58$	%22.51

4.3.2. Sercan'a uygulanan TOGAP'ın doğru okuma yüzdesi üzerine etkisi

Araştırmaya katılan Sercan'a okuduğu okuma parçasına “başla” yönergesi verildikten sonra okuması takip edilmiştir. Öğrenci okuma yaparken öğretmen öğrencinin yaptığı okuma hataları not edilmiştir. Okuma bittikten sonra öğrenciyle çalışma gerçekleştirildikten sonra öğretmen, öğrencinin okuduğu toplam doğru kelime sayısını, tüm okuma parçasındaki kelime sayısına bölüp 100 ile çarpıp, doğru okuma yüzdesini hesaplamıştır.

Sercan ile başlama düzeyi evresinde üç farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci birinci oturumda %83 doğrulukla, ikinci oturumda %86 doğrulukla ve üçüncü oturumda %85 doğrulukla okumuştur. Sercan'ın başlama düzeyi oturumlarındaki doğru okuma yüzdesi ortalama puanı %84,67'dir.

Başlama düzeyi oturumlarından sonra TOGAP uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumları sonrasında uygulanan yoklama oturumlarına göre Sercan sırasıyla; %82, %77, %89, %90, %91, %91, %92, %94, %93, %93, %94 ve %94 oranında doğru okuma yüzdesine sahiptir. Sercan'ın yoklama oturumlarındaki doğru okuma yüzdesi ortalama puanı %90,00'dir.

Öğretim oturumlarından sonra iki, dört ve altı hafta sonra üç oturum izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında sırasıyla; %96, %95 ve %95 oranında doğru okuma yüzdesine sahiptir. Sercan'ın son yoklama oturumlarında doğru okuma yüzdesini koruduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sorusu olan “TOGAP, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma yüzdesini artırmada etkili midir?” sorusuna cevap aramak amacıyla uygulanan oturumlar sonlandırılmıştır. Sercan'ın uygulama öncesinde doğru okuma yüzdesi ortalaması; %84,67 iken, uygulama sonrasında %90,00 olarak belirlenmiştir. Bu da Sercan'ın doğru okuma yüzdesinin %6,30 arttığını göstermektedir.

Tablo 4.10
Sercan'ın Doğru Okuma Yüzdesi

Evreler			Artış Oranı
Başlama Düzeyi	Yoklama Oturumları	İzleme Oturumları	
83, 86, 85	82, 77, 89, 90, 91, 91, 92, 94, 93, 93, 94, 94	96, 95, 95	%6,30
$\bar{X}=84,67$	$\bar{X}=90,00$		

4.3.3. Serdar'a uygulanan TOGAP'ın doğru okuma yüzdesi üzerine etkisi

Araştırmaya katılan Serdar'a okuduğu okuma parçasına “başla” yönergesi verildikten sonra okuması takip edilmiştir. Öğrenci okuma yaparken öğretmen öğrencinin yaptığı okuma hataları not edilmiştir. Okuma bittikten sonra öğrenciyle çalışma gerçekleştirildikten sonra öğretmen, öğrencinin okuduğu toplam doğru kelime sayısını, tüm okuma parçasındaki kelime sayısına bölüp 100 ile çarpıp, doğru okuma yüzdesini hesaplamıştır.

Serdar ile başlama düzeyi evresinde üç farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci birinci oturumda %74 doğrulukla, ikinci oturumda %74 doğrulukla ve üçüncü oturumda %83 doğrulukla okumuştur. Serdar'ın başlama düzeyi oturumlarındaki doğru okuma yüzdesi ortalama puanı %77,00'dır.

Başlama düzeyi oturumlarından sonra TOGAP uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumları sonrasında uygulanan yoklama oturumlarına göre Serdar sırasıyla; %88, %75, %85, %91, %93, %95, %94, %93, %89, %94, %93 ve %89 oranında doğru okuma yüzdesine sahiptir. Serdar'ın yoklama oturumlarındaki doğru okuma yüzdesi ortalama puanı %90,25'tir.

Öğretim oturumlarından sonra iki, dört ve altı hafta sonra üç oturum izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında sırasıyla; %95, %94 ve %93 oranında doğru okuma yüzdesine sahiptir. Serdar'ın son yoklama oturumlarında doğru okuma yüzdesini koruduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sorusu olan “TOGAP, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma yüzdesini artırmada etkili midir?” sorusuna cevap aramak amacıyla uygulanan oturumlar sonlandırılmıştır. Serdar'ın uygulama öncesinde doğru okuma yüzdesi ortalaması; %77,00 iken, uygulama sonrasında %90,25 olarak belirlenmiştir. Bu da Serdar'ın doğru okuma yüzdesinin %17,21 arttığını göstermektedir.

Tablo 4.11
Serdar'ın Doğru Okuma Yüzdesi

Başlama Düzeyi	Evreler		Artış Oranı
	Yoklama Oturumları	İzleme Oturumları	
74, 74, 83	88, 75, 85, 91, 93, 95, 94, 93, 89, 94, 93, 89	95, 94, 93	%17,21
$\bar{X}=77,00$	$\bar{X}=90,25$		

4.3.4. Suat'a uygulanan TOGAP'ın doğru okuma yüzdesi üzerine etkisi

Araştırmaya katılan Suat'a okuduğu okuma parçasına “başla” yönergesi verildikten sonra okuması takip edilmiştir. Öğrenci okuma yaparken öğretmen öğrencinin yaptığı okuma hataları not edilmiştir. Okuma bittikten sonra öğrenciyle çalışma gerçekleştirildikten sonra öğretmen, öğrencinin okuduğu toplam doğru kelime sayısını, tüm okuma parçasındaki kelime sayısına bölüp 100 ile çarpıp, doğru okuma yüzdesini hesaplamıştır.

Suat ile başlama düzeyi evresinde üç farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrenci birinci oturumda %63 doğrulukla, ikinci oturumda %73 doğrulukla ve üçüncü oturumda %71 doğrulukla okumuştur. Suat'ın başlama düzeyi oturumlarındaki doğru okuma yüzdesi ortalama puanı %69,00'dir.

Başlama düzeyi oturumlarından sonra TOGAP uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumları sonrasında uygulanan yoklama oturumlarına göre Suat sırasıyla; %74, %89, %82, %89, %87, %91, %89, %86, %87, %90, %94 ve %91 oranında doğru okuma yüzdesine sahiptir. Suat'ın yoklama oturumlarındaki doğru okuma yüzdesi ortalama puanı %87,42'dir

Öğretim oturumlarından sonra iki, dört ve altı hafta sonra üç oturum izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında sırasıyla; %93, %90 ve %93 oranında doğru okuma yüzdesine sahiptir. Suat'ın son yoklama oturumlarında doğru okuma yüzdesini koruduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sorusu olan “TOGAP, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma yüzdesini artırmada etkili midir?” sorusuna cevap aramak amacıyla uygulanan oturumlar sonlandırılmıştır. Suat'ın uygulama öncesinde doğru okuma yüzdesi ortalaması; %69,00 iken, uygulama sonrasında %87,42 olarak belirlenmiştir. Bu da Suat'ın doğru okuma yüzdesinin %26,70 arttığını göstermektedir.

Tablo 4.12
Suat'ın Doğru Okuma Yüzdesi

Başlama Düzeyi	Evreler		Artış Oranı
	Yoklama Oturumları	İzleme Oturumları	
63, 73, 71	74, 89, 82, 89, 87, 91, 89, 86, 87, 90, 94, 91	93, 90,93	%26,70
$\bar{X}=69,00$	$\bar{X}=87,42$		

Araştırmaya katılan Aslı, Sercan, Serdar ve Suat'a ait okuduğunu anlama becerisi puanı, bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesindeki artış oranları aşağıda tablo olarak verilmiştir. Öğrencilerin başlama düzeyi almış oldukları puanların ortalaması ve yoklama oturumları sonrası almış oldukları puanların ortalaması alınarak artış oranları hesaplanmıştır. Öğrencilerin tamamında okuduğunu anlama puanında, bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ve doğru okuma yüzdesinde artış olmuştur.

Tablo 4.13
TOGAP'ın Bağımlı Değişkenlerdeki Artış Oranları

Öğrenci	Okuduğunu Anlama Becerisi Puanı	Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Doğru Okuma Yüzdesi
Aslı	%78,98	%34,95	%22,51
Sercan	%50,07	%14,45	%6,30
Serdar	%36,93	%22,42	%17,21
Suat	%59,01	%48,52	%26,70

4.4. Etki Büyüklüğü ve Örtüşmeyen Veri Yüzdesinin Hesaplanması

TOGAP'ın özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul öğrencilerine etkisi görsel analiz yoluyla ortaya konulmakla birlikte ayrıca etki büyüklüğü ve örtüşmeyen veri yüzdesini hesaplamak amacıyla Tau-U analizi kullanılmıştır. Başlama düzeyi ile uygulama evrelerindeki veri noktalarının karşılaştırılarak etki büyüklüğü Tau-U yöntemi ile hesaplanmaktadır. Tau-U örtüşmeyen verilerin etki büyüklüğünü hesaplamada en gelişmiş yöntem olarak kabul edilmektedir. Tau-U değerleri %0 ile %100 arasında bir değer almaktadır. Hesaplama sonucu %20'den küçük değerler etkinin çok küçük olduğunu, %20 ile %59 arasındaki değerlerin orta düzeyde etkisi olduğunu, %60 ve

%79 arasındaki değerlerin büyük etkisi olduğunu ve %80 ve üstü değerlerin uygulanan müdahalenin çok büyük bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2020, s. 54).

Araştırma kapsamında katılımcı öğrencilere uygulanan TOGAP'ın başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki okuduğunu anlama puanları, bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi kullanılarak Tau-U değerleri hesaplanmış, oran ve etkileri tablo olarak sunulmuştur. Hesaplama işlemi <http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u> adresine veriler online girilerek gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama becerisi puanı Tau-U değerleri Aslı için %72, Sercan için %92, Serdar için %31, Suat için %94; bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı değerleri Aslı için %58, Sercan için %31, Serdar için %61, Suat için %78; doğru okuma yüzdesi Tau-U değerleri Aslı için %100, Sercan için %67, Serdar için %94, Suat için %100 oranında örtüşmediği hesaplanmıştır.

Tablo 4.14

Öğrencilerin Tau-U Değerleri

Öğrenci	Okuduğunu Anlama Becerisi Puanı		Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı		Doğru Okuma Yüzdesi	
	Oran	Etkisi	Oran	Etkisi	Oran	Etkisi
Aslı	%72	Büyük	%58	Orta	%100	Çok Büyük
Sercan	%92	Çok Büyük	%31	Orta	%67	Büyük
Serdar	%31	Orta	%61	Büyük	%94	Çok Büyük
Suat	%95	Çok Büyük	%78	Büyük	%100	Çok Büyük

4.5. SOBAT-II Ön Test ve Son Test Bulguları

Araştırmaya katılan öğrencilere başlama düzeyi öncesi ve uygulama oturumları sonrasında SOBAT-II uygulanmıştır. Aslı'ya uygulanan SOBAT-II'ye göre okuma hızı; birinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük Standart Puan (SP) 2, yüzdeliği %0, ikinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük SP 2 yüzdeliği %>1; doğru okuma puanı; birinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıf seviyesinde SP 6 yüzdeliği %9, ikinci uygulamada yedi yaş ve ikinci sınıf düzeyinde SP 7 yüzdeliği %16; akıcı okuma puanı; birinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük SP 2 yüzdeliği %1, ikinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük SP 3 yüzdeliği %1; okuduğunu anlama puanı; birinci

uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıf düzeyinde SP 7 yüzdeliği %16, ikinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıf düzeyinde SP 7 yüzdeliği %16 olduğu belirlenmiştir. Sesli Okuma Puanı (SOP); birinci uygulamada 67 iken ikinci uygulamada 70 olarak belirlenmiştir. Aslı'nın doğru okuma puanı ve sesli okuma puanının yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencinin SOP'u artış göstermiştir.

Sercan'a uygulanan SOBAT-II'ye göre okuma hızı; birinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük SP 1 yüzdeliği %1, ikinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük SP 2 yüzdeliği %>1; doğru okuma puanı birinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük SP 4 yüzdeliği %2, ikinci uygulamada sekiz yaş ve üçüncü sınıf SP 12 yüzdeliği %75; akıcı okuma puanı birinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük SP 1 yüzdeliği %1, ikinci uygulamada yedi yaş ve ikinci sınıf SP 5 yüzdeliği %5; okuduğunu anlam puanı birinci uygulamada yedi yaş ve ikinci sınıf SP 7 yüzdeliği %16, ikinci uygulamada dokuz buçuk yaş ve dördüncü sınıf düzeyinde SP 13 yüzdeliği %84 olduğu belirlenmiştir. (SOP); birinci uygulamada 64 puan iken ikinci uygulamada 94 olarak belirlenmiştir. Sercan'ın doğru okuma puanı, akıcı okuma puanı ve okuduğunu anlama puanı yaş ve sınıf düzeyi olarak artış göstermiştir. Ayrıca öğrencinin SOP'u artış göstermiştir.

