



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1699 – 1728. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1437270>



Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin, Okuma Akıcılığının Geliştirilmesinde Kullanılan Müdahale Paketinin Etkisi

The Effect Of The Intervention Package Used In Developing The Reading Fluence Of Students With Learning Disabilities

Büşra BARAN¹ , Alpaslan KARABULUT² 

Geliş Tarihi (Received): 14.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 23.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu çalışmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuma akıcılığının geliştirilmesinde kullanılan müdahale paketinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya öğrenme güçlüğü tanısı almış ilkököl ikinci sınıfa devam eden üç öğrenci katılmıştır. Ayrıca öğrenciler okuma akıcılığı ve doğruluğu kazanırlarsa bu becerilerin 3, 5 ve 7 hafta sonra sürdürülmesine ilişkin izleme verileri, farklı metin türlerine beceriyi sergilemelerine yönelik genelleme verileri elde edilmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri, öznel değerlendirme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden "Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının ve doğruluğunun artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin üç öğrencide de etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin üçünde de okuma hızında ve doğruluğunda artış olmuş ve müdahale paketinin sonunda ulaşılan seviye izleme oturumlarında da korunmuş, ayrıca farklı metin türlerine genelleme sağlanmıştır. Sosyal geçerlilik bulguları incelendiğinde soruların geneline olumlu yönde görüş verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Model okuma, Tekrarlı okuma, Hata düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma, Ödül, Öğrenme Güçlüğü, Okuma Akıcılığı, Okuma Doğruluğu

&

Abstract: In this study, the effect of the intervention package used in the development of reading fluency of students with learning disabilities was investigated. Three primary school second grade students who were diagnosed with learning disabilities participated in the study. In addition, if students gain reading fluency and accuracy, follow-up data on the maintenance of these skills after 3, 5 and 7 weeks, and generalization data on displaying skills to different text types were obtained. The social validity data of the research were determined by the subjective evaluation method. In the study, "A multiple probe design across participants", one of the single-subject research methods, was used. The findings of the study show that model reading, repeated reading, error correction, graphical feedback, goal setting and reward strategy package are effective in increasing the reading fluency and accuracy of students with learning disabilities. All three students had an increase in reading speed and accuracy, and the level reached at the end of the strategy package was maintained in the monitoring sessions, and they were also able to generalize to different text types. When the social validity findings were examined, it was determined that positive opinions were given to the questions in general.

Keywords: Model Reading, Repeated Reading, Error Correction, Graphical Feedback, Goal Setting, Reward, Learning Disability, Reading Fluency, Reading Accuracy

Atıf/Cite as: Baran, B., & Karabulut, A. (2024). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuma akıcılığının geliştirilmesinde kullanılan müdahale paketinin etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1699-1728. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1437270>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim ABD’da Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur, 2023.

¹ Sorumlu Yazar: Büşra Baran, bayraktarb93@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5790-0366>

² Doç. Dr. Alpaslan Karabulut, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, karabulut_a@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7355-5109>

1. GİRİŞ

Okuma bireyin hayatı boyunca pek çok alanda kullanması gereken en önemli becerilerden biridir. Birey günlük hayatının her alanında yazılı dile maruz kalmaktadır. Çoğu yetişkin, günlük hayatının her anında karşılaştığı bu yazıları doğru ve hızlı bir şekilde çözümleyebilmektedir. Ancak bazı insanlara yazılar her ne kadar tanıdık gelse de sembollerden oluşan bu şifreyi doğru ve hızlı bir şekilde çözme becerisinde güçlükler yaşamaktadır. Tıpkı yetişkinler gibi bazı çocuklar da sembollerini hızlı ve doğru bir şekilde çözümlemeye güçlük yaşayabilmektedir. Okuma, akademik başarının en önemli unsurlarından biri olduğu için çocukluk çağlarında sembollerini hızlı ve doğru bir şekilde çözme becerisi kazandırılmalıdır. Öğrencilerin ortaokula geldiklerinde, metinleri hızlı ve doğru bir şekilde çözmeleri ve işlemeleri beklenmektedir (Morisoli, 2010). İlkokul üçüncü sınıfa kadar yeterli düzeyde okuma performansı sergilemekte güçlük yaşayan her altı çocuktan biri lise öğrenimini tamamlayamamaktadır (Hernandez, 2011). Bu nedenle öğrencilerin okuma performanslarına doğru müdahale edecek yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Okuma, yüksek bilişsel süreçler gerektiren bir beceri olduğu için bütün çocuklar istedik düzeyde okuma performansı sergileyememektedir (Sert, 2019). Okuma performansı düşük olan öğrencilerin bir kısmında okuma güçlüğü bulunabilmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin %85'ini öğrenme güçlüğü olan öğrenciler oluşturmaktadır (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2006; Doğanay Bilgi, 2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrenme güçlüğü olan bireylerde doğru ve akıcı okumayı öğretmek oldukça önemlidir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler doğru okuma eğitimi almadıklarında her geçen yıl akademik performansları yaşlılarına oranla düşmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014).

Öğrenme güçlüğü üç akademik alanda görülmektedir: Okuma(disleksi), yazma(disgrafi) ve matematik(diskalkuli) (IDEA, 2004). Disleksi okuma güçlüğü'nün bir alt türüdür (Gough ve Tunmer, 1986; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Baydık, 2002; Tunmer ve Greaney, 2010). Okuma güçlüğü, bireyin metinlerdeki kelimeleri tanıma, yorumlama ve anlam çıkarma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Lerner, 2000). Disleksi, okumaya istekli olma, akıcı okuma, okuduğunu anlama gibi pek çok alanda akranlarından beklenen performansın oldukça altında olma durumudur (Harris ve Sipay, 1990; Baydık, 2002; IDA, 2002, Doğanay Bilgi ve Güzel Özmen, 2010).

Okuma akıcılığının üç temel bileşeni, doğruluk, hız ve prozodiden oluşmaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Mercer ve Pullen, 2005; Rasinski, 2006; Bursuck ve Damer, 2007; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011; Baştuğ ve Akyol, 2012). Doğruluk, metindeki kelimelerin doğru bir şekilde okunmasıdır (Başaran, 2013). Okuma hızı, çaba sarf etmeden sözcüklerin hızlı bir şekilde tanınmasıdır (Nathan ve Stanovich, 1991; Rasinski, 2012). Prozodik okuma, metnin uygun bir ses tonu ile melodik bir şekilde tıpkı konuşuyormuş gibi okunmasıdır (Dowhower, 1991; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011; Baştuğ ve Keskin, 2012). Prozodik okuma, ancak metin doğru ve hızlı bir şekilde okunabildiğinde mümkün olmaktadır (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004).

Araştırmalara göre akıcı okumanın okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi oldukça büyüktür (Nathan ve Stanovich, 1991; Pikulski ve Chard, 2005; Wise vd., 2010). Birey akıcı okuduğunda sözcükleri doğru okumak için harcadığı tüm enerjisi, metni anlamaya ayırmakta ve böylece okuduğunu rahatlıkla anlamaktadır (Swanson ve O'Connor, 2009; Ribeiro, Cadime, Freitas ve Viana, 2016). Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile çeşitli stratejiler ve teknikler kullanılarak akıcı okuma ve doğru okuma çalışmaları yapmak oldukça önemlidir.

Okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla bazı stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler beceri ve performans temelli olarak ikiye ayrılmaktadır (Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002; Çevik, 2006; Orçan, 2010). Beceri temelli stratejiler doğru okuma becerisini edindirmeyi amaçlarken performans temelli stratejiler bireyin motivasyonunu yükseltme, okumaya istekli hale getirmeyi amaçlamaktadır (Daly, Martens, Witt ve Dool, 1997). Okumadaki zorluk beceri kaynaklı olmaktan çok performans kaynaklıdır (Eckert vd., 2002). Okumada zorlanan öğrenciler çoğunlukla dikkat ve motivasyon sorunları yaşamaktadırlar, bunun yanında bu öğrenciler okuma becerisine sahiplerdir ancak beklenen düzeyde

akıcı okuyamamaktadırlar (Çakır, Özdemir 2015). Bu nedenle bu öğrencilerde performans temelli müdahale tekniklerinin kullanımı okuma akıcılığını arttırmada önemli bir yere sahiptir (Eckert vd., 2002). Okuma akıcılığına sahip olmayan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında beceri temelli ve performans temelli müdahale teknikleri ayrı ayrı kullanılabilirdiği gibi birlikte de kullanılabilir (Ulusal Okuma Paneli, 2000). Yapılan araştırmalarda, etkili olan tekniklerin öğrencilere göre değişiklik gösterdiği ve birlikte kullanılan müdahale tekniklerinin tek başına kullanılan müdahale tekniklerine göre okuma akıcılığı üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu görülmektedir (Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen vd., 2009). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin, okuma performansları göz önüne alındığında hem beceri temelli hem de performans temelli stratejilerin bir araya getirilerek uygulanması gerekmektedir (Sanır vd., 2020).

Bu araştırma öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinin arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birlikte kullanımının etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır ve hem beceri temelli hem de performans temelli stratejiler bir araya getirilerek bir müdahale paketi oluşturulmuştur. Bu müdahale paketi ile bireylerin okuma akıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan beceri temelli müdahaleler metni dinleme (model okuma), tekrarlı okuma ve hata düzeltme aşamalarından oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan performans temelli müdahale teknikleri, dönüt verme, hedef koyma ve ödülüdür.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinin arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birlikte kullanımının etkisinin belirlenmesidir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinin arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül,

- 1- Müdahale paketinin birlikte kullanıldığı sağıltım paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasında etkili midir?
- 2- Müdahale paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasında 3, 5 ve 7 hafta sonra etkililiğini sürdürmekte midir?
- 3- Müdahale paketinin birlikte kullanıldığı sağıltım paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasında farklı metin türlerinde genellenebilir midir?
- 4- Müdahale paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasında etkili midir?
- 5- Müdahale paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasında 3, 5 ve 7 hafta sonra etkililiğini sürdürmekte midir?
- 6- Müdahale paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasında farklı metin türlerinde genellenebilir midir?