Serdar'a uygulanan SOBAT-II'ye göre okuma hızı; birinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük SP 3 yüzdeliği %1, ikinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük düzeyde SP 2 yüzdeliği %>1; doğru okuma puanı birinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıf düzeyinde SP 6 yüzdeliği %9, ikinci uygulamada sekiz buçuk yaş ve üçüncü sınıf ikinci döneminde SP 13 yüzdeliği %84; akıcı okuma puanı birinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük SP 4 yüzdeliği %2, ikinci uygulamada yedi buçuk yaş ve ikinci sınıf ikinci dönem düzeyinde SP 4 yüzdeliği %2; okuduğunu anlama puanında birinci uygulamada yedi buçuk yaş ve ikinci sınıf düzeyinde SP 6 yüzdeliği %9, ikinci uygulamada sekiz buçuk yaş ve üçüncü sınıf düzeyinde SP 10 yüzdeliği %50 olduğu belirlenmiştir. SOP; birinci uygulamada 70 iken ikinci uygulamada 82 olarak belirlenmiştir. Serdar'ın doğru okuma puanı, akıcı okuma puanı ve okuduğunu anlama puanı yaş ve sınıf düzeyi olarak artış göstermiştir. Ayrıca öğrencinin SOP'u artış göstermiştir.

Tablo 4.15

Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) Ön Test ve Son Test Bulguları

	Aslı	Sercan	Serdar	Suat
Okuma Hızı Puanı	Ön test	Ön test	Ön test	Ön test
	SP:2, %0	SP:1, %1	SP:3, %1	SP:21, %>1
	7 yaştan düşük	7 yaştan düşük	7 yaştan düşük	7 yaştan düşük
	2.sınıftan düşük	2.sınıftan düşük	2.sınıftan düşük	2.sınıftan düşük
	Son test	Son test	Son test	Son test
	SP:2, %>1	SP:2, %>1	SP:2, %>1	SP:1, %>1
	7 yaştan düşük	7 yaştan düşük	7 yaştan düşük	7 yaştan düşük
	2.sınıftan düşük	2.sınıftan düşük	2.sınıftan düşük	2.sınıftan düşük
Doğru Okuma Puanı	Ön test	Ön test	Ön test	Ön test
	SP:6, %9	SP:4, %2	SP:6, %9	SP:4, %2
	7 yaştan düşük	7 yaştan düşük	7 yaştan düşük	7 yaştan düşük
	2.sınıftan düşük	2.sınıftan düşük	2.sınıftan düşük	2.sınıftan düşük
	Son test	Son test	Son test	Son test
	SP:7, %16	SP:12, %75	SP:13, %84	SP:6, %9
	7 yaş	8 yaş	8 buçuk yaş	7 yaş
	2.sınıf	3.sınıf	3.sınıf 2.dönem	2.sınıf
Akıcı Okuma Puanı	Ön test	Ön test	Ön test	Ön test
	SP:2, %1	SP:1, %1	SP:4, %2	SP:1, %>1
	7 yaştan düşük	7 yaştan düşük	7 yaştan düşük	7 yaştan düşük
	2.sınıftan düşük	2.sınıftan düşük	2.sınıftan düşük	2.sınıftan düşük
	Son test	Son test	Son test	Son test
	SP:3, %1	SP:5, %5	SP:4, %2	SP:2, %>1
	7 yaştan düşük	7 yaş	7 buçuk yaş	7 yaştan düşük
	2.sınıftan düşük	2.sınıf	2.sınıf 2.dönem	2.sınıftan düşük
Okuduğunu Anlama Puanı	Ön test	Ön test	Ön test	Ön test
	SP:7, %16	SP:7, %16	SP:6, %9	SP:4, %>2
	7 yaştan düşük	7 yaş	7 buçuk yaş	7 yaştan düşük
	2.sınıf	2.sınıf	2.sınıf	2.sınıf 2.dönem
	Son test	Son test	Son test	Son test
	SP:7, %>16	SP:13, %84	SP:10, %50	SP:4, %2
	7 yaştan düşük	9 buçuk yaş	8 buçuk yaş	7 yaştan düşük
	2.sınıf	4.sınıf	3.sınıf	2.sınıf
Sesli Okuma Puanı (SOP)	Ön test	Ön test	Ön test	Ön test
	67	64	70	55
	Son test	Son test	Son test	Son test
	70	94	82	58

Suat'a uygulanan SOBAT-II'ye göre okuma hızı; birinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük SP 1 yüzdeliği %>1, ikinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük SP 1 yüzdeliği %>1; doğru okuma puanı birinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük SP 4 yüzdeliği %2, ikinci uygulamada yedi yaş ve ikinci sınıf SP 6 yüzdeliği %9; akıcı okuma puanı birinci

uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük SP 1 yüzdeliği %>1, ikinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük SP 2 yüzdeliği %>1 olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama puanında birinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıftan düşük düzeyinde SP 4 yüzdeliği %>2, ikinci uygulamada yedi yaştan düşük ve ikinci sınıf düzeyinde SP 4 yüzdeliği %2 olduğu belirlenmiştir. SOP; birinci uygulamada 55 iken ikinci uygulamada 58 olarak belirlenmiştir. Suat'ın doğru okuma puanı ve okuduğunu anlama puanı yaş ve sınıf düzeyi olarak artış göstermiştir. Ayrıca öğrencinin SOP'u artış göstermiştir.

4.6. Sosyal Geçerlik Bulguları

Bir araştırma ya da uygulamanın sosyal geçerliğini belirlemek için öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma özellikle son 30 yılda en sık kullanılan iki yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Öznel değerlendirmede, sosyal geçerlik çalışması için araştırma ya da uygulama ile ilişkili kişilerden çalışma hakkında görüş alınması amaçlanmaktadır (Kurt, 2012, s. 379). Araştırma kapsamında TOGAP uygulaması ile ilgili sosyal geçerlik verileri için öznel değerlendirme yapılmıştır. Öznel değerlendirme için araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen görüşme soruları; araştırmaya katılan öğrencilere, öğrencilerin ailelerine ve öğrencilerin öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile sorularak elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğrencilere; TOGAP hakkında neler düşündüğü, bu programlardan neler öğrendiği, bu programda en çok sevdiği bölümün ne olduğu, bu programın okuma ve okuduğunu anlama sorularına cevap vermede faydalı olup olmadığı ve başka eklemek istediğinin olup olmadığı sorulmuştur.

Aslı: *“Okumayı, söylemeyi, bir de hani böyle soruları öğrendim. Başka da yok. Penguenler ve kardan adam okuma parçasını çok sevdim. Program, okuma ve okuduğumu anlamada faydalı oldu. Okulda da öğretmen okuma parçası ile ilgili sorular sorduğunda faydası oluyor. Boşluk doldurma sorularını da sevdim”* dedi.

Sercan: *“Program güzel, şey okumadan önce ne yapılır, okumadan sonra ne yapılır onları öğrendim. En çok resimlere bakıp orda kendi yerimize koymayı sevdim. Okumam zaten güzeldi, şey okumama faydası oldu. Okuduğunu anlama sorularını zaten güzel cevaplıyordum, daha iyi oldu. Başka söylemek istediğim yok”* dedi.

Serdar: *“İyi bir program, güzel bir program, çok güzel bir şey ayarlanmış, sevdim. Ya, eğitici bir kitap, okumamı hızlandıran bir kitap, o yüzden çok sevdiğim bir kitap olduğu için, ya ben de bu tür kitapları almak istiyorum ama o yüzden eee, ne*

diyim başka yerlerde arayabilirim. Ama çok sevdim bu kitabı. Aynı yardımcı olarak kitap okuyucu, yani eğitim oluyo yani bu kadar. Okuduğunu anlamaya geliştirmeye yönelikti. Ondan sonra, neydi ya, okuduğumu daha iyi anlamak için, okurken yavaş okuyarak, anlayıcı olarak ve metini düzgün olarak, kendimi anlayışlı ve güzel okumanın anlamıyla güzelleştirerek okumamı ondan sonra yeni ve okuma öncesinde ilk önce resimleri inceliyoduk, ondan sonra da metnin başlığını anlıyoduk. Tekne ile balık avını sevdim. Çünkü balıklar yedircek gibi. Çok güzel doğayı görüyorsunuz o yüzden. Balık avlamasını çok sevdiğim için, bende de olta var, resimleri beğendim. Bizim kitaplarda bir fotoğraf oluyor ama bunda dört tane var. Böyle olması çok güzel olmuş. Tek bir tane fotoğraf yerine dört tane fotoğraf olması çok güzel. Okumam ve okuduğunu anlama sorularına cevap vermemde faydalı oldu. Okulda da, zomda, ebada çok güzel okuyorum, aynen, teşekkürler, yani alfabede de böyle yani, bana bebekmişim gibi büyük yazularla şeyler öğretiyorlar okumayı. Bu daha güzel, hem yanlışları görüyorum, hem de doğruları görüyorum. Hem buradaki mecaz anlamları, atasöz anlamları, eş anlamlı, zıt anlamlı kelimeler buluyorum. İyi güzel, ben bu tür okuma metinlerini çok seviyorum. Hem bu kitabın adı neydi? Ben de almak istiyorum. Bu program hakkında diyecek bir şey kalmadı. Bu kadar. Memnun kaldım” dedi.

Öğrenci ailelerine; çocuklarının öğretim müdahalesi gerçekleştirilmeden önceki okuma becerisi ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili neler düşündükleri, çocuklarının gerçekleştirilen öğretim programı sonrası okuduğunu anlama becerisi ile ilgili düşünceleri, çocuklarının sadece Türkçe dersi değil diğer derslerdeki okuduğunu anlama becerisi ile ilgili düşünceleri, öğrencinin ve ailenin en beğendiği bölümün hangisi olduğu, programın faydalı olup olmadığı ve açıklanmasını istediği ya da eklemek istediği farklı bir konu olup olmadığı sorulmuştur.

Sercan’ın annesi: “Nefesini ayarlayamıyordu, cümlelerin gelişine göre okuyordu. Daha iyi okuyor, daha iyi cevaplıyor. Doğru yanlış sorularını cevaplarken 10 soruda iki yanlış yapıyor. Hava durumunu doğru yapıyor. Okuma ve okuduğunu anlamada iyi. Kitap okumuyordu, şimdi bitirmeye çalışıyor. Sonra bize anlatıyor. Mesela uğur böceğinin özelliği nedir gibi? Programın faydasını gördük, memnunuz. Bizi böyle bir çalışmaya kattığınız için sağ olun. Devam edecek mi? Devam etmesini istiyorum” dedi.

Serdar’ın annesi: “Okuma hızı arttı. Çok hatalı okuyordu, hataları azalttığı için de ne okuduğunu anlamaya başladı aldığı eğitimden sonra. Okumayı sevmiyor, Türkçe dersini hala sevmiyor. Eğitim öncesine göre çok daha iyi düzeyde fakat bazı hatalar devam ediyor. Eğitim öncesi kısa bir cümleyi bile üç kez okuyor ama anlamıyordu. Biz

aldığı eğitimin çok faydalarını gördük. Daha iyi anlıyor. Matematikte veya Türkçe dersinde kısa cümleleri daha iyi algılıyor, uzun cümleler veya yoruma dayalı soru cümlelerini çok iyi anlayamıyor. Yorum becerisi de kazandırılabilirse çok mutlu olurum. Saat ve zaman birimi sıkıntımız var. En çok tabii ki okuduğunu anlama bölümünü beğendim. Program kesinlikle çok faydalı. Eğitim öncesi berbat bir okul dönemi geçirdik. Okulu ve okumayı hiç sevmiyordu oğlum sizlere teşekkür ederiz” dedi.

Suat’ın annesi: “Okuma becerisi ve okuduğunu anlamada zorlanıyordu. Okuması daha akıcı ve okuduğunu anlamaya başladı. Biraz daha çalışması gerekiyor. Okumayı daha çok nasıl sevdirebilirim? Süreli okumada daha fazla anlayarak okuması en sevdiğim bölüm. Programın kesinlikle faydalı olduğunu düşünüyorum” dedi.

Öğrencilerin öğretmenlerine; öğrencisinin öğretim müdahalesi gerçekleştirilmeden önceki okuma becerisi ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili neler düşündükleri; öğrencisinin gerçekleştirilen öğretim programı sonrası okuduğunu anlama becerisi ile ilgili düşünceleri; öğrencisinin sadece Türkçe dersi değil diğer derslerdeki okuduğunu anlama becerisi ile ilgili düşünceleri; öğrencisinin eğitim gereksinimi olan bir konuda destek alması sonucu yeterliklerinin artması, öğrencisinin sınıf içi davranışlarında değişikliğe neden olup olmadığı; öğrencisinin ve kendisinin programda en beğendiği bölümün ne olduğu; programın faydalı olup olmadığı hakkındaki düşünceleri; açıklanmasını istediği ya da eklemek istediği farklı bir konu olup olmadığı sorulmuştur.

Aslı’nın öğretmeni: “Öğrencimin okumaya isteksiz olması çok yavaş ve hatalı okuması öğrencimi çok üzüyordu. Okuduğunu anlama becerisi yaşlılarından çok gerideydi. Program uygulandıktan sonra okuma hızı arttığı, doğru okuduğu için anlama becerisinin geliştiğini gözlemliyorum. Bundan dolayı derslere daha istekli katılıyor. Öğrencimin diğer derslerinde de olumlu değişimler gözlemledim. Sınıf içi değişiklikler oldu. Özellikle derse katılım isteğinde büyük değişiklik oldu. Özgüveni arttı. Kendinin ifade etme becerisi gelişti. Dikkat süresinin arttığını ve derse aktif katılım sağladığını söyleyebilirim. Okuma hızını artırma, doğru okuduğu kelime sayısını artırma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirme bölümleri en beğendiğim bölümler. Program evet çok faydalı bir program. Öğrencimdeki olumlu değişiklikler bu düşüncemi destekliyor. Uygulayıcıya (size) teşekkür ediyorum” dedi.

Sercan’ın öğretmeni: “Yaşlılarına göre okuma hızı yavaş, yanlış okumalar fazlaydı. Okuduğunu anlama becerisi mevcuttu fakat yeterli düzeyde değildi. Dakikada okuduğu kelime sayısında artış oldu. Doğru okuduğu kelime sayısı arttı. Okuduğunu

anlama becerisi daha iyi seviyeye ulaştı. Okuduğunu anlama becerisi yeterli seviyede olmayınca diğer derslerinde de zorlanıyordu. Tüm derslerini olumlu yönde etkilediğini ve artık öğrencimizin daha az zorlandığını düşünüyorum. Öğrencimin özgüveninin arttığını düşünüyorum. Derslere daha istekli katılıyor. Ayrıca dikkat süresinin uzadığını gözlemliyorum. Öğrencimin görsel yorumlama becerisinin de geliştiğini ve görsellere ilgisinin arttığını gözlemledim. Soyut kavramları algılama özelliği de gelişti. Okuma hızının artması ve dolayısıyla hızlı okuduğunda anlama becerisinin daha iyi seviyeye ulaşması. Görsel yorumlama bölümünü de göz ardı edemem. Evet, kesinlikle program faydalı. Öğrencimde gözle görülür değişimler oldu (olumlu yönde). Uygulayıcıya (size) çok teşekkür ediyorum” dedi”.

Serdar’ın öğretmeni: “Öğrencimin okuma hızı, okuduğunu anlama becerisi yaşlıtlarına oranla daha geriydi. Okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini ve bağımsız ders yapabilme becerisinin geliştiğini düşünüyorum. Diğer dersler için de olumlu değişimler gözlemledim. Öğrencimin sınıf içinde bir öğretmene ya da evde bir yetişkine ihtiyaç duymadan bağımsız ders yapabilme becerisine katkıda bulunduğunu düşünüyorum. Sorumluluk duygusunun geliştiğini gözlemledim. Öğrencime en büyük katkısı okuduğunu anlama becerisini geliştirmek ve sorularda bir yetişkine ihtiyaç duymadan çözümleri (cevapları) bulabilmek olduğundan bu bölüm benim için daha ön planda gelmektedir. Evet, bence faydalı bir program. Birçok öğrenciye ulaşabilmesi umuduyla diliyorum. Uygulayıcıya (size) teşekkür ediyorum” dedi.

Suat’ın öğretmeni: “Öğretim programı sonrası öğrenci belirli bir anlama potansiyeline sahip. Bunun programla bağlantısı olduğunu düşünüyorum. Bu bağlamda matematik dersi ile bir kıyaslama yapılabilir. Okuduğunu anlama ve yorumlamaya dayalı problemlerin olması okuma ve anlama becerisine ihtiyacı artırmaktadır. Öğrenciye sağlanan desteğin sınıf içi davranışlara olumlu etkisinin olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin öğretime güdülenmesini ve özgüven artışını sağlaması bakımından önemli. Açık uçlu sorularla öğrencinin düşünmeye ve yorumlamaya sevk edilmesi en beğendiğim bölüm. Örneğin metnin başlığı ne olabilir/olmalı. Programın faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin farklı farklı metinlerle karşılaşması, bu metinleri yorumlaması, içeriğindeki problemlere cevap üretmeye çalışması gelişimi için önemli bir aşama” dedi.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde tezin; sonuç, tartışma ve önerileri açıklanmaktadır. Elde edilen bulgulara dayanarak araştırmanın sonucu ulusal ve uluslararası alanyazındaki konuyla ilgili araştırma bulguları ile tartışılmıştır. Son bölümde de ileri araştırmalara yönelik ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerine yönelik okuduğunu anlama müdahale programı geliştirilmiş ve geliştirilen müdahale programının etkililiği değerlendirilmiştir. Ayrıca sosyal geçerlik kapsamında öznel değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, öğrencilerin aileleri ve öğretmenler ile görüşülmüştür.

Programın geliştirilmesi aşamasında ölçme aracı uygulama ve gözlem sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada ve akıcı okumada yetersizliklerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde de özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikle Türkçe dersinde, matematik dersinde yetersizliklerinin olduğu belirlenmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler Türkçe dersinde daha çok okumada ve okuduğunu anlamada desteğe ihtiyaç duymaktadır. Programın ihtiyaç analizi bölümünde; ilkokul Türkçe kitaplarında sınıf düzeyinde okuma parçaları ve okuduğunu anlama soruları incelenmiştir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı incelenmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenciler için okuma, okuduğunu anlama ile ilgili içerik bulunmaktayken; özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için içerik bulunmamaktadır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda TOGAP'ın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde araştırmaya katılan dört öğrenciden üçünde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin uygulama başlamadan önceki okuduğunu anlama puanlarının uygulama sonunda artış gösterdiği, izleme oturumlarında da korunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; akıcı okuma becerilerini (bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi) geliştirmede sistematik bir müdahalede bulunulmamasına rağmen öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ve doğru okuma yüzdesinde artış olmuştur. Uygulama oturumları

öncesi uygulanan SOBAT-II B formu ve uygulama oturumları sonrasında uygulanan SOBAT-II A formuna göre öğrencilerin SOP'unda artış gerçekleşmiştir.

Sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde, geliştirilen programın öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede faydalı olduğunu, öğrencilerin okuma başarılarına katkısı olduğunu, görsellerin çok canlı olduğunu, okuma hatalarını görmede iyi olduğunu, okuma parçalarını beğendiklerini, programdan memnun kaldıklarını, yazı puntolarının seviyelerine uygun olduğunu, okuduğunu anlama stratejilerini uygulamayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenci aileleri de; programın hem okumada, hem de okuduğunu anlamada daha iyi sonuçları olduğunu, öğrencilerin kitap okumayı sevmeye başladığını, diğer derslerdeki sorulara cevap vermede başarılı ve istekli olduğunu, okuduğu okuma parçasıyla ilgili sorulara daha çok istekli cevap vermeye başladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca programın devam etmesini ve programın bir örneğini talep etmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenleri de; öğrencilerin okuma hızının arttığını, derslere daha istekli katıldığını, özgüvenin arttığını, faydalı bir program olduğunu, görsel yorumlama becerisinin arttığını ve en önemlisi okuduğunu anlama becerisinin arttığını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları da dikkate alındığında; özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencileri için geliştirilen TOGAP'ın öncelikle okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve ayrıca bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını artırmada, doğru okuma yüzdesini artırmada etkili olduğu düşünülmektedir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada, özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde TOGAP'ın etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, alanyazındaki araştırmalarla/tanımlarla tartışılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerle gerçekleştirilen gözlem çalışması sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumada yetersizlikleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda; özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin Türkçe dersinde, okuma çalışmalarında desteğe ihtiyaç duydukları, okumada zorlandıkları, akıcı okumada hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle gerçekleştirilen ölçme aracı uygulama ve performans değerlendirmelerinde öğrencilerin okumada yetersizliklerinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular alanyazındaki (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013, s. 34-35; Baydık, 2015, s. 133; Bek ve Şen, 2015, s. 77;

Çakıroğlu, 2017, s. 68; Çalış, 2018, s. 97-98; Deniz vd., 2015, s. 61; Öztürk, 2002, s. 86; Sucuoğlu, 2006, s. 85) tanımlama ve ifadeler ile tutarlılık göstermektedir. Özel öğrenme güçlüğü'nün tıbbi tanılanmasında kullanılan DSM-V, Ruhsal bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin yanlış sözcük okuduğu ya da okumada çok çaba harcamaları gerektiği belirtilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013, s. 34-35). Baydık (2015, s. 135), özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin büyük bir çoğunluğunda (%80'i) okumada güçlük çektiğini belirtmiştir. Bek ve Şen (2015, s. 77), özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okumada başarısızlık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çakıroğlu (2017, s. 68), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde genel olarak akademik başarısızlık (okuma, yazma ve matematik vb.) yaşandığını belirtmiştir. Çalış (2018, s. 97-98), disleksi olan çocukların okurken çözümlenmede güçlük yaşadıklarını, kendi yaş grubunda dakikada okuması beklenen kelimeyi okuyamadıklarını, harf ve hece atlayarak okuduklarını, heceleyerek okumada güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Deniz vd. (2015, s. 61), öğrenme güçlüğü'nde gerçekleştirilen standartlaştırılmış test sonuçları ile okumada akranlarından önemli ölçüde alt seviyede olarak açıklamışlardır. Öztürk (2002, s. 86), öğrenme güçlüğü terimini açıklarken zekâ geriliği olmaksızın okuma öğrenmenin zor olduğu durumlar olarak açıklamaktadır. Sucuoğlu (2006, s. 85), öğrenme güçlüğü olan bireylerin okumada güçlük yaşadığını, okuma becerisinde akranlarından anlamlı derecede farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen; gözlem çalışması, ölçme aracı uygulama (SOBAT-II), ön değerlendirme ve öğretmen görüşmeleri sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde akranlarından anlamlı derecede farklılık olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki (Altındağ-Kumaş vd., 2019, s. 542; Arabacı; 2017, s. 38-39; Bender; 2016, s. 212; Delimehmet-Dada; 2017, s. 36-41; Gündoğdu; 2017, s. 35-38) çalışmalarla araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir. Altındağ-Kumaş vd. (2019, s. 542), öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözel problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük puan aldıkları sonucuyla araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Arabacı (2017, s. 38-39), dördüncü sınıfa devam eden 27 özel öğrenme güçlüğü olan ve 28 normal gelişim gösteren öğrencinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha

başarısız oldukları saptanmıştır bulgularıyla araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Delimehmet-Dada (2017, s. 36-41), özel öğrenme güçlüğü olan ve özel öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama performansları ile bu beceriler arasındaki ilişki düzeyini belirlediği çalışma sonucunda; özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinde daha düşük puan aldıkları bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Gündoğdu (2017, s. 35-38), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırılmış ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergiledikleri bulguları ile araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Reid ve Green (2017, s. 91) öğretmenlerin okuduğunu anlamayan öğrencilere tekrarlı okumayı öğretmesi gerektiğini; Reid ve Green (2017, s. 51) disleksi olan öğrencilerin en çok tekrarlı okumaya ihtiyacı olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada etkililiği incelenen TOGAP'ın ana stratejisi olan tekrarlı okuma stratejisinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulguları alanyazındaki (Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2018, s. 143; Bender, 2016, s. 204; Çeliktürk-Sezgin ve Akyol, 2015, s. 4-16; Kodan ve Akyol, 2018, s. 159; Stevens vd., 2017, s. 576; Therrien, 2004, s. 252) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı (2018, s. 143), okuma güçlüğü yaşayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi ile 30 saatlik bireyselleştirilmiş okuma programı uygulamışlardır. Eşli okuma yöntemi ve tekrarlı okuma yöntemi kullanılmıştır. Okuma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiğinin belirlendiği araştırma bulgusu ile araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Bender (2016, s. 204), tekrarlı okumayla ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde, akıcı okuma ve okuduğunu anlamada gelişmeler sağlanmakla birlikte ilk defa okunan metnin daha akıcı okunmasına ve anlaşılmasına katkı sağladığının belirlendiği ifadesiyle araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Çeliktürk-Sezgin ve Akyol (2015, s. 4-16), ilkökul dördüncü sınıfa devam eden okumada ve anlamada sorun yaşayan bir öğrenci ile tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları yöntemleri uygulanarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda; öğrenci daha kısa sürede okumuş, hata sayıları azalmış ve kelime tanıma ile okuma parçasını anlama yüzdesinde artışlar gerçekleşmiştir sonuçlarıyla araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Kodan ve Akyol (2018, s. 159), koro okuma,

tekrarlı okuma ve yardımcı okuma yöntemleri kullanılarak zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerisi üzerindeki etkisi incelemiştir. Araştırma sonunda uygulanan okuma yöntemlerinin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini anlamlı yönde etkilediğinin belirlendiği sonuçlarıyla araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Stevens vd. (2017, s. 576), akıcı okuma müdahalelerinin öğrenme güçlüğü olan ilkökul öğrencilerine yönelik 2001 ile 2014 yılları arasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmaların sentezini yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre tekrarlı okuma, çok bileşenli müdahaleler ve sesli kitaplarla destekli okuma yöntemlerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirdiği belirlenmiştir. Tekrarlı okumanın akıcı okumayı geliştirmede en etkili müdahale olduğu belirlenmiştir. Therrien (2004, s. 252), akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde tekrarlı okumanın etkisini incelediği bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Yapılan analize göre tekrarlı okuma; hem normal gelişim gösteren hem de özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için etkili bir şekilde kullanılabileceğini belirtmiştir.

Araştırmada kullanılan stratejilerden bir diğeri ise görsel anlama stratejileridir. Görsel anlama stratejilerinde; okuma parçalarının üzerinde bulunan görselleri inceleme, her görselde neler olduğunu söyleme, görseldekilerin kendi hayatındaki yerini söyleme, görselleri sırasıyla düşünerek kendi hikâyesini oluşturma çalışmaları araştırmada yapılmış ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulguları alanyazında (Kim vd., 2004, s. 105) görselliğe dayalı stratejilerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğrenciler, sadece bu çalışmada değil, okulda Türkçe dersinde okuma parçalarının üzerinde konu ile ilgili görselleri görmektedirler. Bu çalışma ile öğrenciler görsellerin ne amaçla kullanıldıklarını öğrenmişler, görsellerin okuma parçasıyla anlamsal bağlantı kurmada önemli olduğunu farkına varmışlardır.