1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırmada kullanılacak stratejilerin ilkokul ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerle çalışılması alan yazına katkılarında en önemlisidir. Alan yazına bakıldığında okuma akıcılığı ile ilgili yapılan araştırmalarda hedef koyma stratejisi ile yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle de araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda okuma akıcılığı ile yapılan araştırmalarda genelleme verisi toplanan bir araştırmaya da rastlanılamamıştır. Bu nedenle araştırmanın ayırt edici özelliklerinden biri de genelleme verilerinin alınmasıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. (Tekrar eden cümle çıkarıldı) Denekler arası çoklu yoklama modeli bağımsız bir değişkenin etkisinin üç farklı denek üzerinde test edildiği bir araştırma desendir (Ledford & Gast,2009).

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni; bir dakikada okunan doğru kelime sayısıdır. Okuma hızının ölçülmesi için iki yol önerilmektedir. Güneş (2011)'e göre okuma hızı harflerin sayımı ile yapılmalıdır. Ancak dakikada okunan kelime sayısına göre yapılan ölçmeler kullanım açısından daha kolaydır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında kullanılan müdahale paketidir. Bu müdahale paketi, model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül stratejilerini barındıran bir pakettir.

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya 2022-2023 öğretim yılında Bolu ilinde resmi okullarda öğrenimi devam eden ikinci sınıf öğrenme güçlüğü olan üç öğrenci katılmıştır. Katılımcılar seçilirken bazı ön koşul beceriler belirlenmiştir; Öğrenme güçlüğü tanısı almış olması, öğrenme güçlüğüne ek başka bir yetersizliğinin olmaması, okuma hızının 1 dakikada 60 kelimedenden az olması, 100-120 kelimelik bir metni en az %80 doğrulukta okuyor olması ve Wisc-r Zekâ Testi'nin genel puanından en az 90 puan alması ve sözel puan ile performans puanı arasında en az 15 puan standart sapma olması olarak belirlenmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik özellikleri

Sıra	Yaş	Cinsiyet	Yetersizlik Türü	Wisc-r Genel Puanları	Wisc-r Sözel Puanları	Wic-r Performans Puanları
1	8	Kız	ÖG	110	98	122
2	8	Erkek	ÖG	112	100	124
3	8	Erkek	ÖG	102	95	110

Katılımcıların üçü de 8 yaşında, ikinci sınıfa devam etmekte ve ÖG tanılı öğrencilerdir. Katılımcıların her biri farklı okuldadır.

Araştırmanın katılımcılarını belirleyebilmek amacıyla araştırmacının çalışmakta olduğu Bolu merkezde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne (MEM) bağlı bir rehabilitasyon merkezindeki ÖG tanılı sekiz öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen sekiz öğrencinin ailesiyle görüşülerek önkoşul becerilerin ölçülmesi, eğer öğrenci önkoşul becerileri sağlarsa deney sürecine alınacağı için aileye yazılı olarak verilen veli onay formu imzalatılarak izin alınmıştır. Ardından önkoşul beceriler ölçülerek amaçlı örnekleme yoluyla üç katılımcı seçilmiştir.

Araştırmada okuma hızı ve okuma doğruluğu performansının belirlenmesi amacıyla kullanılan metinler YA-PA yayınları aracılığıyla yayımlanan Okuduğunu Anlama Seti (1.Baskı) içerisindeki metinlerden ve metinlerin 5N1K sorularından seçilmiştir (Güzel, 2000). Kullanılan metinler 2. Sınıf düzeyinde ve öyküleyici anlatıma sahip metinlerden oluşmaktadır. Bir dakikada okunan kelime sayısının kaydedilmesi için "Okuma Hızı Veri Kayıt Formu" kullanılmıştır. Öğrenci metnin ilk kelimesini okuduğunda kronometre çalıştırılmıştır. Kronometre bir dakikaya geldiğinde okunan son kelime işaretlenmiş ve doğru okunan kelimeler sayılıp kaydedilmiştir. Tüm metinde okunan doğru kelime sayısının kaydedilmesi için "Okuma Doğruluğu Veri Kayıt Formu" kullanılmıştır. Öğrenci tüm metni okuduktan sonra metin ile ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuş ve kaydedilmesi için "Okuduğunu Anlama Veri Kayıt Formu" kullanılmıştır. Değerlendirmeler sırasında ortamın uygunluğuna dikkat edilmiştir. Önceden havalandırılmış, iyi aydınlatılmış ve gürültülerden arındırılmış bir sınıf seçilmiştir. Öğrenci ortama gelmeden önce kronometre, okutulacak metin ve kayıt çizelgeleri hazır hale getirilmiştir. Öğrenciyle değerlendirmeye başlamadan önce neler yapılacağı anlatılmış ve materyaller tanıtılmıştır.

Kullanılan metinlere, Ateşman (1997)'in okunabilirlik indeksi hesaplama formülü ile okunabilirlik hesaplaması yapılmıştır. Kullanılan metinlere, Ateşman (1997)'in okunabilirlik indeksi hesaplama formülü ile okunabilirlik hesaplaması yapılmıştır. Okunabilirlik, Okunabilirlik Puanı = $198,825 - 40,175x$ (toplam hece/toplam kelime)- $2.610x$ (toplam kelime/toplam cümle) formülü ile hesaplanmaktadır. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri; Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Metinlerin Okunabilirlik İndeksi

Metnin Adı	Okunabilirlik İndeksi	Okunabilirlik Düzeyi	Kelime Sayısı
Dükkân Komşusu	80.9	Kolay	117
Misafir	80.5	Kolay	89
Ayşe Hemşire'nin Nöbeti	78.2	Kolay	108
Kayıp Cüzdan	85.7	Kolay	121
Göreve Bağlılık	72.2	Kolay	103
Yol Kenarına Dökülen Çöpler	89.4	Çok Kolay	111
Yaşlı Teyzenin Torbaları	86.9	Kolay	115
Burcu'nun Rüyası	73.3	Kolay	110
Canım Okulum	71.4	Kolay	106
Barış'a Verilen Ders	79	Kolay	110
Koridordaki Kaza	55.7	Orta Güçlükte	92
Yıldızlı Kalem Başlığı	79.8	Kolay	106
Okula Hazırlanma	73.3	Kolay	107
Servisteki Kaza	84.3	Kolay	114
İki Kardeş	66.5	Orta Güçlükte	95
Geçimsiz Ayla	82.4	Kolay	109
Kutlanamayan Doğum Günü	71.2	Kolay	93
Dağınık Oda	85.6	Kolay	110
Parktaki Sıra	80.2	Kolay	110
Canım Kardeşim	80.3	Kolay	103
Pahalı Giysiler	85.7	Kolay	102
Bahar Yağmuru	87.7	Kolay	96
Zor Yarış	84.1	Kolay	115
Bir Akşam Yemeği	78.4	Kolay	107
Fıstıklı Kurabiyeler	74.6	Kolay	97
Metin'in Ağızındaki Mikroplar	68.6	Orta Güçlükte	114
Horoz Şekerleri	74.7	Kolay	94
Bozuk Çamaşır Makinesi	72.3	Kolay	116

Okuma metinleri seçiminde, okunabilirlik indeksleri göz önüne alınarak, okunabilirlik düzeyi kolay olan metinler seçilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Öğrencilerin okuma hızı belirlenmesi amacıyla Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi ve okuma doğruluğu belirlenmesi amacıyla Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi kullanılmıştır. Bu çizelgeler öğrenci ve oturum bilgilerini içeren, öğrencinin yanlış seslettiği sözcük sayısı, araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı, öğrencinin sesletmeden atladığı ya da eklediği sözcük sayısı ve öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısının, öğrencinin tüm metni okuma süresi ve doğru okuma yüzdesinin kaydedilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış araçlardır. Okuduğunu anlama veri toplama aracı kullanılan metinlerin (Güzel Özmen,2000) 5N1K sorularından oluşmaktadır. Kullanılan sorular açık uçludur ve öğrencilere sorular araştırmacı tarafından okunmuş ve öğrenciden soruyu sözel olarak cevaplaması istenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdiği yanıtları kaydetmek için Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi kullanılmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin okuma düzeylerini (okuma akıcılığı, okuduğunu anlama, okuma doğruluğu) belirlemek amacıyla öğretimden sonraki 3., 5. ve 7. haftalarda izleme verileri toplanmıştır. Genelleme verilerini toplamak için 2.Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler kullanılmıştır. Metinler rastlantısal olarak seçilmiştir. Metinlerin seçilme amacı, öğrencilerin okul ortamında karşılaşılabilecekleri metinler olması nedeniyle seçilmiştir. Öğrencilerin genelleme verileri toplanmasında Öğrencilerin izleme ve genelleme verileri toplanmasında Okuma Hızı, Okuma Doğruluğu ve Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgeleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri, öğrencilerin okuma performanslarının artırılması amacıyla oluşturulan müdahale paketinin etkisine ilişkin görüşleri için öğrenci formu ve aile formu ile belirlenmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılar ve katılımcıların aileleri ile okuma becerileri üzerindeki gelişimi ile ilgili görüşlerini bildirmeleri amacıyla açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınan forma uzmandan gelen görüşler doğrultusunda son hali verilmiştir.

2.4. Uygulama süreci

Araştırmanın uygulama süreci, hazırlık, pilot uygulama, deneysel süreçten oluşmaktadır. Araştırmanın hazırlık aşamasında müdahale paketi oluşturulmuş ve pilot uygulama yapılmıştır. Müdahale paketi için okuma metinleri, ölçme araçları ve hatırlatıcılar geliştirilmiştir.

Araştırmada deney süreci başlama düzeyi, öğretim oturumları, öğretim sonu değerlendirme, genelleme ve izleme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Değerlendirme aşamalarında yapılan işlemler Tablo.3'de gösterilmiştir. Katılımcıların çalışma planları ise Tablo 4.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Değerlendirme aşamalarında yapılan işlemler

Başlama Düzeyi	Öğretim Sonu	Genelleme	İzleme
Dükkân Komşusu Metni Okuduğunu Anlama Soruları ön test	Dükkân Komşusu Metni Okuduğunu Anlama Soruları son test	Akıcı okumayı Türkçe ders kitaplarındaki farklı metinlere (Sihirli Sözcükler) genelleme ön test- son test	Bir Akşam Yemeği metni 1 dakikada okunan kelime sayısı
Misafir metni 1 dakikada okunan kelime sayısı	Yıldızlı kalem başlığı metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		Fıstıklı Kurabiyeler metni 1 dakikada okunan kelime sayısı
Ayşe Hemşire'nin Nöbeti metni 1 dakikada okunan kelime sayısı	Servisteki Kaza metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		Horoz Şekerleri metni 1 dakikada okunan kelime sayısı
Kayıp Cüzdan metni 1 dakikada okunan kelime sayısı	Geçimsiz Ayla metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		
Göreve Bağlılık metni 1 dakikada okunan kelime sayısı	Dağınık Oda metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		
Yaşlı Teyzenin Torbaları metni 1 dakikada okunan kelime sayısı	Parktaki Sıra metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		
Burcu'nun Rüyası metni 1 dakikada okunan kelime sayısı	Canım Kardeşim metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		
	Pahalı Giysiler metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		
	Bahar Yağmuru metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		
	Zor Yarış metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		

Tablo 4.

Katılımcıların müdahale planı

Birinci Katılımcı	
Başlama Düzeyi	Başlama Düzeyi Verileri her hafta cumartesi günü saat 12.00'da öğretimin yapılacağı ortamda alınmıştır. Her başlama düzeyi verisi kararlı veri elde edilene kadar üst üste haftada 1 kez olacak şekilde alınmıştır. 1.katılımcı için başlama düzeyi sırasında Dükkân Komşusu, Misafir, Ayşe Hemşire'nin Nöbeti ve Kayıp Cüzdan metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının ön testi alınmıştır.
Öğretim Oturumları	Öğretim oturumları her hafta cumartesi günü saat 12.00'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. 1.katılımcı için öğretim sırasında Göreve Bağlılık, Yaşlı Teyzenin Torbaları, Burcu'nun Rüyası, Canım Okulum, Barış'a Verilen Ders, Okula Hazırlanma, Kutlanamayan Doğum Günü ve Bozuk Çamaşır Makinası metinleri kullanılmıştır.
Öğretim Sonu Değerlendirme	Öğretim sonu değerlendirmeleri her hafta cumartesi günü saat 12.00'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. 1.katılımcı için öğretim sonu değerlendirmeleri sırasında Yıldızlı Kalem Başlığı, Servisteki Kaza, Geçimsiz Ayla, Dağınık Oda, Parktaki Sıra, Canım Kardeşim, Pahalı Giysiler, Bahar Yağmuru ve Zor Yarış metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının son testi alınmıştır.
Genelleme Oturumu	Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir cumartesi günü saat 12.00'da öğretimin yapıldığı ortamda Türkçe ders kitabındaki Sihirli Sözcükler metni kullanılarak alınmıştır.
İzleme Oturumu	Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir, üç ve beş hafta sonraki cumartesi günleri saat 12.00'da öğretimin yapıldığı ortamda Bir Akşam Yemeği, Fıstıklı Kurabiyeler ve Horoz Şekerleri metinleri kullanılarak alınmıştır.
İkinci Katılımcı	
Başlama Düzeyi	Başlama Düzeyi Verileri her hafta perşembe günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda alınmıştır. Her başlama düzeyi verisi kararlı veri elde edilene kadar üst üste haftada 1 kez olacak şekilde alınmıştır. 2.katılımcı için başlama düzeyi sırasında Dükkân Komşusu, Misafir, Ayşe Hemşire'nin Nöbeti, Kayıp Cüzdan, Göreve Bağlılık ve Yaşlı Teyzenin Torbaları metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının ön testi alınmıştır.
Öğretim Oturumları	Öğretim oturumları her hafta perşembe günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. 2.katılımcı için öğretim sırasında Burcu'nun Rüyası, Canım Okulum, Barış'a Verilen Ders, Okula Hazırlanma, Kutlanamayan Doğum Günü Bozuk Çamaşır Makinası, Yıldızlı Kalem Başlığı ve Servisteki Kaza, metinleri kullanılmıştır.
Öğretim Sonu Değerlendirme	Öğretim sonu değerlendirmeleri her hafta perşembe günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. 2.katılımcı için öğretim sonu değerlendirmeleri sırasında Geçimsiz Ayla, Dağınık Oda, Parktaki Sıra, Canım Kardeşim, Pahalı Giysiler, Bahar Yağmuru ve Zor Yarış metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının son testi alınmıştır.
Genelleme Oturumu	Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir perşembe günü saat 17.40'da öğretimin yapıldığı ortamda Türkçe ders kitabındaki Sihirli Sözcükler metni kullanılarak alınmıştır.

Tablo 4.'ün Devamı

İzleme Oturumu	Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir, üç ve beş hafta sonraki cumartesi günleri saat 12.00'da öğretimin yapıldığı ortamda Bir Akşam Yemeği, Fıstıklı Kurabiyeler ve Horoz Şekerleri metinleri kullanılarak alınmıştır.
Üçüncü Katılımcı	Başlama Düzeyi Verileri her hafta salı günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda alınmıştır. Her başlama düzeyi verisi kararlı veri elde edilene kadar üst üste haftada 1 kez olacak şekilde alınmıştır. 3.katılımcı için başlama düzeyi sırasında Dükkân Komşusu, Misafir, Ayşe Hemşire'nin Nöbeti, Kayıp Cüzdan, Göreve Bağlılık, Yaşlı Teyzenin Torbaları, Burcu'nun Rüyası ve Canım Okulum metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının ön testi alınmıştır.
Başlama Düzeyi	Öğretim oturumları her hafta salı günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. Üçüncü katılımcı için öğretim sırasında Barış'a Verilen Ders, Okula Hazırlanma, Kutlanamayan Doğum Günü, Bozuk Çamaşır Makinası, Yıldızlı Kalem Başlığı, Servisteki Kaza, Geçimsiz Ayla ve Dağınık Oda metinleri kullanılmıştır.
Öğretim Oturumları	Öğretim sonu değerlendirmeleri her hafta perşembe günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. 3.katılımcı için öğretim sonu değerlendirmeleri sırasında Parktaki Sıra, Canım Kardeşim, Pahalı Giysiler, Bahar Yağmuru ve Zor Yarış metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının son testi alınmıştır.
Öğretim Sonu Değerlendirme	Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir salı günü saat 17.40'da öğretimin yapıldığı ortamda Türkçe ders kitabındaki Sihirli Sözcükler metni kullanılarak alınmıştır.
Genelleme Oturumu	Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir, üç ve beş hafta sonraki cumartesi günleri saat 12.00'da öğretimin yapıldığı ortamda Bir Akşam Yemeği, Fıstıklı Kurabiyeler ve Horoz Şekerleri metinleri kullanılarak alınmıştır.
İzleme Oturumu	

2.5. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın etkililik verileri okuma hızı veri kayıt formu, okuma doğruluğu veri kayıt formu ve okuduğunu anlama veri kayıt formu kullanılarak toplanmıştır. Okuma hızı verileri analiz edilirken, bir dakikada doğru okunan kelime sayısını bulmak için toplam okunan kelime sayısından okunan hatalı kelimelerin çıkartılması şeklinde hesaplanmıştır. Okuma hızı verileri çizgi grafiği ile gösterilmiş ve veriler görsel olarak analiz edilmiştir.

Okuma doğruluğu yüzdesi hesaplanması amacıyla metnin tümü baz alınarak, "Doğru okunan kelime sayısının toplam okunan kelime sayısına bölünüp 100 ile çarpılması ile hesaplanmıştır (Hudson vd., 2005). Okuma doğruluğu verileri çizgi grafiği ile gösterilmiş ve veriler görsel olarak analiz edilmiştir.

İzleme verileri tüm katılımcılar için öğretim oturumları bittikten 3, 5 ve 7 hafta sonra birer izleme verisi alınarak veri kayıt formlarına kaydedilmiş ve grafiğe işlenmiştir. Genelleme verileri sütun grafiği ile gösterilmiş ve veriler görsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olmak üzere iki çeşit güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bu araştırmada gerçekleştirilmiş oturum sayısının %30'undan güvenilirlik verileri elde edilmiştir. Gözlemcilerden alınan veriler "görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır (House, House, & Campbell, 1981). Güvenirlik sonuçları birinci katılımcı için birinci gözlemciyle %97, ikinci katılımcı için %98, üçüncü katılımcı için %96, ortalama %97 tutarlılık sağlanmıştır. Hesaplanan gözlemciler arası güvenilirlik sonuçları birinci katılımcı için ikinci gözlemciyle %95, ikinci katılımcı için %96, üçüncü katılımcı için %95, ortalama %95

tutarlılık sağlanmıştır. Uygulama sonrasında uygulama güvenilirliği hesaplanmış en az üst üste üç oturum %90 ve üstü uygulama güvenilirliği sağlandığında uygulama ortamında gözlem sonlandırılmıştır. Uygulama güvenilirliği, “gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı x 100” şeklinde hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Birinci katılımcı için %97, ikinci katılımcı için %98, üçüncü katılımcı için %99 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yolu ile alınmıştır. Veriler hem katılımcılardan hem de katılımcıların ailelerinden toplanmıştır. Bu amaçla katılımcılar ve aileleri ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler için Öğrenciler İçin Müdahale Paket Programı Uygulama Görüş Formu, Aileler İçin Müdahale Paket Programı Uygulama Görüş Formu hazırlanmıştır. Formlarda hem ailelere hem de katılımcılara uygulanan okuma paket programı kullanıp kullanamayacaklarına ve paket programa dair görüşlerine ilişkin açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler yoluyla elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel olarak analiz edilmiş, bulgularda sonuçlar açıklanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi 27.07.2022

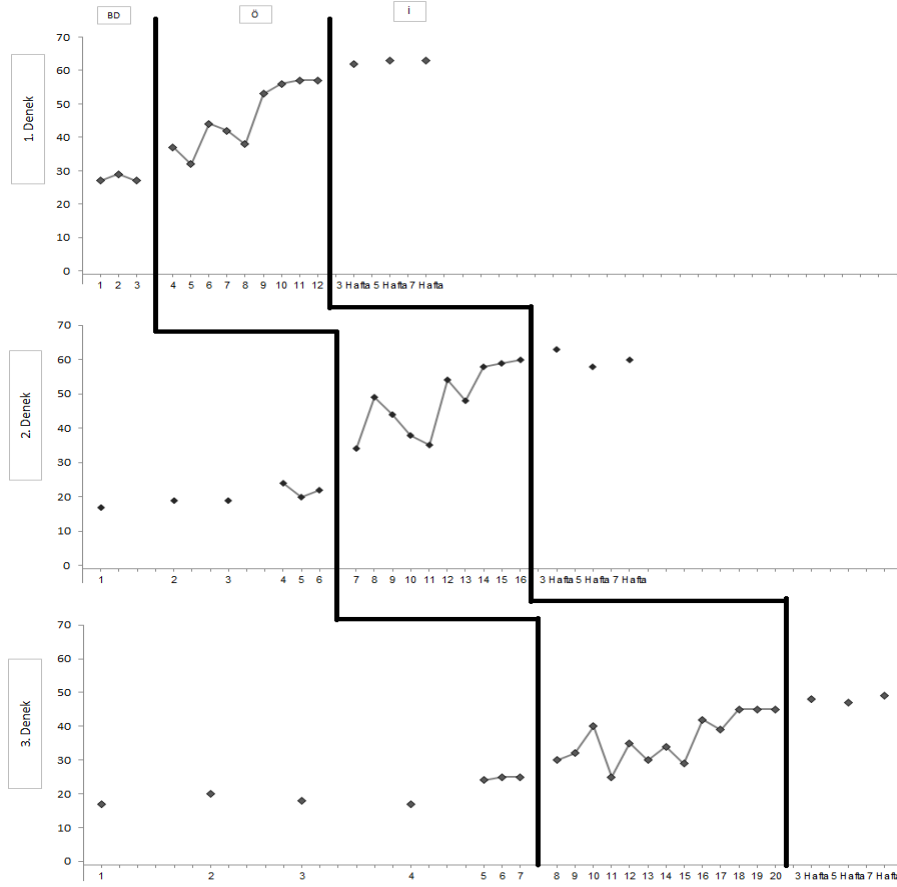
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/298