Kim vd. (2012, s. 566), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için uygulanan müdahaleleri incelemişler ve özellikle ana fikri bulma ve özetlemeyi içeren müdahalelerin okuduğunu anlamada yüksek etkileri olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde İter (2018, s. 303) zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretiminin, katılımcılara katkı sağladığını ve başlama düzeyine göre daha yüksek düzeyde okuduğunu anlama performansı sergilediklerini belirtmiştir. Araştırma

kapsamında okuma sonrası stratejilerin öğretiminde ana fikrin ne olduğu, nasıl belirleneceği, özetlemenin ne olduğu ve nasıl yapılması gerektiği her oturumda örneklerle açıklanmıştır. Alanyazındaki çalışmalarla araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir. Araştırma kapsamında birden fazla stratejinin öğretimi gerçekleştirildiği için sadece bir stratejinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tek neden olduğunu söylemek yerine; ana fikri bulma ve özetleme becerilerinin öğretilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tek bir stratejinin ya da birden fazla stratejinin bir arada kullanıldığı araştırmalar alanyazında görülmektedir. Araştırmada tekrarlı okuma stratejisi, görselliğe dayalı stratejiler, okuma öncesi stratejiler, okuma sırası stratejiler ve okuma sonrası stratejiler sistematik bir şekilde bir arada kullanılmış ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde alanyazında (Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2018, s. 143; Çeliktürk-Sezgin ve Akyol, 2015, s. 4-16; Dağ, 2010, s. 63; Kardeş-İşler ve Şahin, 2016, s. 174; Klinger ve Vaughn, 1996, s. 275; Kodan ve Akyol, 2018, s. 159; Ulu ve Akyol, 2016, s. 225) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede birden fazla stratejinin bir arada kullanılmasının etkili olduğu sonuçlarıyla araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir. Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı (2018, s. 143), okuma güçlüğü yaşayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi ile 30 saatlik bireyselleştirilmiş okuma programı uygulamışlardır. Eşli okuma yöntemi ve tekrarlı okuma yöntemi kullanarak okuma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiğini belirlemişlerdir. Çeliktürk-Sezgin ve Akyol (2015, s. 4-16), ilkökul dördüncü sınıfa devam eden okumada ve anlamada sorun yaşayan bir öğrenci ile tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları yöntemleri uygulanmasıyla; öğrenci daha kısa sürede okumuş, hata sayıları azalmış ve kelime tanıma ile okuma parçasını anlama yüzdesinde artışlar gerçekleşmiştir. Dağ (2010, s. 63), okuma güçlüğü olan beşinci sınıfta eğitimine devam eden öğrencinin kelime tanıma becerisi ile birlikte okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulanan 3P (Pause, Prompt, Praise – Duraksama, Yönelme, Övme) metodu ve boşluk tamamlama (cloze) tekniklerini uygulamıştır. Yapılan çalışma sonucunda, öğrencinin okuma hatalarında azalma olmuş, okuduğunu anlama becerisinde 3P metodu ile boşluk tamamlama tekniğinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Kardeş-İşler ve Şahin (2016, s. 174), okuma güçlüğü olan

ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencinin okumadaki sorunlarının tespiti ve giderilmesi amacıyla, paragrafın önceden dinlenmesi ve eşli okuma stratejisi uygulamışlardır. Okuma ve okuduğunu anlama sorunlarını ortadan kaldırmaya yönelik uygulanan stratejilerle öğrencinin okuma problemlerinde azalmalar gerçekleşmiştir. Klinger ve Vaughn (1996, s. 275), ikinci bir dil olarak İngilizce kullanan özel öğrenme güçlüğü olan yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine işbirlikli grup eğitimi ve karşılıklı öğretim yöntemlerinin etkililiğini araştırmışlardır. Her iki gruptaki öğrenciler, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, okuduğunu anlamada önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Kodan ve Akyol (2018, s. 159), koro okuma, tekrarlı okuma ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi başlıklı çalışmalarında; koro okuma, tekrarlı okuma ve yardımcı okuma yöntemlerini birlikte kullanmanın zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerisi üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısı, dakikada okudukları kelime sayısı ve okuduğunu anlama yüzdeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca koro okuma, tekrarlı okuma ve yardımcı okuma yöntemleri uygulandığında araştırmaya katılan zayıf okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini anlamlı yönde etkilediği belirlenmiştir. Ulu ve Akyol (2016, s. 225), okuma güçlüğünü ortadan kaldırmak ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmede uygulanan okuma stratejilerinin etkisini araştırmak amacıyla eylem araştırması deseni kullanılarak, okuma güçlüğü yaşayan bir ilkokul öğrencisiyle çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda araştırmacılar; öğrencinin okuma ve anlama hatalarının sebebini tespit etmeye çalışmış, tekrarlayıcı okuma yöntemi uygulanarak öğrenci endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiş; göz gezdirme, soru sorma, okuma, özetleme stratejileri uygulanarak öğrencinin seviyesi serbest düzeye ulaşmıştır. Araştırmada kullanılan yöntemler ve okuma çalışmaları etkili olmuş ve okuma hatalarının azalması ile birlikte anlama problemlerinin de çözüldüğü belirtilmiştir. Epçaçan (2009, s. 212) ve Baydık (2015, s. 153-154) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında okuma öncesi stratejilerin, okuma sırası stratejilerin ve okuma sonrası stratejilerin öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla araştırma kapsamında; okuma öncesi stratejiler, okuma sırası stratejiler ve okuma sonrası stratejiler birlikte öğretilmiştir. Stratejilerin bir arada öğretimini özel öğrenme güçlüğü

olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en sık okumada güçlük yaşadığı bilinmekte ve bu okuma becerisinin ses bilgisel farkındalık, ses-harf ilişkisi, kelime bilgisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama bileşenleri bulunmaktadır (Balıkçı, 2017, s. 197). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama bileşenleri birbirinden bağımsız olmayıp sadece tek bir bileşeni geliştirmeye yönelik çalışmalarda da diğer bileşenin de geliştiği görülmektedir. Benzer şekilde Balıkçı (2020, s. 112), yapmış olduğu çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere akıcı okuma becerileri ile ilgili müdahale uygulayıp okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışma olmamasına rağmen, akıcı okumayı geliştirmeyi amaçlayan okuma müdahalesi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini de geliştirmiştir. Jenkins vd. (2003, s. 719) akıcı okumanın okuduğunu anlamının güçlü bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. McCulley vd. (2013, s. 38-39) akıcı okumanın gelişmemesi durumunda okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyeceğini belirtmişlerdir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamının birlikte düşünülmesi gerekmektedir. Özellikle akıcı okumanın okuduğunu anlamının ön koşulu olduğunu düşünebiliriz. Öğrencinin okumada hata yapması, belli bir sürede okuması gereken okuma parçasını okuyamaması öğrencinin zihinsel performansını okuma becerisine odaklanmasına neden olmakta bu durum da okuma parçasındaki anlamı bulmada güçlük yaşamasına neden olmaktadır. Ayrıca araştırma bulgularına bakıldığında sistematik bir akıcı okuma öğretimi/müdahalesi uygulanmamasına rağmen okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin birlikte gelişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Alanyazındaki araştırma bulguları (Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2018, s. 143; Kardeş-İşler ve Şahin, 2016, s. 174; Kodan ve Akyol, 2018, s. 159; Therrien, 2004, s. 252;) incelendiğinde uygulanan öğretimsel müdahale sonucunda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin birlikte geliştiği bulguları ile araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı (2018, s. 143), okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili gerçekleştirdikleri bir eylem araştırmasında; ilkokul üçüncü sınıfta, okuma güçlüğü olan bir öğrenci ile okuma ve okuduğunu anlama problemlerinin çözülmesi amacıyla 30 saatlik bir bireyselleştirilmiş okuma programı uygulamışlardır. Endişe düzeyinde okuma ve anlama düzeyine sahip olan öğrencinin çalışma sonrasında okuma ve anlama düzeyinin öğretim düzeyine yükseldiği belirlenmiştir. Kardeş-İşler ve Şahin (2016, s. 174), okuma güçlüğü olan ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencinin okumadaki sorunlarının

tespiti ve giderilmesi amacıyla, paragrafın önceden dinlenmesi ve eşli okuma stratejisi uygulamışlardır. Öğrencinin düzeyine uygun metinlerle çalışmalar gerçekleştirilerek, okuma ve okuduğunu anlama sorunlarını ortadan kaldırmaya yönelik uygulanan stratejilerle öğrencinin okuma problemlerinde azalmalar gerçekleşmiştir. Kodan ve Akyol (2018, s. 159), koro okuma, tekrarlı okuma ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi başlıklı çalışmalarında; okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıfa devam eden altı öğrenci ile tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama düzeyi modeli kullanılarak, 90 saat süren bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Koro okuma, tekrarlı okuma ve yardımcı okuma yöntemleri uygulandığında araştırmaya katılan zayıf okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini anlamlı yönde etkilediği belirlenmiştir. Therrien (2004, s. 252), tekrarlı okumanın okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla öğretimsel içerikler hakkında bir meta-analiz gerçekleştirmiştir. Yapılan analize göre tekrarlı okumanın; normal gelişim gösteren ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirli bir metindeki okuma akıcılığını ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için etkili bir şekilde kullanılabileceği belirtilmektedir.

Araştırmaya katılan Serdar kod isimli öğrencinin uygulama öncesinde okuduğunu anlama puanı ortalaması 5,66 iken, uygulama sonrasında 7,75 olarak belirlenmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlama puanında %36,93'lük bir artış bulunmaktadır. Fakat araştırmanın modeli olan değişen ölçütler modelinde okuduğunu anlama becerilerinde belirlenen ara ölçütleri karşılayamadığı için deneysel kontrol sağlanamamıştır. Bu durum, araştırmanın gerçekleştiği bazı oturumlarda okulda yazılı sınavının olduğu güne denk geldiği zamanlarda gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğrenci ile sabah saatlerinde uygulamalar gerçekleştirilmiş ve öğrenci öğleden sonra yazılı sınav için okula gitmiştir. Sınavın olması öğrencide kaygıya neden olmuş ve bu oturumda 10 okuduğunu anlama sorusunun birine doğru cevap vermiştir. Diğer oturumlarda da, veri setinde görüldüğü gibi dalgalanmalar mevcuttur. Benzer durum bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi verilerinde de gözükmektedir. Sonuç olarak araştırma kapsamında yapılacak çalışmalarda katılımcının o günkü hazırbulunuşluğunun, psikolojik durumunun ve odaklanma tercihinin göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir. İleride yapılacak çalışmalarda araştırmacıların bu konuyu dikkate almasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde; uluslararası alanyazında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin bileşenlerini (ses bilgisel farkındalık, ses harf ilişkisi, kelime bilgisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama) geliştirici öğretimsel müdahale programlarının olduğu ve uygulandığı görülmektedir. Türkiye'deki çalışmaların daha çok betimsel ve mevcut durumu ortaya koyan (Görgün ve Melekoğlu, 2019b, s. 83) çalışmalardan oluşmasının sahada uygulama programı ve uygulama materyali eksikliğine neden olduğu bilinmektedir. Geliştirilen TOGAP'ın ilkokulda eğitimine devam eden özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aileleri ve öğretmenlerine program ve materyal sunmaktadır. Bu programın evde, destek eğitim odalarında ve özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde kullanılmasının öğretimi etkilileştireceği ve uyaran zenginliği sağlayacağı düşünülmektedir.

Görgün ve Melekoğlu (2019b, s. 83), Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmalarda son 10 yılda artış olmasına rağmen sınırlı bilimsel bilgi ve çalışmanın olduğunu belirlemiştir. Gerçekleştirilen çalışmanın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik öğretimsel müdahale içermesi nedeniyle, Türkiye'deki sınırlı ve uygulamalı bilimsel bilgiye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın sosyal geçerlik verileri de değerlendirildiğinde, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öğretmenlerinin ve ailelerinin genel anlamda programdan fayda gördüklerini, olumlu düşünce sergilemelerinin programın etkililik sonuçlarının sayısal verilere dayalı olarak ortaya koymanın yanı sıra programdan doğrudan ve dolaylı etkilenenlerin de düşüncelerinin pozitif yönde ortaya konması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerine yönelik okuduğunu anlama becerilerini geliştirici özgün bir program; eğitimde program geliştirme aşamaları uygulanarak geliştirilmiştir. Okuma parçaları, okuduğunu anlama soruları ve okuma parçalarıyla ilgili görseller özgün bir çalışma olarak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sadece akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik veya sadece okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmışken; özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışma olması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca geliştirilen program özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin rahatlıkla kullanabileceği bir program olarak tasarlanmıştır ve kolay uygulanabilir bir program olması açısından da alanyazına katkı sağlayacaktır.