3. BULGULAR

Öğrenme güçlüğü olan 2. sınıf öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinin artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin etkisi araştırılmıştır. Bu bölümde araştırma sonunda ulaşılan (a) etkililik bulgular (b) genelleme bulguları (c) sosyal geçerlik bulguları olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

3.1. Müdahale paketinin okuma hızına olan etkililiğine ilişkin bulgular

Müdahale paketinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızına olan etkisi Şekil 1.’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Müdahale paketinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızına olan etkisi.

Şekil 1’de yer alan grafikteki yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcıların okuma hızını göstermektedir. Araştırmanın strateji öğretimi bölümünde birinci katılımcı için 18, ikinci katılımcı için 20, üçüncü katılımcı için 26 oturum öğretim oturumu yapılmıştır. Her iki oturum sonrasında bir yoklama oturumu verisi alınmıştır. Böylece birinci katılımcı için dokuz, ikinci katılımcı için on ve üçüncü katılımcı için on üç oturum yoklama verisi kaydedilmiştir. Öğretim oturumları bittikten sonra müdahale paketinin kalıcılığını belirlemek amacıyla 3, 5 ve 7 hafta sonra izleme verisi alınmaya başlanmıştır. 3 oturum izleme verisi alınmıştır.

Şekil 1’de görüldüğü gibi ilk katılımcıdan üç, ikinci katılımcıdan altı ve üçüncü katılımcıdan yedi başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre ilk katılımcının ortalama okuma hızı 1 dakikada 27,6, ikinci katılımcının 20,1 ve üçüncü katılımcının 20,2 kelimedir. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiği için tüm katılımcılar ile müdahale paketinin öğretimine geçilmiştir.

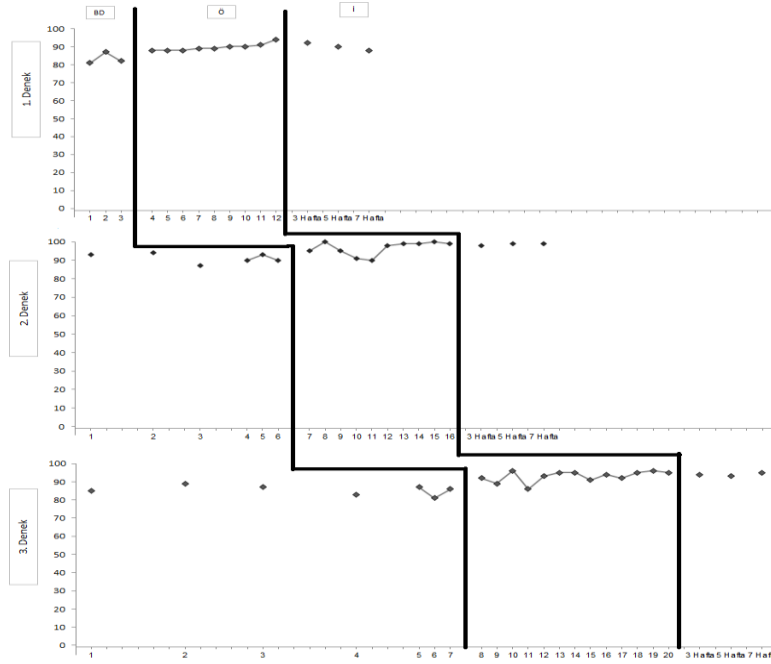
Birinci katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında 1 dakikada okuduğu en düşük kelime sayısı 32, en yüksek ise 57, ikinci katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında 1 dakikada okuduğu en düşük kelime sayısı 34 en yüksek ise 60 ve üçüncü katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında 1 dakikada okuduğu en düşük kelime sayısı 25 en yüksek ise 46 kelimedir. Yoklama oturumu verilerine bakıldığında inişler ve çıkışlar görülmektedir ancak katılımcıların 1 dakikada okuduğu kelime sayısında genel olarak bir artış görülmektedir. İlk yoklama oturumu verisine bakıldığında 1 dakikada okunan kelime sayısının tüm katılımcılar için arttığı görülmektedir. Bu, müdahale paketinin uygulama başındayken bile etkisini göstermektedir. Yoklama oturumlarının son üç verisine bakıldığında birinci katılımcı için ortalama okuma hızı 1 dakikada 56,6, ikinci katılımcı için 1 dakikada 59 ve üçüncü katılımcı için 1 dakikada 46 kelime olduğu görülmektedir. Birinci katılımcı için

başlama düzeyinde ortalama 27,6 olan okuma performansı öğretimin sonunda ortalama 56,6, ikinci katılımcı için ortalama 20,1 olan okuma performansı öğretimin sonunda 59 ve üçüncü katılımcı için ortalama 20,2 olan okuma performansı öğretimin sonunda ortalama 46 kelimeye yükselmiştir.

İzleme verilerine bakıldığında birinci katılımcı için ortalama okuma hızı 1 dakikada 62,6, ikinci katılımcı için 1 dakikada 60 ve üçüncü katılımcı için 1 dakikada 48 kelimedir. Yoklama verilerinin ortalaması birinci katılımcı için 56,6, ikinci katılımcı için 59 ve üçüncü katılımcı için 46 kelimedir. Bu da gösteriyor ki müdahale paketinin etkisi öğretim bittikten sonra da artarak devam etmektedir.

3.2. Müdahale Paketinin Okuma Doğruluğuna Olan Etkililiğine İlişkin Bulgular

Müdahale paketinin okuma doğruluğuna olan etkisi Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Müdahale paketinin okuma doğruluğuna olan etkisi.

Şekil 2’de yer alan grafikteki yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcıların doğru okuma yüzdelerini göstermektedir. Araştırmanın strateji öğretimi bölümünde birinci katılımcı için 18, ikinci katılımcı için 20, üçüncü katılımcı için 26 oturum öğretim oturumu yapılmıştır. Her iki oturum sonrasında bir yoklama oturumu verisi alınmıştır. Böylece birinci katılımcı için dokuz, ikinci katılımcı için on, üçüncü katılımcı için on üç oturum yoklama verisi kaydedilmiştir. Öğretim oturumları bittikten sonra müdahale paketinin kalıcılığını belirlemek amacıyla 3, 5 ve 7 hafta sonra izleme verisi alınmaya başlanmıştır. 3 oturum izleme verisi alınmıştır.

Şekil 2’de görüldüğü gibi ilk katılımcıdan üç, ikinci katılımcıdan altı ve üçüncü katılımcıdan yedi başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre birinci katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %83,3, ikinci katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %91,1 ve üçüncü katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %85,4’tür. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiği için tüm katılımcılar ile müdahale paketinin öğretimine geçilmiştir.

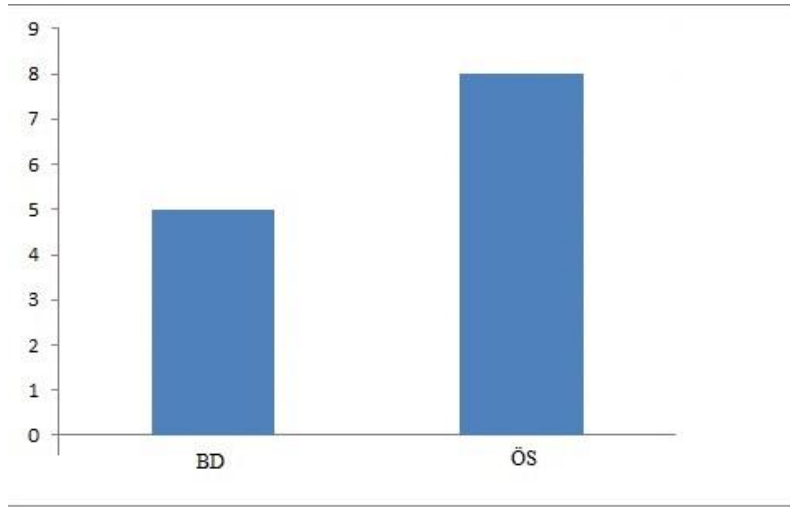
Birinci katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında okuma doğruluğu en düşük %88, en yüksek ise %94, ikinci katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında okuma doğruluğu en düşük %90, en yüksek ise %100 ve üçüncü katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında okuma doğruluğu en düşük %86, en yüksek ise %96’dır. Yoklama oturumu verilerine bakıldığında inişler ve çıkışlar görülmektedir ancak katılımcıların doğru okuma yüzdesinde genel olarak bir artış görülmektedir. İlk yoklama oturumu verisine bakıldığında birinci katılımcı için okuma doğruluğu %88, ikinci katılımcı için okuma doğruluğu %95 ve üçüncü katılımcı için okuma doğruluğu %92’ye çıktığı

görülmektedir. Bu, müdahale paketinin uygulama başındayken bile etkisini göstermektedir. Yoklama oturumlarının kararlılık gösteren son verilerine bakıldığında birinci katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %91,25, ikinci katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %99 ve üçüncü katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %94,4 olduğu görülmektedir. Birinci katılımcı için başlama düzeyinde ortalama %83,3 olan okuma doğruluğu performansı öğretimin sonunda ortalama %91,25'e, ikinci katılımcı için ortalama %91,1 olan okuma doğruluğu performansı öğretimin sonunda ortalama %99'a ve üçüncü katılımcı için ortalama %85,4 olan okuma doğruluğu performansı öğretimin sonunda ortalama %94,4'e yükselmiştir.

İzleme verilerine bakıldığında birinci katılımcı ortalama okuma doğruluğu %90, ikinci katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %98,6 ve üçüncü katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %94'tür. Bu da gösteriyor ki müdahale paketinin etkisi öğretim bittikten sonra da devam etmektedir.

3.3 Müdahale paketinin okuduğunu anlamaya olan etkililiğine ilişkin bulgular

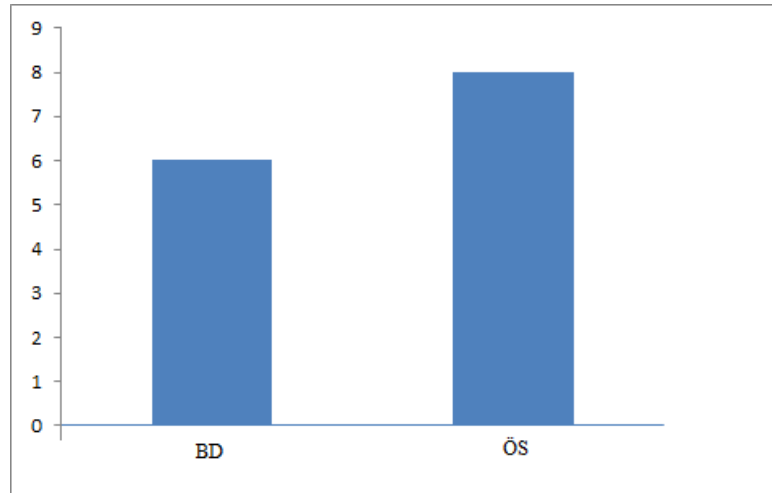
Müdahale paketinin birinci katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Müdahale paketinin birinci katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi.

Birinci katılımcı başlama düzeyi sırasında sözel olarak sorulan 8 adet 5N1K sorularından 5 tanesini doğru cevaplamış, öğretim sonu değerlendirmede ise 8 adet 5N1K sorularından 8'ine doğru cevap vermiştir.

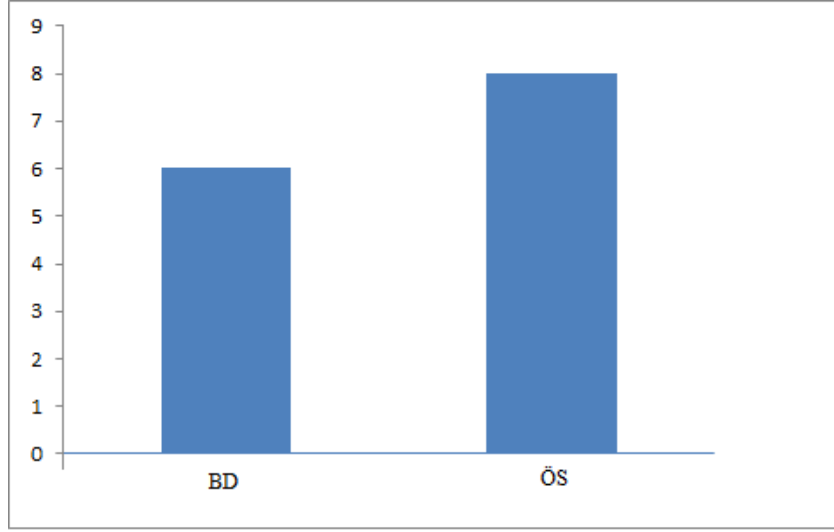
Müdahale paketinin ikinci katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Müdahale paketinin ikinci katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi.

İkinci katılımcı başlama düzeyi sırasında sözel olarak sorulan 8 adet 5N1K sorularından 6 tanesini doğru cevaplamış, öğretim sonu değerlendirmede ise 8 adet 5N1K sorularından 8'ine doğru cevap vermiştir.

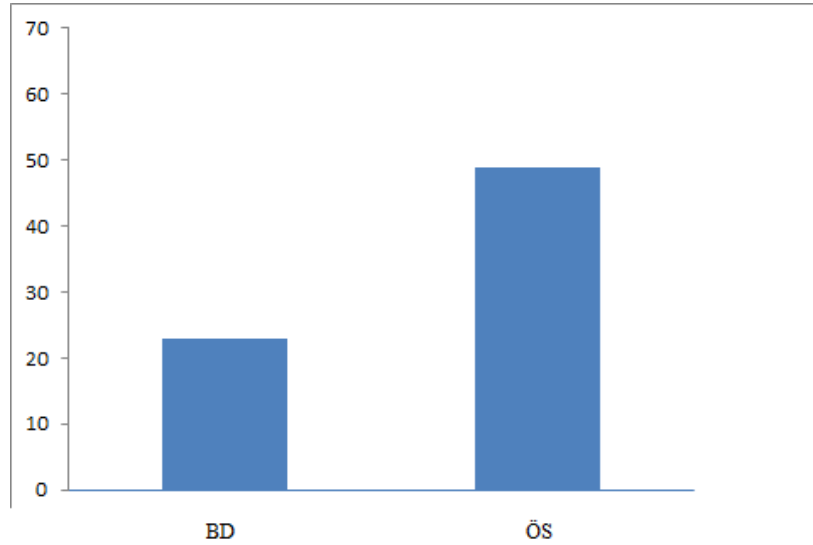
Müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi Şekil 5'te gösterilmiştir.

**Şekil 5.** Müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi

Üçüncü katılımcı başlama düzeyi sırasında sözel olarak sorulan 8 adet 5N1K sorularından 6 tanesini doğru cevaplamış, öğretim sonu değerlendirmede ise 8 adet 5N1K sorularından 8'ine doğru cevap vermiştir. Müdahale paketinin amacı her ne kadar okuduğunu anlamayı içermese de strateji öğretiminden sonra katılımcıların okuduğunu anlama performanslarında artış görülmüştür.

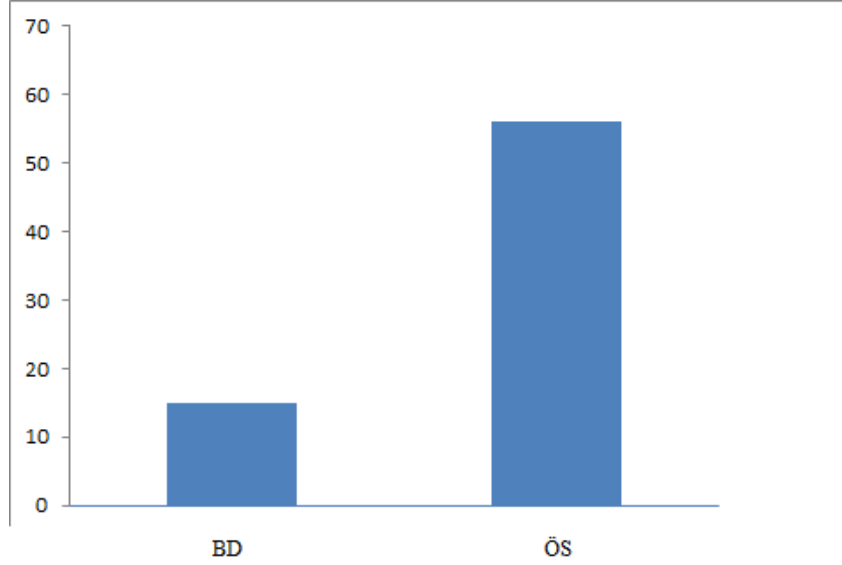
3.4 Müdahale paketinin okuma hızına olan genellenmesine ilişkin bulgular

Birinci katılımcının müdahale paketinin Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metinlerde okuma hızına olan öğretim öncesi ve sonrası genelleme bulguları Şekil 6'da gösterilmiştir.

**Şekil 6.** Müdahale paketinin birinci katılımcının okuma hızına olan genellemesine etkisi.

Birinci katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş 1 dakikada okuduğu kelime sayısı 23 kelime olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcı 1 dakikada 49 kelime okumuştur.

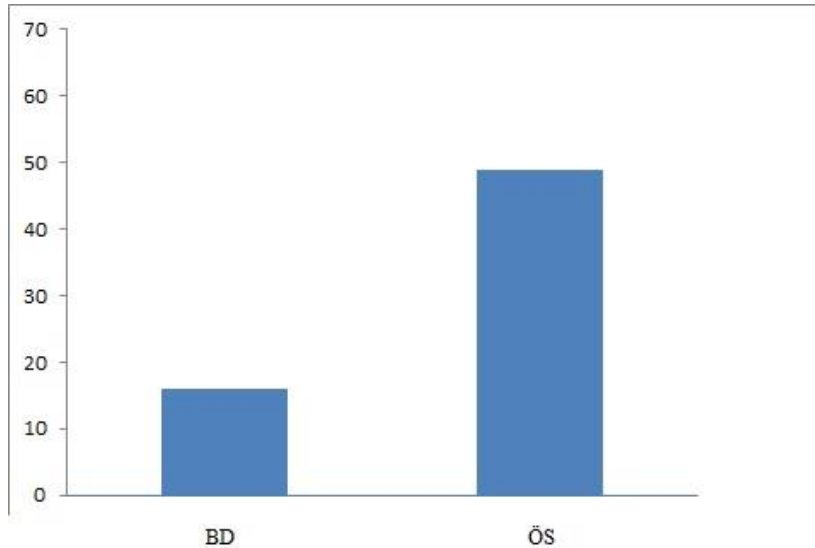
İkinci katılımcının müdahale paketinin Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metinlerde okuma hızına olan öğretim öncesi ve sonrası genelleme bulguları Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Müdahale paketinin ikinci katılımcının okuma hızına olan genellemesine etkisi.

İkinci katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş 1 dakikada okuduğu kelime sayısı 15 kelime olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcı 1 dakikada 56 kelime okumuştur.

Üçüncü katılımcının müdahale paketinin Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metinlerde okuma hızına olan öğretim öncesi ve sonrası genelleme bulguları Şekil 8’de gösterilmiştir.