5.3. Öneriler

Çalışma bulguları ve uygulama deneyimleri dikkate alındığında gelecek araştırmalara yönelik ve uygulamaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.3.1. Gelecek araştırmalar için öneriler

- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sadece okuduğunu anlama becerilerini geliştirici program sayısı ulusal alanyazında sınırlıdır. Araştırma kapsamında geliştirilen TOGAP'ın özel öğrenme güçlüğü olan dört öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Geliştirilen programın daha fazla özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile araştırma planlaması yapılabilir.
- Serdar kod isimli öğrenci ile gerçekleştirilen uygulama sonucunda deneysel kontrol sağlanamadığından programın bu öğrencide etkili olmadığı belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak da öğrencinin araştırmanın gerçekleştirildiği sürelerde okuldaki sınavlarının olması ve bu sınavların öğrencide yarattığı kaygı ve stres durumunun olduğu düşünülmektedir. Araştırmacıların çalışmada bulunacak katılımcıların odaklanma tercihlerini ve hazırbulunuşluklarını da göz önünde bulundurarak çalışmalarını planlaması veya bu durumlara karşı çözümler üretmesi faydalı olacaktır.
- Araştırma kapsamında geliştirilen TOGAP ilkökul düzeyindeki özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. TOGAP, ortaokul ve lise düzeyinde bulunan özel öğrenme güçlüğü tanısı almış okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerle de etkililiği değerlendirilebilir.
- Gerçekleştirilen araştırma, tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modeli kullanılarak bireysel uygulama esasına dayalı olarak tamamlanmıştır. Mevcut çalışma daha fazla katılımcının aynı anda çalışmaya katıldığı deneysel bir araştırma planlanarak uygulanabilir.
- Etkililiği incelenen TOGAP sadece özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulanmıştır. TOGAP, programdaki ön koşul özellikleri taşıyan farklı özel eğitim gruplarıyla da (zihinsel yetersizlik, otizm vb.) etkililik araştırması gerçekleştirilebilir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen TOGAP basılı materyal olarak hazırlanmıştır. Programın tablet, bilgisayar vb. teknolojik aletlerle daha rahat uygulanabilmesi

amacıyla yazılım geliştirilmesi planlanmış, fakat maliyeti nedeniyle gerçekleştirilememiştir. İleriki araştırmalar kapsamında tablet, bilgisayar vb. kullanımına uygun düzenlenip etkililiği planlanabilir.

5.3.2. Uygulama için öneriler

- Araştırma sonucunda TOGAP'ın özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Geliştirilen TOGAP'ın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler tarafından destek eğitim odalarında ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bireysel eğitimde kullanılması önerilebilir.
- Geliştirilen program, öğretmen kılavuzu, uygulama kılavuzu ve öğrenci çalışma kitabından oluşmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışmakta olan öğretmen; programı uygulamak istediğinde öğretmen kılavuzundaki adımları ve yönergeleri sistematik bir biçimde rahatlıkla uygulayabilir. Bu açıdan program öğretmenlere uygulama kolaylığı sağlamaktadır. Ayrıca öğrencinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası durumunu programda bulunan okuma parçaları ile gerçekleştirebilir.
- Programın kolay uygulanabilir olması nedeniyle özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aileleri de öğretmen yönlendirmesi ile alıştırma ve ödev yapma amacıyla programı evde de uygulayabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: müdahaleye tepki modeli düzey-ü yaklaşımı uygulaması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni*. Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/42250/istatistik-bulteni-2020-mart.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Akyol, H. ve Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158. doi:10.15390/EB.2018.7240
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altındağ-Kumaş, Ö., Delimehmet-Dada, Ş. ve Yıkılmış, A. (2019). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözel problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 542-554. doi:10.17860/mersinefd.474803.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı* (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Arabacı, G. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, A., Yıkılmış, A. ve Özokçu, O. (2019). Öğrenme güçlüğü ile ilgili Türkiye’de deneysel olarak yapılmış tezlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2559-2568. doi:10.24106/kefdergi.3445

- Arslan, D. ve Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-18.
- Ataşçi, A. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı 2*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Bahap-Kudret, Z. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.268558
- Bakken, J. P., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies. *The Journal of Special Education*, 31(3), 300-324. doi:10.1177/002246699703100302
- Balıkçı, Ö. S. (2017). Öğrenme güçlüğü ve okuma. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s. 181-198). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Baydık, B. (2015). Okuma güçlükleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 131-166). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bek, H. ve Şen, B. (2015). Öğrenme güçlükleri yaşayan çocukların gelişim özellikleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 67-79). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bender, W. N. (2016). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. (H. Sarı, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(6), 423-436.

- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 40-53.
- Calhoon, M. B. (2005). Effects of peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 424-433. doi:10.1177/00222194050380050501
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s. 48-70). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çalış, S. (2018). Özel öğrenme güçlüğünde eğitim. O. Karaca, D. Tirit Karaca, S. Çalış ve G. Yiğit (Ed.), *Disleksi özgül öğrenme güçlüğü belirtileri tanısı nedenleri tedavisi eğitimi içinde*, (s. 95-108). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Çeltik, E. (2018). *İlkokul 3 Türkçe ders kitabı*. Ankara: SDR Yayıncılık.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Delimehmet-Dada, Ş. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1992). *A curriculum model for teacher education in Europe*. New Prospects for Teacher Education in Europe II, Amsterdam.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. 25. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, E., Hamarta, E. ve Akdeniz, S. (2015). Öğrenme güçlüklerinin belirtileri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 49-66). Ankara: Eğiten Kitap.
- Diken, İ. H. ve Batu, E. S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.

- Dünder, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tekdenekli araştırmalar içinde* (s. 109-133). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Ergen, Y. ve Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 130-147. doi:10.21764/maeuefd.425949
- Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınevi.
- Fırat, T. (2017). *Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fırat, T. ve Koçak, D. (2019). Başarılı okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metni anlamak için kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 669-681. doi:10.24106/kefdergi.2672
- Gajria, M., & Jitendra, A. K. (2016). Effective strategies for developing reading comprehension. R. Schiff, & R. M. Joshi (Eds.), *Interventions in learning disabilities 13 içinde* (s. 119-137). Switzerland: Springer. doi:/10.1007/978-3-319-31235-4_8
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019a). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 698-713. doi:10.17051/ilkonline.2019.562034

- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019b). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106. doi:10.19126/suje.456198
- Gündoğdu, E. S. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama becerileri öğretiminde kullanılması. *Bilig Türk Dünyası sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 105-119.
- Hall, C., & Barnes, M. A. (2017). Inference instruction to support reading comprehension for elementary students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 52(5), 279-286. doi:10.1177/1053451216676799
- Higgins, E. L., & Raskind, M. H. (2004). The compensatory effectiveness of the Quicktionary Reading Pen II on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 20(1), 31-40. doi:10.1177/016264340502000103
- İlter, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.315887
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Brock, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719-729. doi:10.1037/0022-0663.95.4.719
- Kaftan-Ayan, H., Arslan Ü., Kul, S. ve Yılmaz N. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Kanık-Uysal, P. ve Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35. doi.org/10.15390/EB.2019.8032
- Kardaş-İşler, N. ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dil Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Kim, A. H., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehensions of students with LD: A synthesis of

- research. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105-118.
doi:10.1177/00222194040370020201
- Kim, W., Linan-Thompson, S., & Misquitta, R. (2012). Critical factors in reading comprehension instruction for students with learning disabilities: A research synthesis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 66-78.
doi:10.1111/j.1540-5826.2012.00352.x
- Klinger, J. K., & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
- Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159-179. doi:10.15390/EB.2018.7385.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2010). Single-case designs technical documentation. What Works Clearinghouse website: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf. adresinden erişilmiştir.
- Kurt, O. (2012). Sosyal geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s. 376-401). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kuşdemir, Y. (2016). Okuduğunu anlamada "tahmin etme" stratejisinin rolü. *Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 47-63. doi:10.29250/sead.285522
- McCulley, L. V., Katz, S., & Vaughn, S. (2013). Reading instruction and students with learning disabilities. J. P. Bakken, , F. E. Obiakor, & A. F. Rotateri, (Eds.), *Learning disabilities practice concerns and students with LD* içinde (s. 19-43). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.
- MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07.07.2018 tarih ve 30417 sayılı Resmî Gazete.
- MEB. (2020). *Milli eğitim istatistikleri*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf adresinden erişilmiştir.

- Melekoğlu, M. A. (2010). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, duygu/davranış bozukluğu. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 90-117). Ankara: Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s. 15-47). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Melekoğlu, M. A., Erden H. G. ve Çakıroğlu, O. (2018). *Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi-II (SOBAT-II)*. Ankara: Meteksan.
- Müldür, M. Ve Şimşek, N. D. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin ve yapılarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 843-867.
- Özbek, A. B. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, Y. ve Kıroğlu, K. (2017a). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 12(17), 495-502. doi:10.14527/9786053188407.33
- Özdemir, Y. ve Kıroğlu, K. (2017b). “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Turkish Studies*, 12(17), 313-336.
- Özdemir, Y. ve Kıroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine boylamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Öztürk, M. (2002). *Çocukta ruhsal sorunlar çözüm yolları*. İstanbul: Uçurtma Yayınları.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş. ve Kalkan, S. (2020). Tek-denekli Deneysel Araştırmalarda Etki Büyüklüğü Hesaplama: Örtüşmeyen Veriye Dayalı Yöntemlerin İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 40-60.
- Reid, G., & Green, S. (2017). *Disleksi ile başa çıkmak için 100+ pratik öneri*. (S. Aras, Çev.) Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Sanır, H. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: Aracı model testi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sencibaugh, J. M. (2005). *Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications*. Online submission. <https://eric.ed.gov/?id=ED493483> adresinden alınmıştır.
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303. doi:10.24315/trkefd.321757
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576-590. doi: 10.1177/0022219416638028
- Sucuoğlu, B. (2006). Özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları; yaklaşımlar, yöntemler, teknikler içinde* (s. 73-112). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şen-Baz, D. ve Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 28-41.
- Taylor, L. K., Alber, S. R., & Walker, D. W. (2002). The comparative effects of a modified self-questioning strategy and story mapping on the reading comprehension of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11(2), 69-87. doi:10.1023/A:1015409508939
- Tekin-İftar, E. (2012). Değişen ölçütler modeli. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar içinde* (s. 255-273). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- 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
- Uçar-Rasmussen, M. ve Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201. doi:10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364006

- Ulu, H., & Akyol, H. (2016). The effects of repetitive reading and PQRS strategy in the development of reading skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 225-242. doi:10.14689/ejer.2016.63.13
- U.S Department of Education. (2020). 42nd annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education acts, <https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2020/parts-b-c/42nd-arc-for-idea.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Vannest, K. J., & Ninci, J. (2015). Evaluating intervention effects in single-case research designs. *Journal of Counseling & Development*, 93(4), 403-411.
- Vassaf, B. H. (2011). *Öğrenme yetersizliği*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Vaughn, S., & Kettman-Klinger, J. (1999). Teaching reading comprehension through collaborative strategic reading. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 284-292. doi:10.1177/105345129903400505
- Yalçın, H. ve Yurdusever, A. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı 1*. Ankara: S.E.K. Yayınları.
- Yamaç, A. ve Çeliktürk-Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243. doi:10.15390/EB.2018.7555
- Yıldırım-Doğru, S. S., Alabay, E. ve Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 828-840.
- Yıldız, M., Çoban-Sural, Ü. ve Boz, İ. (2019). Türkiye’de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilköğretim düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1049-1086. doi:10.17152/gefad.548457

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Etik Kurul Onay Yazısı	128
EK 2	Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	129
EK 3	Gözlemciler Arası Güvenirlilik Formu	130
EK 4	Başlama, Yoklama, İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliğı Formu	131
EK 5	Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliğı Formu	132
EK 6	TOGAP Uygulama Kılavuzu	133
EK 7	TOGAP Öğretmen Kılavuzu	140
EK 8	TOGAP Öğrenci Çalışma Kitabı	149
EK 9	Öğretmen Görüşme Soruları	160
EK 10	Sözleşme	162
EK 11	Görüşme Kılavuzu	163
EK 12	Kişisel Bilgi Formu	164
EK 13	Veli Onay Mektubu	165

EK-1

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Etik Kurul Onay Yazısı

T.C.

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
ESKİŞEHİR**

Toplantı Tarihi : 10.04.2019

Toplantı No : 2019-07

GÜNDEM :

5. Başvuru Sahibi : Doç.Dr.Macid Ayhan MELEKOĞLU. **Konu :** “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı'nın (TOCAP) Etkililiği” konulu araştırmasının görüşülmesi.

KARAR :

5. Doç.Dr.Macid Ayhan MELEKOĞLU'nun “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı'nın (TOCAP) Etkililiği” konulu araştırmasının, veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu'na uygunluğuna, oy birliğiyle karar verildi.

EK-2

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293-605.01-E.10546290
Konu : Engin YILMAZ'ın Araştırma İzni

12/08/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının
05.08.2020 tarihli ve 74113 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Özel Eğitim Doktora Programı öğrencisi Engin YILMAZ'ın "Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) Etkililiği" başlıklı uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan söz konusu araştırma çalışmasının, 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, Müdürlüğümüze bağlı Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde bulunan ilkokullar ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Milli Eğitim Müdürü

O L U R
12/08/2020
Kürşat GÜLERYÜZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
2-Ölçme Araçları (9 Sayfa)



Büyükdere Mah. Atatürk Biv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Bilgi için: C.M.ERSOY Bilg. İşt.
Tel: 0 (222) 280 27 07
Faks: 0 (222) 280 27 28

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4158-fa16-3c30-89e8-0c6f kodu ile teyit edilebilir.