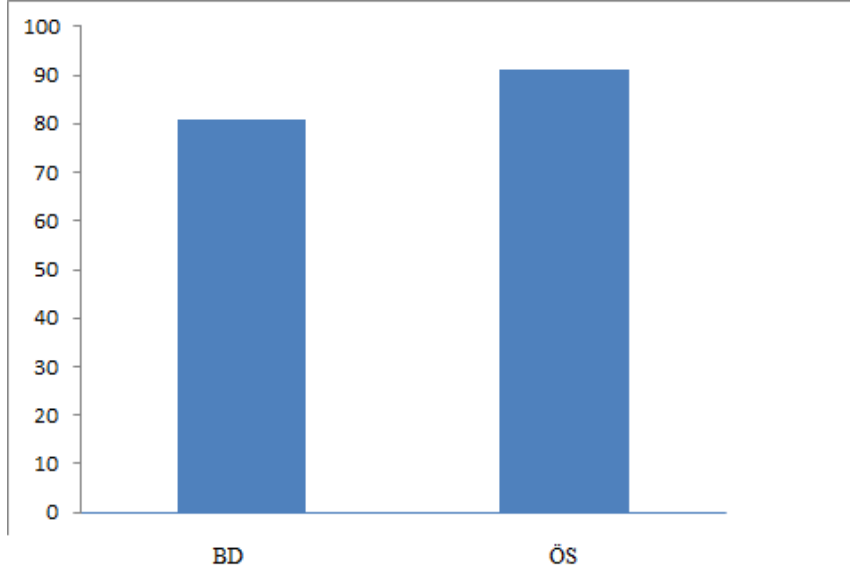
Şekil 8. Müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuma hızına olan genellemesine etkisi.

Üçüncü katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş 1 dakikada okuduğu kelime sayısı 16 kelime olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı

metin okutulduğunda katılımcı 1 dakikada 49 kelime okumuştur. Tüm genelleme verilerine bakıldığında müdahale paketinin genellenebilir olduğunu görülmektedir.

3.5 Müdahale paketinin okuma doğruluğuna olan genellenmesine ilişkin bulgular

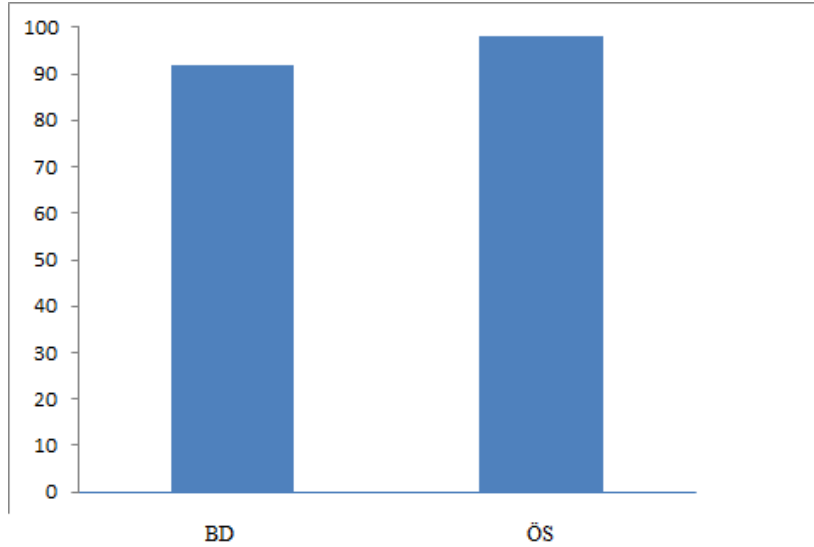
Birinci katılımcının müdahale paketinin Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metinlerde okuma doğruluğuna olan öğretim öncesi ve sonrası genelleme bulguları Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Müdahale paketinin birinci katılımcının okuma doğruluğuna olan genellemesine etkisi.

Birinci katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş doğru okuma yüzdesi %81 olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcının doğru okuma yüzdesi %91 olarak bulunmuştur.

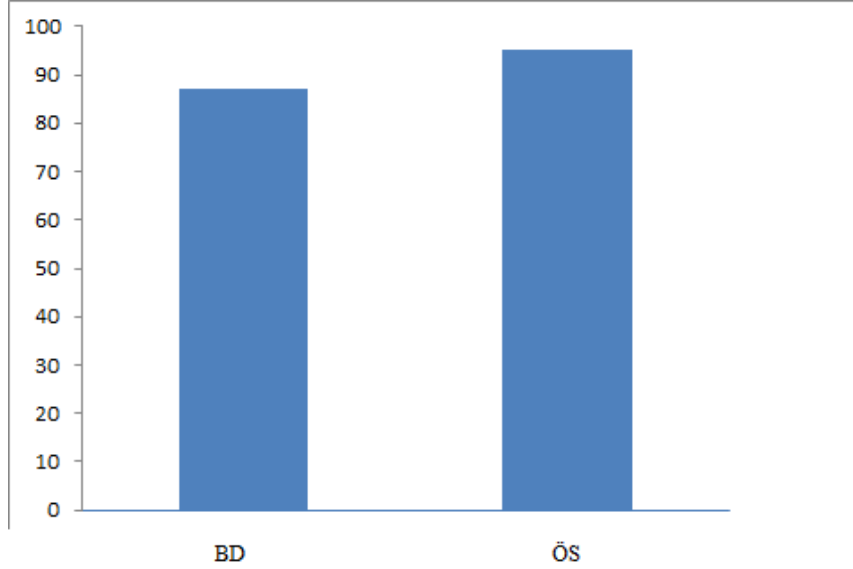
İkinci katılımcının müdahale paketinin Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metinlerde okuma doğruluğuna olan öğretim öncesi ve sonrası genelleme bulguları Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Müdahale paketinin ikinci katılımcının okuma doğruluğuna olan genellemesine etkisi

İkinci katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş doğru okuma yüzdesi %92 olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcının okuma doğruluğu %98 olarak bulunmuştur.

Üçüncü katılımcının müdahale paketinin Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metinlerde okuma doğruluğuna olan öğretim öncesi ve sonrası genelleme bulguları Şekil 11’de gösterilmiştir.



Şekil 11. Müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuma doğruluğuna olan genellemesine etkisi

Üçüncü katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş doğru okuma yüzdesi %87 olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcının okuma doğruluğu %95 olarak bulunmuştur. Tüm bu verilere bakıldığında müdahale paketinin genellenebilir olduğu görülmektedir.

3.6 Sosyal geçerliğe ilişkin bulgular

Ailelerin ve katılımcıların çalışma sonrası genel olarak çocuklarının ve kendilerinin okuma performansına ilişkin görüşleri olumlu yönde olduğunu göstermiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birlikte kullanımının etkililiği, okuma ile ilgili hedeflenen becerilerin 3, 5 ve 7 hafta sonra sürdürülebilirliği, farklı araç arasında genellenebilirliği ve araştırmanın sosyal açıdan geçerliliği incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasında müdahale paketinin etkili olması, okumaya ilişkin hedeflenen becerilerin uygulama sona erdikten 3, 5 ve 7 hafta sonra da sürdürmeleri, bu becerileri farklı araca genellemeleri ve katılımcı ve velilerin uygulama ile ilgili olumlu görüşlere sahip olmalarıdır.

Araştırmalar akıcı okuma ile ilgili kullanılan stratejilerin bir arada kullanıldığında daha etkili olduğunu göstermektedir. (O'Connor, White ve Geraghty, 2007; Morris ve Gaffney, 2011; Russell, 2012; Swain, Leader Janssen ve Conley, 2013; Michaels, 2016; Powell ve Gadke, 2018; LaRose Flint, 2021). Alan yazına bakıldığında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül

müdahale paketinin bir arada kullanıldığı, bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aynı zamanda okuma akıcılığı ile yapılan araştırmalarda genelleme verisi toplanan bir araştırmaya da rastlanılmamıştır.

Araştırmanın ilk bulgusu, öğrenme gücü olan öğrencilerin okuma doğruluklarının, okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlama becerilerinin, uygulanan müdahale paketi ile arttığı yönündedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödülün oluşmuş müdahale paketi, okuma akıcılığının artırılmasına ilişkin alan yazında stratejilerin bir arada kullanıldığı araştırmaların (Akyol ve Yıldız, 2010; Özkara, 2010; Neddenriep, Fritz ve Carrier, 2011; Morris ve Gaffney, 2011; Uzunkol, 2013; Strong Hilsmier, Wehby ve Falk, 2016; Dinç, 2017; Akyol ve Ketenoglu Kayabaşı, 2018; Akyol ve Boyacı Altınoy, 2019; Sert, 2019; Akın, 2020; Akyol ve Çoban Sural, 2021; Ulu, 2022) bulguları ile örtüşmektedir.

Örneğin Morris ve Gaffney'nin (2011) yaptıkları araştırmada rehberli okuma, tekrarlı okuma ve evde ses kaydının dinlenmesinden oluşan stratejileri bir arada sunarak okuma akıcılığının geliştiği bulgusu bu araştırmanın etkililik bulgusu ile örtüşmektedir. Her ne kadar bu araştırmada örtüşen strateji sadece tekrarlı okuma olsa da stratejilerin bir arada kullanımının etkiyi arttırdığı söylenebilir. Padeliadu, Giazitidou ve Stamovlasis'in (2021), yapmış olduğu araştırmada kullandıkları strateji paketinde tekrarlı okuma, yardımcı tekrarlı okuma, kendini izleme ve pekiştirme bir arada kullanılmış; ancak etkililik bulguları açısından bakıldığında bu araştırmanın okuma akıcılığı bulguları ile örtüşmediği görülmektedir. Padeliadu, Giazitidou ve Stamovlasis'e göre bunun nedeni araştırmasının kısa sürmesidir. Okuma akıcılığı çalışmaları LaBerge ve Samuels'e (1974) göre uzun süre çalışılması gereken bir beceridir. Bu araştırmanın etkililik bulguları ile örtüşmeyen bir diğer araştırma da Russell'in (2012) yürüttüğü ve tekrarlı okuma, hedef belirleme, anında hata düzeltme stratejilerini bir arada kullandığı araştırmadır.

Araştırma bulgularına ve daha önce yapılmış olan araştırmalara bakıldığında en çok kullanılan stratejinin tekrarlı okuma stratejisi olduğu görülmektedir. Tekrarlı okuma stratejisi ilk olarak LaBerge ve Samuels'in (1974) okumanın akıcı (otomatikleşmesi) hale gelmesi için okunacak metnin sürekli tekrarlanması gerektiğini vurguladıkları makalelerinden beri yaygın olarak kullanılan bir stratejidir. Aynı araştırmada okuma gücü yaşayan öğrenciler okumayı öğrense bile tekrar etmedikleri sürece akıcılığa ulaşamayacaklarını vurgulamaktadır (LaBerge ve Samuels, 1974). Bu nedenle ilgili araştırmalara bakıldığında büyük bir çoğunlukta tekrarlı okuma stratejisi ya tek başına (Kaman, 2012; Okur ve Öztürk, 2018; Peksoy, 2018) ya da yanına başka stratejiler eklenerek paket halinde (Akyol ve Yıldız 2010; Özkara, 2010; Morris ve Gaffney, 2011; Russell, 2012; Therrien Kirk ve Graves, 2012; Swain, Leader ve Conley, 2013; Uzunkol, 2013; Dündar ve Akyol, 2014; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Yamaç, 2015; Kodan, 2015; Aktepe ve Akyol, 2015; Akyol ve Kodan 2016; Josephs ve Jolivet, 2016; Michaels, 2016; Strong, Wehby ve Falk, 2016; Ulu ve Aksoy, 2016; Çayır ve Balcı, 2017; Dinç, 2017; Akyol ve Ketenoglu Kayabaşı, 2018; Powell ve Gadke, 2018; Aksoy ve Boyacı Altınoy, 2019; Akyol ve Sever, 2019; Ege, 2019; Sağlam, 2019; Sert, 2019; Kuruoğlu ve Şen, 2018; Akın, 2020; Balıkcı, 2020; Başar, Güncü ve Baran, 2021; LaRose, 2021; Padeliadu, Giazitidou ve Stamovlasis, 2021; Ulu, 2022) çalışılmıştır.

Araştırmalara bakıldığında akıcılık ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu ya ortaokul öğrencisi ya da ilkokul üçüncü veya dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Okuma, tüm akademik hayatın temelini oluşturan (Moats, 1999; Russell, 2012) bir beceri olduğu için okumaya yapılacak müdahalenin erken yapılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle bu araştırma ilkokul ikinci sınıf düzeyi öğrenciler ile yapılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde bu araştırmada kullanılan stratejilerin her birinin farklı kombinasyonlar ile çalışıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların bulgularına bakıldığında yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmekte yani okuma akıcılığının arttığı görülmektedir (Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016; Sert, 2019).

Bir diğer strateji olan tekrarlı okuma stratejisi ise çok farklı kombinasyonlar ile çalışılmıştır. Tekrarlı okuma stratejisinin model okuma (Powell ve Gadke, 2018), soru oluşturma (Therrien, Kirk ve Woods Graves, 2012) ve sürekli okuma (Strong Hilsmier, Wehby ve Falk, 2016) stratejilerinden daha etkili bulunan araştırmalar olduğu gibi tekrarlı okuma stratejisini, model okuma ve metnin önceden dinlenmesi stratejilerinden daha

az etkili olduğunu bulan araştırmalar (Swain, Leader ve Conley, 2013) da mevcuttur. Tekrarlı okuma stratejisinin okumayı anlamaya etkisi varken okuma akıcılığına etkisi olmadığını savunan araştırmalar (Wexler, Vaughn, Roberts ve Denton, 2010) da mevcuttur. Bu bulgular gösteriyor ki stratejilerin bir arada kullanılması etkililiği arttırabilmektedir.

Diğer bir strateji olan hata düzeltme ile yapılan araştırma sayısı oldukça azdır. Araştırmalarında yalnızca hata düzeltme stratejisini kullanan O'Connor, White ve Geraghty (2007) bu araştırmada da etkili olduğu bulunan stratejinin okuma akıcılığı üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Diğer stratejilerde olduğu gibi hata düzeltme stratejisi de birçok stratejiyle bir arada kullanılmıştır (Neddenriep, Fritz ve Carrier, 2011). Bu sebeple farklı kombinasyonlar üzerinde araştırma yapmak oldukça önemlidir.

Bir diğer strateji olan grafiksel dönüt stratejisi ile yapılmış araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırmada kullanılan grafiksel dönüt, öğrencinin kendi grafiğini çizmesi ve grafik üzerinden kendini izleme ve hedef koyması üzerine planlandığı için grafiksel dönütün de aslında kendini izleme stratejisi olduğu düşünülebilir ve Sert'in (2019) yapmış olduğu araştırmadaki kendini izleme stratejisi ile Padeliadu, Giazitzidou ve Stamovlasis'in (2021), yapmış olduğu araştırmalar buna örnek gösterilebilir. Grafiksel dönüt şeklinde olmasa da anında geri bildirim ya da dönüt stratejileri kullanan araştırmalar da mevcuttur (Neddenriep, Fritz ve Carrier, 2011; Strong Hilsmier, Wehby ve Falk, 2016). Araştırma sırasında katılımcıların en sevdiği bölümün grafiksel dönüt olduğu düşünülmektedir ve katılımcılar sosyal geçerlik sorularında en sevdikleri bölümün grafiksel dönüt olduğunu dile getirmişlerdir. Bu nedenle kullanılan müdahale paketinin okuma akıcılığında etkili çıkmasının en büyük parçalarından biri motivasyonu da sağladığı için grafiksel dönüt stratejisi olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Yalnızca tek bir araştırmada (Russell, 2012) rastlanan hedef koyma stratejisi ise bu araştırmanın farklılığını ortaya koymaktadır. Araştırmada birinci ve ikinci okumadan sonra olmak üzere iki kere hedef koyulmuştur. Hedef koyma stratejisi araştırma sırasında öğrencilerin en zorlandığı bölümlerden biri olmuştur. Bunun nedeni tam olarak bilinmese de araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce hiç kendini izleme, hedef koyma, pekiştirme gibi stratejiler ile eğitim almadıklarından dolayı zorlandıkları düşünülmektedir (Sanır vd., 2020).

Az sayıda araştırmada rastlanan bir diğer strateji ise ödül stratejisidir. Ödülü strateji olarak araştırmasına konu eden yalnızca iki araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalardan biri Padeliadu, Giazitzidou ve Stamovlasis'in (2021), yaptıkları araştırmadır. Diğer araştırma ise Akyol ve Çoban Sural'ın (2021), yaptıkları araştırmadır. Her iki araştırma da tıpkı bu araştırmada olduğu gibi kullanılan stratejilerin okuma akıcılığı üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretim sırasında ve bazı öğretim sonu değerlendirme verilerinde öğrencilerin okuma performanslarında iniş çıkışlar olduğu görülmektedir. Diğer araştırmalara (Sert, 2019; Strong Hilsmier, Wehby ve Falk, 2016) bakıldığında da bu durumu destekler niteliktedir. Bunun nedeni tam olarak bilinmese de öğrencilerin o günkü duygu durumları, yorgunluk seviyeleri, metnin konusunun ilgi çekici olmaması gibi durumlardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle okuma performansı pek çok faktörden etkilenmektedir. Okuma stratejilerinin çeşitlendirilerek paket halinde sunulması öğrencilerin motivasyonunu arttırabileceği düşünülmektedir. Stratejilerin birden fazla kullanılmasının nedeni öğrencilerin bireysel farklılıkları olduğunu göz önünde bulundurarak stratejilerden herhangi birini sevmeleri, motivasyonlarının artmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın ikinci bulgusu öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluklarının, okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlama becerilerinin, uygulanan müdahale paketi ile uygulama sona erdikten sonra da sürdürülebilir olmasıdır. Alan yazında okuma akıcılığını geliştirme amacı ile stratejilerin bir arada kullanıldığı araştırmalara bakıldığında birçok araştırmanın (Akyol ve Çoban Sural 2021; Padeliadu vd., 2021) tek denekli deneysel desende tasarlanmadığı, tek denekli deneysel desende tasarlanan araştırmalarda izleme verisi alınmış araştırmaların (Sert, 2019; Balıkçı, 2020; Strong Hilsmier, Wehby ve

Falk 2016; LaRose Flint 2021) az sayıda olduğu görülmektedir. İzleme verisi alınmış, okuma akıcılığı stratejilerinin kullanıldığı araştırmaların tümünün, izleme verisi bulguları ile bu araştırmanın izleme verisi bulguları örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluklarının, okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlama becerilerinin, uygulanan müdahale paketi ile farklı okuma metinlerine genelleyebilmekte olduklarıdır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında katılımcıların tümü okuma doğruluklarının, okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlama becerilerinin, uygulanan müdahale paketi ile farklı metin türüne genelleyebildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazında genelleme bulgusunun yer aldığı araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada genelleme bulgusunun alınmış olması, bu araştırmayı diğer araştırmalardan farklı kılan özelliklerinden biridir.

Bu araştırmanın sosyal açıdan geçerli olması, katılımcılardan ve velilerinden alınan uygulamaya ilişkin görüşlerin olumlu olması, araştırmanın son bulgusu olarak göze çarpmaktadır. Aileler ile yapılan görüşme sonrası çocuklarında okuma isteğinin arttığına, okuma hızının arttığına, okuma hatalarının azaldığına ve diğer derslerdeki başarının arttığına ilişkin görüşler beyan etmişlerdir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sırasında ise okuma hızlarının arttığını, müdahale paketini sevdiklerini, okumaya olan ilgilerinin arttığını ve bu araştırmanın diğer çocuklar ile de yapılması gerektiğini düşündüklerini dile getirmişlerdir. Bu veri de alan yazında sosyal geçerlik verisi alınmış diğer araştırmalar (Sert, 2019; Balıkcı 2021; Strong Hilsmier, Wehby ve Falk, 2016) ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin etkili, kalıcı ve genellenebilir olduğu görülmüştür. Ayrıca üç katılımcıdan ikisinde okuma doğruluğunun artırılmasında müdahale paketinin etkili, kalıcı ve genellenebilir olduğu görülmüştür. Katılımcıların tümünde okuduğunu anlama performanslarının artırılmasında müdahale paketinin etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca katılımcıların ve velilerinin uygulamaya yönelik görüşlerinin olumlu sonuçları olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara ve araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara ve araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak uygulamaya yönelik olarak; araştırmada kullanılan müdahale paketlerinin benzerlerinin genel eğitim ve destek eğitim sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde yaygın olarak kullanılması önerilir, bunun yanı sıra genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin okuma stratejileri hakkında bilgilendirilmesi, öğrencilerin akademik performansına olumlu katkı sağlayabileceği önerilebilir. İleri araştırmalara yönelik olarak; kullanılan müdahale paketinin okuma akıcılığı üzerindeki etkisinin diğer yetersizlik grupları üzerinde incelenmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra ileriki araştırmalarda, okuma stratejilerinin yanı sıra okumayı etkileyen diğer değişkenlerin de etkisi üzerinde durulabilir.