EK-3**Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu****Öğrenci:****Oturum:**

	Gözlenen Davranış	Gözlenen Veri
1.	Öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı	
2.	Bir dakikadaki toplam kelime sayısı	
3.	Öğrencinin okuma parçasında okuduğu toplam kelime sayısı	
4.	Öğrencinin çoktan seçmeli sorulara verdiği cevap sayısı	
5.	Öğrencinin boşluk doldurma sorularına verdiği doğru cevap sayısı	

EK-4

Başlama, Yoklama, İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Öğrenci Adı:

Oturum No:

	Uygulamacı Davranışları	Yaptı	Yapmadı
1.	Öğrenciye yapılacak çalışma hakkında bilgi verir.		
2.	Başla yönergesi verir.		
3.	Kronometre ve ses kayıt cihazını başlatır.		
4.	Öğrencinin okuma hatalarını kaydeder.		
5.	Öğrencinin okuma süresini kaydeder.		
6.	Soruların olduğu sayfayı açmasını söyler.		
7.	Çoktan seçmeli soruların yönergesini söyler.		
8.	Boşluk doldurma sorularının yönergesini söyler.		
9.	Sorulara verdiği cevapları kaydeder.		
10.	Öğrenciye teşekkür edip, oturumu sonlandırır.		

EK-5**Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu****Öğrenci Adı:****Oturum No:**

	Uygulamacı Davranışları	Yaptı	Yapmadı
1.	Öğrenciye yapılacak çalışma hakkında bilgi verir.		
2.	Öğrenci çalışma kitabından çalışılacak bölümü açmasını ister.		
3.	Okuma öncesi/okuma sırası/okuma sonrası stratejilerinden birisini açıklar.		
4.	Stratejiyi örnek ile açıklar.		
5.	Öğrenciye anlattığı bölüm ile ilgili soru sorar.		
6.	Öğrencinin cevap vermesini/verilen yönergeyi yerine getirmesi için bekler.		
7.	Öğrenciden anlatılanları tekrar etmesini ister		

EK-6
TOGAP Uygulama Kılavuzu



TOGAP

**TEKRARLI OKUMA VE
GÖRSEL ANLAMA PROGRAMI**

UYGULAMA KILAVUZU



içindekiler

UYGULAMA KILAVUZU

TOGAP Hakkında Bilgilendirme.....	1
Hedef ve Davranışlar.....	2
Genel Taslak.....	6
Programın Haftalara Göre Dağılımı.....	7
Programın Zaman Çizelgesi.....	10
Program Geliştirme Alan Çalışması.....	11
İçerik.....	38
Belirtke Tablosu.....	39
Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi.....	41
Öğretmen Kılavuzu.....	42
Bağlam.....	46
Kaynakça.....	48



TEKRARLI OKUMA VE GÖRSEL ANLAMA PROGRAMI (TOGAP) HAKKINDA BİLGİLENDİRME

1. Programda Kullanılacak Terimlerin Açıklanması

Tekrarlı Okuma: Okuma ile ilgili kazanılması gereken becerileri daha iyi bir seviyeye getirmek için okuma parçasını tekrar okuma, birden fazla kez okuma.

Görsel Anlama: Okuduğunu anlamayı geliştirmek için okuma parçası ile ilgili görsel anlama stratejilerini kullanma.

Strateji: Okuduğunu anlamayı geliştirmek için kullanılan plan, yol.

TOGAP: Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı'nın kısaltması.

Öğretmen: Öğrencinin okuduğunu anlamasını geliştirmek için eğitim öğretim faaliyetini yapan kişi.

Öğrenci: Okuduğunu anlama çalışmasının aktif katılımcısı, öğrenen.

TOGAP Eğitim Seti: Programın her oturumunda kullanılacak öğretmen ve öğrenci materyallerinden oluşan set.

2. Öğrenci Materyalleri:

Öğrenci Çalışma Kitabı: Bu kitapta program süresince ve ders dışında alıştırma yapabilecek okuma parçaları ve görseller bulunmaktadır. Okuma parçalarının altında okuduğunu anlamaya yönelik sorular yer almaktadır.

Kırtasiye Materyalleri: Kalem, silgi ve fosforlu kalem. Okuduğunu anlama sorularının cevaplarını yazmak ve önemli yerleri belirlemek için kullanılır.

3. Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı'nın Kuralları

- Çalışma boyunca masadan kalkılmayacaktır.
- Tuvalet, su gibi ihtiyaçlar oturumdan önce karşılanacaktır (Su matarası yanında olabilir.)
- Anlaşılmayan yerlerde öğretmenden açıklama yapması istenecektir.
- Öğrenci yapabileceğinin en iyisini yapması için cesaretlendirilecektir.

Çalışmada her öğretim oturumunun sonunda performansa göre ödüllendirme/pekiştirme yapılabilir.

Program 13 hedef ve 33 davranıştan oluşmaktadır.

HEDEF VE DAVRANIŞLAR

Alan: Bilişsel

Düzyey: Kavrama

Hedef: Okuduğunu anlama ile ilgili dikkat edilmesi gerekenleri söyler.

Davranışlar

Okunacak parçayı anlamak için okuma öncesi neler yapılması gerektiğini söyler.

Okunacak parçayı anlamak için okuma sırasında neler yapılması gerektiğini söyler.

Okunacak parçayı anlamak için okuma sonrasında neler yapılması gerektiğini söyler.

Alan: Bilişsel

Düzyey: Kavrama/Tahmin Etme

Hedef: Görsellerden ve başlıktan okuma parçası ile ilgili tahminde bulunur ve söyler.

Davranışlar

Okuma parçası ile ilgili görseli inceleyerek parçanın konusunu tahmin eder ve söyler.

Okuma parçası ile ilgili görseli inceleyerek parçadaki kişi/canlıları tahmin eder ve söyler.

Okuma parçası ile ilgili görseli inceleyerek parçanın sonucunu tahmin eder ve söyler.

Okuma parçasının başlığını okuyarak okuma parçasının konusu hakkında tahminde bulunur ve söyler.

Okuma parçası başlığını okuyarak okuma parçasının sonuçları hakkında tahminde bulunur ve söyler.

Alan: Duyuşsal

Düzyey: Alma

Hedef: Okuduğunu anladığını söyler.

Davranışlar

Okuma parçasının amaca uygun olup olmadığını söyler.

Okuma parçasının anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder ve söyler.

Okuma parçasındaki hataları söyler.

Okuma parçasını okurken dikkatinin dağıldığını söyler.

Okuma parçasında anlamını bilmediği kelimelerin olduğunu söyler.

Alan: Bilişsel

Düzyey: Uygulama

Hedef: Ön bilgileri kullanarak ilk defa karşılaştığı bilgilerle ilişkilendirerek söyler.

Davranışlar

Okuma parçası ile ilgili bildiklerini söyler.

Geçmiş bilgileri okuma parçasındaki bilgilerle ilişkilendirerek söyler.

Okuma parçasında verilmeyen bilgi eksikliğini geçmiş bilgilerle tamamlayarak söyler.

Alan: Bilişsel

Düzyey: Kavrama

Hedef: Okuma parçası hakkında tahmin yürütüp söyler.

Davranışlar

Başlıktan ya da okuma parçası ile ilgili görselden yararlanarak parça hakkında tahmin yürütüp söyler.

Okuma parçasını gözden geçirerek parçada sonuçta ne olacağını söyler.

Okuma parçasını okurken bir sonraki olayı tahmin edip söyler.

Alan: Bilişsel

Düzyey: Kavrama

Hedef: Okuma parçasında anlaşılmayan bölümleri söyler.

Davranışlar

Okuma parçasında bilinmeyen sözcüklerin anlamını sözlükte bulup söyler.

Okuma parçasında zor cümleleri, paragrafları şu ana kadarki bildikleri ile yorumlayıp söyler.

Alan: Duyuşsal

Düzyey: Alma

Hedef: Okuma hızını ayarlar.

Davranış

Okuma parçasının seviyesine uygun olarak zor bir okuma parçası ise yavaş okur, kolay bir okuma parçası ise hızlı okur.

Alan: Bilişsel

Düzyey: Bilgi

Hedef: Okuma parçasının önemli yerlerini belirler.

Davranışlar

Okuma parçasındaki önemli yerlerin altını çizer.

Okuma parçasındaki önemli yerleri belirleyip, not alır.

Alan: Bilişsel

Düzyey: Kavrama

Hedef: Okuma parçasının zihinde canlandırarak söyler.

Davranışlar

Okuma parçasındaki olayları zihinde canlandırarak söyler.

Okuma parçasındaki bilgileri zihinde canlandırarak söyler.

Alan: Bilişsel

Düzyey: Uygulama

Hedef: Okuma parçası yapısı bilgisini kullanır.

Davranışlar

Bilgilendirici ve hikâye edici okuma parçasını birbirinden ayırıp söyler.

Okuma parçası yapısı bilgisi kullanılarak okuma parçasının farklı bölümlerindeki düşünceleri, olayları ilişkilendirip söyler.

Okuma parçasındaki düşünceler/olaylar ile ilgili neden-sonuç ilişkisi kurup söyler.

Alan: Bilişsel

Düzyey: Sentez

Hedef: Okuma parçası yapısı bilgisini söyler.

Davranışlar

Okuma parçasını genel hatları ile söyler.

Okuma parçasını özetler.

Sen olsaydın ne yapardın sorusuna cevap verir.

Alan: Bilişsel

Düzyey: Bilgi

Hedef: Okuma parçasını hatırlar ve söyler.

Davranış

Okuma parçasını tekrar okur.

Alan: Bilişsel

Düzyey: Kavrama

Hedef: Okuma parçası ile ilgili soruları cevaplar.

Davranışlar

Okuma parçası ile ilgili soruları cevaplar.

Okuma parçası ile ilgili soru üretir.

Bir oturum yaklaşık 40 dakika sürecek şekilde planlanmıştır. Haftada iki oturum gerçekleştirilecek şekilde program kapsamında toplamda 18 oturum planlanmaktadır.

*Ayrıca programın etkililiği için yapılacak çalışmalar için; bir buçuk hafta başlama düzeyi oturumu (üç oturum), altı hafta uygulama oturumu (12 oturum) ve bir buçuk hafta izleme oturumu (üç oturum) gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir. Çalışma bir öğrenci için toplam 18 oturum şeklinde planlanmaktadır.

Hafta	Yapılacak Uygulama	Oturum Sayısı
1.Hafta	Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) uygulanması	1 Oturum
	Başlama düzeyi verisi toplanması.	1 Oturum
2.Hafta	Başlama düzeyi verisi toplanması.	1 Oturum
3-4.Hafta	Program hakkında bilgilendirme yapılması, Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı'nın (TOGAP) İşleyişinin öğretimi.	1 Oturum
	Program hakkında bilgilendirme yapılması, Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı'nın (TOGAP) İşleyişinin öğretimi.	1 Oturum
	Okuma öncesi stratejilerin öğretimi yapılması.	1 Oturum
5-6.Hafta	Okuma öncesi stratejilerin öğretimi yapılması.	1 Oturum
	Okuma öncesi stratejilerin öğretimi yapılması.	1 Oturum
	Okuma sırası stratejilerin öğretimi yapılması.	1 Oturum
7-8-9.Hafta	Okuma sırası stratejilerin öğretimi yapılması.	1 Oturum
	Okuma sırası stratejilerin öğretimi yapılması.	1 Oturum
	Okuma sonrası stratejilerin öğretimi yapılması.	1 Oturum
	Okuma sonrası stratejilerin öğretimi yapılması.	1 Oturum
	Okuma sonrası stratejilerin öğretimi yapılması.	1 Oturum
	Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) uygulanması	1 Oturum
11.Hafta	İzleme Oturumu	1 Oturum
13.Hafta	İzleme Oturumu	1 Oturum
15. Hafta	İzleme Oturumu	1 Oturum
TOPLAM		18 Oturum

TOGAP

EK-7

TOGAP Öğretmen Kılavuzu



TOGAP

TEKRARLI OKUMA VE GÖRSEL ANLAMA PROGRAMI



ÖĞRETMEN KILAVUZU

TEKRARLI OKUMA VE GÖRSEL ANLAMA PROGRAMI ÖĞRETMEN KILAVUZU

“Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Okuduğunu Anlama Destek Programı”



Daha detaylı bilgi için:

enginyilmaz59@gmail.com

Yazarın izni olmadan kesinlikle kopyalayamazsınız. Her hakkı saklıdır ve yazara aittir. Kitabın tamamı ya da bir kısmı hiçbir şekilde alınıp yayımlanamaz.

İçindekiler

KILAVUZ

Kılavuzun Amaçları.....	8
Programın Faydaları.....	9
TOGAP Hakkında Bilgilendirme.....	10
Öğretmen Kılavuzunun Kullanımı.....	12
Öğrencilerin Eğitimi.....	13
TOGAP İşleyişi.....	14
Okuma Öncesinde Yapılması Gerekenler ve Görsel Anlama Stratejisi.....	23
Okuma Sırasında Yapılması Gerekenler ve Tekrarlı Okuma Stratejisi.....	29
Okuma Sonrası Stratejiler.....	34
Okuduğunu Anlama Takip Çizelgesi.....	39
TOGAP 2. Sınıf Okuma Parçaları.....	40
TOGAP 3. Sınıf Okuma Parçaları.....	109
TOGAP 4. Sınıf Okuma Parçaları.....	149
Kaynakça.....	193



Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı (TOGAP) Hakkında Bilgilendirme



KILAVUZUN AMAÇLARI

Bu kılavuzda ilgili çalışmalarını tamamladıktan sonra, aşğıdaki becerilere sahip olacaksınız.

1. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerle ilgili tüm paydaşlara (aileler, özel eğitimle ilgili çalışmaları olan akademisyenler, öğretmenler, öğrenciler) Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı'nı açıklayabilirsiniz.
2. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle okuduğunu anlama çalışmalarını bu kılavuza göre yapabileceksiniz.
3. Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı'nı doğru ve bağımsız bir şekilde kullanabileceksiniz.

PROGRAMIN FAYDALARI

Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı:

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.
2. İlkokul (2., 3. ve 4. sınıf) seviyesindeki her öğrenciye uygulanabilir.
3. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmenler tarafından uygulanabilir.
4. Öğrencilerin sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de okuduklarını daha iyi anlamalarına katkı sağlar.
5. Öğrencilerin yapabildiklerine dair iç motivasyonlarını yükseltir.
6. Öğrencileri daha iyi okuyucular haline getirir.
7. Akıcı okuma becerilerini geliştirir.

TEKRARLI OKUMA VE GÖRSEL ANLAMA PROGRAMI (TOGAP) HAKKINDA BİLGİLENDİRME

1. Programda Kullanılacak Terimlerin Açıklanması

Tekrarlı Okuma: Okuma ile ilgili kazanılması gereken becerileri daha iyi bir seviyeye getirmek için okuma parçasını tekrar okuma, birden fazla kez okuma.

Görsel Anlama: Okuduğunu anlamayı geliştirmek için okuma parçası ile ilgili görsel anlama stratejilerini kullanma.

Strateji: Okuduğunu anlamayı geliştirmek için kullanılan plan, yol.

TOGAP: Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı'nın kısaltması.

Öğretmen: Öğrencinin okuduğunu anlamasını geliştirmek için eğitim öğretim faaliyetini yapan kişi.

Öğrenci: Okuduğunu anlama çalışmasının aktif katılımcısı, öğrenen.

TOGAP Eğitim Seti: Programın her oturumunda kullanılacak öğretmen ve öğrenci malzemelerinden oluşan set.

2. Öğrenci Malzemeleri:

Öğrenci Çalışma Kitabı: Bu kitapta program süresince ve ders dışında alıştırma yapabilecek okuma parçaları ve görseller bulunmaktadır. Okuma parçalarının altında okuduğunu anlamaya yönelik sorular yer almaktadır.

Kırtasiye Malzemeleri: Kalem, silgi ve fosforlu kalem. Okuduğunu anlama sorularının cevaplarını yazmak ve önemli yerleri belirlemek için kullanılır.

3. Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı'nın Kuralları

- Çalışma boyunca masadan kalkılmayacaktır.
- Tuvalet, su gibi ihtiyaçlar oturumdan önce karşılanacaktır (Su matarası yanında olabilir.)
- Anlaşılmayan yerlerde öğretmenden açıklama yapılması istenecektir.
- Öğrenci yapabileceğinin en iyisini yapması için cesaretlendirilecektir.
- Çalışmanın sonunda performansa göre ödüllendirme/pekiştirme yapılabilir.

TEKRARLI OKUMA VE GÖRSEL ANLAMA PROGRAMI (TOGAP) HAKKINDA BİLGİLENDİRME

Öğretmen Malzemeleri

- TOGAP öğretmen kılavuzu,
- Okuma parçaları ve görseller,
- Okuduğunu Anlama Performans Takip Çizelgesi (her oturum için ayrı),
- Not defteri,
- Kalem, silgi, ses kayıt cihazı, kronometre, görüntü kayıt cihazı.

Öğrenci Malzemeleri

- TOGAP Öğrenci Çalışma Kitabı (okuma parçaları ve görselleri dâhil),
- Kalem, silgi, fosforlu kalem.

(Tahmin edilen öğretim süresi: 2 Oturum)

AMAÇLAR

Öğrenciler:

- Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı'nın işleyişini açıklayabileceklerdir.
- Programdaki kısaltmaların ve terimlerin anlamlarını söyleyebileceklerdir.
- Öğrenci çalışma kitabını kullanabileceklerdir.
- Programın kurallarını söyleyebileceklerdir.

Dersten Önce Yapılması Gerekenler

- Öğretmen TOGAP eğitim setini çalışılacak masada kullanmaya hazır hale getirir.
- Öğrenci ile karşılıklı oturabileceği; fiziki açıdan (ses, ışık vb.) uygun bir çalışma ortamı planlar.
- Derste kullanılacak tüm malzemelerin hazır olduğundan emin olunması gerekmektedir.

ÖĞRETMEN KILAVUZUNUN KULLANIMI

Bu kılavuz özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı'nın (TOGAP) destek eğitim odasında veya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, bireysel eğitimlerde kullanılması amacıyla hazırlanmıştır. Bu kılavuzda, kılavuzun amaçlar bölümü, programın faydaları, kılavuzun nasıl kullanılacağı bölümü, taslak bölümü, zaman çizelgeleri, programlama, TOGAP oturumlarının düzenlenmesi, öğrenci çalışma kitabının kullanımı ve öğretim oturumlarının uygulanması bölümleri yer almaktadır. Ayrıca TOGAP'ın uygulanmasına ilişkin örnek eğitim aktiviteleri bulunmaktadır.

Öğretim oturumlarını yapılandırmak için öğrenciyle program başlangıcında yapılması gereken iki öğretim oturumu açıklanmaktadır. Bu oturumlarda program anlatılarak ve öğrenci bilgilendirilerek, öğretim oturumlarının yapısı oluşturulmaktadır. Kılavuzun ekler bölümünde programda kullanılacak hikâye edici ve bilgilendirici okuma parçaları yer almaktadır. Bu okuma parçaları hem alıştırmaya hem de öğretim oturumları için kullanılmaktadır. Okuma parçaları; öğrenci çalışma kitabında yer alan görsellerle destekli okuma parçalarıdır. Yapılandırma oturumlarından sonra öğretim oturumlarının uygulanması açıklanmaktadır. Ayrıca oturumlarda kullanılacak "Okuduğunu Anlama Performans Takip Çizelgesi" yer almaktadır.

EK-8

TOGAP Öğrenci Çalışma Kitabı



içindekiler

Yavru Martı.....	9
Yağmurun Oluşumu.....	11
Kardan Adam.....	14
Kediler.....	16
Pamuk'un Sürprizi.....	18
Karıncalar.....	20
Sercan'ın Tohumları.....	23
Kaplumbağalar.....	26
Temizlik Vakti.....	28
Kitap Okumak.....	31
Okulun İlk Günü.....	33
Meyveler.....	35
Arkadaş Desteği.....	38
Mevsimler.....	42
Çilek Park.....	46
Penguenler.....	49
Hasta Asya.....	51
Balıklar.....	53
Yardımlaşmak.....	56
Günler.....	59



içindekiler

Tedbirli Olmak.....	61
Mustafa Kemal Atatürk.....	63
Sözünde Durmak.....	65
Kütüphaneler.....	67
Dora.....	69
Köpekler.....	71
Zamanında Uyumak.....	73
Dünya'nın Hareketi.....	75
Oyunbozan Hasan.....	77
Beyaz Cennet Pamukkale.....	79
Yaşlılara Yardım.....	81
Van Gölü.....	83
Komşuluk.....	85
Merinos Koyunu.....	87
Ambulans Geliyor.....	89
Bilgisayar.....	91
Köyde Tatil.....	93
Venedik.....	95
Fidan Dikme Zamanı.....	97
Gökkuşğunun Renkleri.....	99



içindekiler

Araştırmacı Emel.....	101
Eyfel Kulesi.....	103
İyilik Her Yerde.....	105
Sağlıklı ve Dengeli Beslenme.....	107
Can'ın Kitapları.....	109
Kız Kulesi.....	111
Tekne ile Balık Avı.....	113
Okul Kuralları.....	115
Hatalardan Ders Almak.....	117
Ağrı Dağı.....	119
Sağlığımızı Koruyalım.....	121
Ay.....	123
Kaybolan Bisiklet.....	125
Kapadokya.....	127
Yabancı Arkadaş.....	129
Eskişehir.....	131
Hayvanları Sevelim.....	133
İpek Böceği.....	135
Paylaşmak.....	137
Çanakkale Zaferi.....	139
Sözlük.....	141
Kaynakça.....	148



TEKRARLI OKUMA VE GÖRSEL ANLAMA PROGRAMI

OKUMA PARÇALARI





OKULUN İLK GÜNÜ

Okulun ilk günüydü. Çok heyecanlıydım. Annemle babam beni okula götürdüler. Onlar beni dışarıda bekledi. Evimize yakın bir okuldu. Okulumun adı Atatürk İlkokulu'ydu. Çok mutluydum. Sınıfa girdim. Sıra ve masalar vardı. Balonlar vardı. Sürpriz yapmışlardı. Öğretmenimle tanıştım. Tahtaya adını yazdı. Adı Canan'dı. Okulu gezdik. Okul çok büyüktü.

Bahçede oyun oynadık. Park vardı. Salıncak ve kaydırak vardı. İlk derste herkes vardı. Ana sınıftan arkadaşlarım da vardı. Yeni arkadaşlar da vardı. Onlarla tanıştım. Adımı söyledim. Arkadaşlarımın isimlerini öğrenmeye başlamıştım. Eve gitmek istemiyordum. Zevkli etkinlikler yaptık. Çok eğlenceliydi. Çıkış zili çaldı. Zaman dolmuştu. Öğretmen bizi ailelerimize teslim etti. Ertesi gün tekrar okula gitmek istiyordum.

Aşağıdaki soruları cevaplayalım. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Okuma parçasını düşünerek doğru cevabı söyleyiniz.

1. Öğretmeni okulun ilk günü sınıfta neden bazı hazırlıklar yaptı?

- a. Kendisini tanıtmak için.
- b. Öğrencilerin ilgisini çekmek için.
- c. Sınıf hakkında bilgi vermek için.

2. Öğrenci okulun ilk gününde kendisini nasıl hissediyordu?

- a. Heyecanlıydı.
- b. Korkuyordu.
- c. Çok mutluydu.

3. Sınıfta daha önceden tanıdığı arkadaşlarının olmasının sonucu nedir?

- a. Onlarla tanıştı.
- b. Onlarla bahçede oyun oynadı.
- c. Ortama daha rahat uyum sağlamasına neden oldu.

4. İnsan hayatında önemli olaylar unutulmaz. Aşağıdakilerden hangisi bu önemli olaylardan birisidir?

- a. Tatile gittiğimiz gün.
- b. Parkta oynadığımız gün.
- c. Okula başladığımız gün.

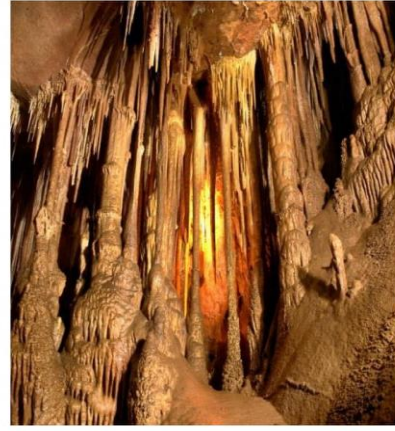
5. Çocuğun okuldan mutlu olarak ayrıldığını nasıl anlayabiliriz?

- a. Çok ders çalıştığından.
- b. Derslere katıldığından.
- c. Ertesi gün tekrar okula gitmek istediğinden.

Aşağıdaki boşluklara gelecek uygun kelimelerin hangisi olduğunu söyleyiniz.

anasınıfından ailelerine anısı
ailelerimize Atatürk

- farklı olarak sıra, masa ve tahtadan oluşuyordu.
- Okulumuzun adı İlkokulu'ydu.
- Herkesin unutamadığı okulun ilk gün vardır.
- Öğrenciler kaybolmaması için teslim edilir.
- Öğretmen bizi teslim etti.



BEYAZ CENNET PAMUKKALE

Pamukkale; Türkiye'nin gözde turizm bölgelerindedir. Yerli ve yabancı birçok turist gelmektedir. Dünya Kültür Mirası listesindedir. Denizli ilindedir. Denizli'nin her yerinden görülebilir. Pamukkale'ye ulaşım kolaydır. Giriş ücretlidir.

Pamukkale; kaynak sulardan ve travertenlerden meydana gelmektedir. Travertenler; kimyasal etkileşimle oluşmuş kaya parçalarıdır. Suyun bir kısmı sıcak bir kısmı da soğuktur. Beyaz renklidir. Zamanla kararmaktadır.

Ayrıca; şifalı kaplıcalar bulunmaktadır. Tatil amaçlı gidilir. Kaplıcalar; kalp, damar sertliği ve sinir hastalıklarına iyi gelir. Tedavi edicidir. Suyu sıcaktır. Romatizmaya iyi gelir. Konaklama merkezleri de bulunmaktadır. Hoteller, pansiyonlar vardır. Her mevsim gidilebilir.

Hierapolis Antik Kenti de buradadır. Burası eski ve tarihi bir şehir kalıntısıdır. Ayrıca bu bölgede Şaron Mağarası vardır. Ziyaret edebilirsiniz.

Aşağıdaki soruları cevaplayalım. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Okuma parçasını düşünerek doğru cevabı söyleyiniz.

1. Kimyasal etkileşimle oluşmuş kaya parçalarına ne ad verilir?
 - a. Mağara.
 - b. Traverten.
 - c. Peri Bacaları.
2. Travertenlerin üzerindeki suyun özelliği nedir?
 - a. Bir kısmı sıcak bir kısmı da soğuktur.
 - b. Çok sıcaktır.
 - c. Çok soğuktur.
3. Pamukkale nasıl oluşmuştur?
 - a. Yer altı sularından.
 - b. Kaynak suları ve travertenlerden.
 - c. Rüzgârların etkisiyle.
4. Pamukkale hangi ilimizdedir?
 - a. Isparta.
 - b. İzmir.
 - c. Denizli.
5. Pamukkale de bulunan antik kentin adı nedir?
 - a. Alacahöyük Antik Kenti.
 - b. Aspendos Antik Kenti.
 - c. Hierapolis Antik Kenti.

Aşağıdaki boşluklara gelecek uygun kelimelerin hangisi olduğunu söyleyiniz.

Pamukkale kaya iyi
Şaron turizm

- Pamukkale Türkiye'nin gözde bölgelerindedir.
- kaynak sularından ve travertenlerden meydana gelmektedir.
- Travertenler; kimyasal etkileşimle oluşmuş parçalarıdır.
- Kaplıcalar; kalp, damar sertliği ve sinir hastalıklarına gelir.
- Ayrıca bu bölgede Mağarası vardır.



ARAŞTIRMACI EMEL

Emel beşinci sınıfa gidiyor. Derslerinde çok başarılıdır. Ayrıca çok akıllıdır. Sürekli ders çalışır. Öğrenmek için sürekli çabalar. Teneffüslerde bile öğrenmek ister. Sürekli büyütecini alır. Ağaçları, yaprakları, böcekleri inceler. Arkadaşları ile oyun oynamak ister. Kısa bir süre onlarla oynar. Sonra bir şeyler öğrenmek, derslerini bitirmek için eve gider.

Annesi Emel'in ilgisine göre farklı etkinlikler bulur. Emel de bundan çok memnun olur. Bir şeyler öğrendiğinde zaman nasıl geçer anlamaz.

Emel gezmeyi, yeni yerler keşfetmeyi çok sever. Okul tatil olunca ailesiyle birlikte yeni yerler görmeye giderler. Gittikleri yerlerin özelliklerini defterine not eder. Fotoğraf çeker. Fotoğrafları da not defterine yapıştırır. Şimdiye kadar birçok yer görmüştü. Birçok resim çekmişti. Bir sonraki yaz tatilinde Emel ve ailesi Efes Antik Kenti'ne gideceklerdi. Efes Antik Kenti ile ilgili araştırma yapmıştı. Her gün yapacakları geziye kaç gün kaldığını hesaplıyordu. Efes Antik Kentini görmek için sabırsızlanıyordu. Vakit gelmişti. Valizlerini hazırladılar. Yola çıktılar. Efes Antik Kentini görmeye gittiler. Emel çok mutlu oldu. Çok güzel bir yerdi. Her yeri inceledi. Not aldı. Gördüklerini arkadaşlarına anlattı.

Aşağıdaki soruları cevaplayalım. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Okuma parçasını düşünerek doğru cevabı söyleyiniz.

1. Aşağıdakilerden hangisi Emel'in özelliklerinden değildir?
 - a. Azimli.
 - b. Vefalı.
 - c. Sosyal.
 - d. Sorgulayan.
2. Parçada geçen antik kelimesinin anlamı hangisi olabilir?
 - a. Ülke ismi.
 - b. Tarihi ve turistik yer.
 - c. Eski uygarlıklarla ilgili olan.
 - d. Tarihi şehir.
3. Aşağıdaki deyimlerden hangisi bu parçada geçmektedir?
 - a. Akıl karı olmamak.
 - b. Dört elle sarılmak.
 - c. Maskesi düşmek.
 - d. Başının çaresine bakmak.
4. Bu parçanın ana fikri nedir?
 - a. Derslerimize çalışmamız gerektiği.
 - b. Arkadaşlarımız kötü zamanımızda yanımızda olur.
 - c. Sadece okumak değil gezmek de insana çok şey katar.
 - d. Etrafımızdakileri fotoğraf çekmemiz gerektiği.
5. Aşağıdakilerden hangisinde bu parçadaki olayların sıralanışı doğru verilmiştir?
 - a. Ders çalışır-yeni yerler keşfeder-eve gider.
 - b. Ağaçları inceler-arkadaşları ile oynar-eve gider.
 - c. Defterine not eder-resim çeker-arkadaşlarıyla oyun oynar.
 - d. Yola çıktılar-Emel mutlu oldu-fotoğrafları defterine yapıştırdı.

Aşağıdaki boşluklara gelecek uygun kelimelerin hangisi olduğunu söyleyiniz.

kalması okuyan keşfetmek
yapan incelemek

- Emel çevresinde gördüğü hayvan ve bitkileri ister.
- Yeni yerler araştırmak bilgimizi artırır.
- Gezilen yerler ile ilgili hatıra unutmamamızı sağlar.
- Bu okuma parçası çok mı bilir, çok gezen mi bilir sorusunu akıllara getirmiştir.
- Emel'in en belirgin özelliği araştırma bir kız olmasıdır.

EK-9

Öğretmen Görüşme Soruları

1. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri hakkında neler biliyorsunuz?
2. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimiyle ilgili ne tür eğitimler aldınız?
3. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimleri hakkında neler biliyorsunuz?
4. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler en çok hangi derslerde/konularda desteğe ihtiyaç duyarlar?
5. Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan bireylerden beklentileri nelerdir?
6. Okuduğunu anlama çalışmalarında problem yaşıyor mu? Yaşıyorsa ne tür problemler yaşıyor?
7. Sınıfınızda genellikle okuduğunu anlama çalışmalarında problem yaşayan öğrencilerin özellikleri nelerdir?
8. Sizce özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama düzeyleri nasıldır?
9. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerde okuduğunu anlama becerilerinde genel sorunlar nelerdir?
10. En çok okuduğunu anlama sorunu ile nerede karşılaşılmaktadır? (Ev, okul, vb.)
11. Ne zamandan beri bu sorun/sorunlar yaşanmaktadır?
12. Genellikle hangi derslerde sorun yaşanmaktadır?
13. Ne sıklıkla sorun yaşanmaktadır?
14. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerisi ile ilgili problemler sizce nasıl çözülebilir?
15. Niçin özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için program geliştirilmelidir?
16. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerisini geliştirici program sizce neleri içermelidir?
17. Programda hangi araç, gereç/yöntemler kullanılmalıdır?
18. Özel öğrenme güçlüğü olan birey için nasıl bir ortam hazırlanmalıdır?
19. Geliştirilecek programın öğrenciye ne kadar süre uygulanması uygun olur ve bir öğretim oturumunun süresi ne kadar olmalıdır?
20. Geliştirilecek programın uygulanması sonrası ölçme ve değerlendirme nasıl yapılmalıdır?
21. Geliştirilecek programın faydalı olacağına inanıyor musunuz?
22. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede sizce okuma öncesinde (amaç oluşturma, metni gözden geçirme) neler yapılmalıdır?

23. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede sizce okuma sırası (okuduğunu anlamının izlenmesi, n bilginin kullanılması, tahmin yürütme, metnin netleştirilmesi, okuma hızının ayarlanması, önemli yerlerin işaretlenmesi, not alma, zihinde canlandırma) neler yapılmalıdır?

24. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede sizce okuma sonrası (metni tekrar okuma, metni özetleme) neler yapılmalıdır?

25. Eklemek istediğiniz başka görüşleriniz var mıdır?

EK-10

Sözleşme

Sayın Katılımcı;

Öncelikle görüşme için bana zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisiyim. Sizinle gerçekleştireceğimiz bu çalışma doktora tezimin verilerini oluşturacağı için önem taşımaktadır.

Bu araştırmayı Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle yapıyorum. Bu çalışma; özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma ve görsel imgeleme stratejilerinin etkililiğini araştırmak amacıyla yapılmaktadır.

Bu çalışmayı yapmak için, okulunuzda/evinizde sizin için uygun bir zamanda bireysel görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşme sırasında, konuşmamızın akışını bozmamak için ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Ancak; ses kayıtlarında yer alan görüş ve önerileriniz sadece bilimsel veri olarak kullanılacak; bu verilerin dökümü yapıldıktan sonra silinecektir. Ayrıca, görüşmeler sırasında kendi isimleriniz yerine kod isimler kullanılacaktır.

Yapacağımız görüşme hiçbir risk içermemekte, sorduğum sorulara cevap vermeniz gerektiğini ve istediğiniz zaman çekilme hakkınız olduğunu bilmenizi isterim.

Yapılan açıklamalar sonucu, sizin bu çalışmaya gönüllü katıldığınızı ve araştırmacı olarak benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Görüşen

Engin YILMAZ

Katılımcı

EK-11

Görüşme Kılavuzu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Gerçekleştireceğimiz bu görüşme doktora tezimin verilerini oluşturacağı için önem taşımaktadır. Bu çalışma, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma ve görsel imgeleme stratejilerinin etkililiğini araştırmak amacıyla yapılmaktadır.

Bu nedenle öncelikle size yapacağımız görüşme hakkında açıklayıcı bir takım bilgiler vermek istiyorum. Görüşme soruları size benim tarafımdan birinci sorudan başlanarak sırasıyla sorulacaktır. Eğer soruda anlayamadığınız bir yer varsa ve sorunun tekrar sorulmasını istiyorsanız, lütfen açıklama yapılmasını isteyiniz.

Sorulara vereceğiniz cevapların açık ve anlaşılır olması araştırma için önem taşımaktadır. Soruları cevaplandırırken örnekler verebilirsiniz. Görüşme sırasında konuşmamızın bölünmemesi ve konuşma hızında kayıt tutamayacağımdan, ses kaydı yapmak istiyorum. Sizce de bir sakıncası yoksa bu sözleşmeyi okuyarak imzalamanızı istiyorum. Görüşmede isminizin kullanılmamasını istiyorsanız lütfen kendinize bir kod isim bulunuz.

Tüm bu açıklamalardan sonra görüşülen öğretmene ait kimlik bilgileri kendisine sorularak doldurulur.

EK-12

Kişisel Bilgi Formu

Görüşme Konusu: Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma ve görsel anlama programının etkililiğinin araştırılması

Görüşmeyi Yapan: Engin YILMAZ

(Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi)

Bu çalışmada amaç: Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma ve görsel anlama programının etkililiğini araştırmak

1-Adınız:

2-Soyadınız:

3-Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

4-Branşınız:

5-Öğretmenlikteki Hizmet Yılıınız:

6-Okuldaki Hizmet Yılıınız:

7-Dersine Girdiğiniz Sınıf Mevcudu:

8-Özel öğrenme güçlüğü hakkında herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?

() Evet

() Hayır

9- Öğrenim Durumunuz:

Önemli Not: Çalışmanın amacı bu görüşme yoluyla belirtilen konuda bilimsel gerçekliğe uygun bilgiye erişmek olduğundan çalışmanın hiçbir aşamasında kimliğinize yönelik bilgiye yer verilmeyecektir.

EK-13

Veli Onay Mektubu

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü olarak doktora tezi kapsamında “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) Etkililiği” başlıklı araştırma projesini yürütmekteyiz. Araştırmamızın amacı özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için hazırlanacak okuduğunu anlamayı geliştirmeyi hedefleyecek bir öğretim programı olan Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) etkililiğinin değerlendirilmesidir. Bu amaçla çocuklarınızla gözlem yapıp aynı zamanda program geliştirildikten sonra birebir uygulamalar gerçekleştirilecektir.

Yapılacak çalışma ile özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik programın oluşturulmasında önemli bir katkı sağlanacaktır. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

e-posta: enginyilmaz59@gmail.com

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu araştırmacıya teslim ediniz.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum’nın da katılımcı olmasına izin veriyorum . izin vermiyorum

B) Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Kabul etmiyorum

Veli Adı-Soyadı.....

İmza

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Engin YILMAZ

Eğitim Durumu

Lise	Malkara Anadolu Lisesi	2003
Lisans	İstanbul Üniversitesi	2007
Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi	2015
Doktora	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2021

Yabancı Dil

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

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Eğitim Koordinatörü	Sevgi Çiçeği Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2007-2008
Öğretmen, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Başkanı, Özel Eğitim Hizmetleri Bölüm Başkanı	Sakarya Rehberlik ve Araştırma Merkezi	2008-2011
Öğretmen, Müdür Yardımcısı	Barbaros İlkokulu	2011-2016
Müdür Yardımcısı	Özkan Halaç Özel Eğitim Meslek Okulu	2016-2020
Öğretmen	Sarar Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	2020-

Akademik Çalışmalar

Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkında görüşleri.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yayımlar

Yılmaz, E. ve Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma

uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 247-268.

Yılmaz, E. (2018). Erken çocukluk döneminde üstün yetenekliler ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 1-16.

Yılmaz, E. ve Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.

Yılmaz, E. (2019). Özel eğitim okullarına Avrupa Birliği projelerinin katkısının yönetici ve öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 29-50.

Yılmaz, E. (2019). Content analysis of master’s and doctoral dissertations on inclusive education in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 119-127.

Sertifikalar

Stanford- Binet Zekâ Testi Uygulayıcı Sertifikası

Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) Uygulayıcı Sertifikası

Temel Kabiliyetler Testi (7-11) Sertifikası

Temel Yetenekler Testi (9-11) Sertifikası

SPSS Kullanımı Sertifikası

Ankara Gelişim ve Tarama Envanteri Uygulayıcı Sertifikası

Denver Gelişimsel Tarama Testi Uygulayıcı Sertifikası

Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı Uygulayıcı Sertifikası

Leiter Uluslararası Performans Testi Uygulayıcı Sertifikası

İletişim

E-posta adresi: enginyilmaz59@gmail.com