Kaynakça/Reference

- Akın, U. (2020). Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II yaklaşımı uygulaması [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aktepe, V., ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Tek örneklemlili bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Sciences*, 6(19), 111-126. https://www.ijoess.com/Makaleler/1309973448_111-126%20vedat%20aktepe.pdf
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 7-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/26853/282414>
- Akyol, H., ve Boyacı Altınay, Y. (2019). Reading difficulty and its remediation: A case study. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1269-1286. <https://doi.org/10.12973/eu-er.8.4.1269>
- Akyol, H., ve Çoban Sural, Ü. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69-92. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8977>
- Akyol, H., ve Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7240>
- Akyol, H., ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040667>
- Akyol, H., ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700. file:///C:/Users/tr/Downloads/okuma_bozukluu.pdf
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, (58), 71-74. <http://www.atesman.info/wp-content/uploads/2015/10/Atesman-okunabilirlik.pdf>
- Balıkçı, Ö. S. (2020). Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Başar, M., Göncü, A., ve Baran, M. S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348. <http://doi.org/10.9779/pauefd.687030>
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290. [10.12738/estp.2013.4.1922](https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1922)

- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(4), 394-411. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/304199>
- Baştuğ, M., ve Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri, basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 227-244. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1491698>
- Baydık, B. (2002). Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Billingsley, F., White, O. R., ve Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. Behavioral Assessment, 2(2), 229-241. <http://www.jstor.org/stable/41824058>
- Bursuck, W., ve Damer, M. (2007). Reading instruction for students who are at risk or have disabilities. Pearson Education Inc.
- Cortiella, C., ve Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. National Center for Learning Disabilities, 25(3), 2-45.
- Çakır, S., ve Özdemir, S. (2015). Az gören öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında beceri temelli, performans temelli ve birleştirilmiş müdahale programlarının etkililiklerinin karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi, 16(1), 75. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000220
- Çayır, A., ve Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 6(1), 455-470. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/28090/298512>
- Çeliktürk Segin, Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. Turkish Journal of Education, 4(2). <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A8%3A19943832/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A102600166&crl=c>
- Çevik, G. (2006). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesli okuma hızlarının arttırılmasında okuma öncesi ve sonrası sağıltım tekniklerinin farklılaşan etkililiği [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Daly, E. J. III, Witt, J. C., Martens, B. K., ve Dool, E. J. (1997). A model for conducting a functional analysis of academic performance problems. School Psychology Review, 26(4), 554-574. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085886>
- Dinç, R. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 10(2), 320-334. <https://doi.org/10.5578/keg.27774>
- Doğanay Bilgi, A. (2017). Okuma yazmada öğretimsel stratejiler. E. R. Özmen (Ed.), Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti. Eğiten Kitap.
- Doğanay Bilgi, A., ve Güzel Özmen, R. (2010). Okuma öğretimi. H. İ. Diken (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma (s. 362-397). Pegem Akademi.

- Doğuyurt, M. F., ve Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(14), 275-286. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/32111/355986>
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, 30(3), 165-175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>
- Dündar, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1991>
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly III, E. J., ve Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(3), 271-281. <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-271>
- Ege, B. (2019). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., ve Barnes, M. A. (2006). *Learning disabilities: From identification to intervention* (1st ed.). The Guilford Publications.
- Gough, P. B., ve Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442528>
- Güzel Özmen, R. (Ed.). (2000). *Okuduğunu anlama seti* (1.baskı.). YA-PA Yayıncılık.
- Güzel Özmen, R., Karakoç, T., Çakmak, S., ve Özdemir, S. (2009). Uluslararası 5. Balkan eğitim ve bilim kongresi. In H. Asutay ve E. Bayır (Eds.), Vol.2. Kısa deneysel analizle az gören öğrencilerde okuma hızında etkili olan sağaltım yönteminin seçimi.
- Harris, A. J., ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods* (9th ed.). Longmans.
- Hernandez, D. J. (2011). How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation. Aec Foundation. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Study/90416>
- House, A. E., House, B. J., ve Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assessment*, 3(1), 37-57. <https://doi.org/10.1007/BF01321350>
- Hudson, R. F., Lane, H. B., ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Individuals with disabilities education improvement act- [IDEA], Pub. L. No. 2706 (2004). <https://sites.ed.gov/idea/>

- International Dyslexia Association [IDA], (2002). Definition of Dyslexia. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Josephs, N. L., ve Jolivette, K. (2016). Effects of peer mediated instruction on the oral reading fluency skills of high school aged struggling readers. *Insights into Learning Disabilities*, 13(1), 39-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103672.pdf>
- Kaman, Ş. (2012). Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kodan, H. (2015). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kuruoğlu, G., ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110. <https://dergipark.org.tr/pub/ekuat/issue/38280/448924>
- LaBerge, D., ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323. doi:10.1016/0010-0285(74)90015-2
- LaRose Flint, P. (2021). Effects of repeated reading plus systematic error correction on oral reading fluency and comprehension for students with disabilities (Doktora Tezi, Denton University). <https://twu-ir.tdl.org/bitstream/handle/11274/13040/FLINT-DISSERTATION-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ledford, J. R., ve Gast, D. L. (Eds.). (2009). *Single subject research methodology in behavioral sciences: applications in special education and behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203877937>
- Lerner, J. W. (Ed.). (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and correction*. Houghton Mifflin.
- Mercer, C. D., ve Pullen, P. C. (2005). *Students with learning disabilities*. Merrill-Prentice Hall.
- Michaels, L. (2016). Close reading as a reading intervention for students with learning disabilities [Yüksek Lisans Tezi, William Paterson University]. <https://www.proquest.com/>
- Moats, L. C. (1999). Teaching reading is rocket science: What expert teachers of Reading should know and be able to do. *American Federation of Teachers* <http://eric.ed.gov/PDFS/ED445323.pdf>
- Morris, D., Gaffney, M. (2011). Building reading fluency in a learning-disabled middle school reader, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54(5), 331-341. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.5.3>
- Morisoli, K. L. (2010). Effects of repeated reading on reading fluency of diverse secondary-level learners [Doktora Tezi, Arizona University]. https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/145364/azu_etd_11278_sip1_m.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Nathan, R. G. ve Stanovich, K. E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 176-184. <https://doi.org/10.1080/00405849109543498>
- Neddenriep, C. E., Fritz, A. M., ve Carrier, M. E. (2011). Assessing for generalized improvements in reading comprehension by intervening to improve reading fluency. *Psychology in the Schools*, 48(1), 14-27. <https://doi.org/10.1002/pits.20542>
- O'Connor, R. E., White, A., ve Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74, 31-46. <https://doi.org/10.1177/001440290707400102>
- Okur, A., ve Öztürk, D. (2018). Okuma becerisinin geliştirilmesinde grafiksel sembollerin kullanımına yönelik örnek olay çalışması. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 235-251. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.356872>
- Orçan, M. (2010). Kısa deneysel analiz ve genişletilmiş analiz ile zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında ayrı olarak sunulan beceri temelli sağaltım tekniği ile birleştirilmiş olarak sunulan beceri ve performans temelli sağaltım 128 paketlerinden etkili olanın belirlenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34716/383810>
- Padeliadu, S., Giazitzidou, S., ve Stamovlasis, D. (2021). Developing reading fluency of students with reading difficulties through a repeated reading intervention program in a transparent orthography. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 19(1), 49-67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1295344.pdf>
- Peksoy, M. (2018). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pikulski, J. J., ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Powell, M. B., ve Gadke, D. L. (2018). Improving oral reading fluency in middle-school students: A comparison of repeated reading and listening passage preview. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1274-1286. <https://doi.org/10.1002/pits.22184>
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706. <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.10>
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01077>
- Ribeiro, I., Cadime, I., Freitas, T., ve Viana, L. F. (2016). Beyond word recognition, fluency, and vocabulary: The influence of reasoning on reading comprehension. *Australian Journal of Psychology*, 68, 107-115. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12095>

- Russell, J. M. (2012). The impact of fluency intervention on the oral reading fluency and comprehension of middle school students with learning disabilities [Doktora Tezi, Atlantic University]. <https://www.proquest.com/>
- Sağlam, Ö. (2019). Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sanır, H., Akçayır, İ., & Özkubat, U. (2020). Zihinsel Yetersizliği Olan Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaları Üzerinde Müdahale ve Müdahale Paketlerinin Etkisinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8828>
- Schwanenflugel, P.J., Hamilton, A.M., Kuhn, M.R., Wisenbaker, J.M. ve Stahl, S.A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119–129. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.119>
- Sert, C. (2019). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Snow, C. E., Burns, M. S., ve Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Academies. DOI: 10.17226/6023
- Strong Hilsmier, A., Wehby, J. H., ve Falk, K. B. (2016). Reading fluency interventions for middle school students with academic and behavioral disabilities. *Reading Improvement*, 53(2), 53–64. <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/rimp/2016/00000053/00000002/art00001>
- Swain, K. D., Leader-Janssen, E. M., ve Conley, P. (2013). Effects of repeated reading and listening passage preview on oral reading fluency. *Reading Improvement*, 50(1), 12-18. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=6eb44a31-38e7-40c3-b61f-ef91bd28ef5a%40redis>
- Swanson, H. L., ve O'Connor, R. (2009). The role of working memory and fluency practice on the reading comprehension of students. *Journal of Learning Disabilities*, 42(6), 548-575. <https://doi.org/10.1177/0022219409338742>
- Therrien, W. J., Kirk, J. F., ve Woods-Groves, S. (2012). Comparison of a reading fluency intervention with and without passage repetition on reading achievement. *Remedial and Special Education*, 33, 309–319. <https://doi.org/10.1177/0741932511410360>
- Tunmer, W., ve Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229–243. <https://doi.org/10.1177/00222194093450>
- Ulu, H., ve 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. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.63.13>
- Ulu, G. (2022). Özel öğrenme güçlüğü bulunan ilköğretim 2. sınıf öğrencisine yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş okuma programının akıcı okuma becerilerine etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 70-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181537>
- Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G., ve Denton, C. A. (2010). The efficacy of repeated reading and wide reading practice for high school students with severe reading disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 25, 2–10. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00296.x>
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., ve Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41(3), 340-348. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0093\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0093))
- Yamaç, A. (2015). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(2), 631-644. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22599/241427>
- Yıldırım, K., Yıldız, M., ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(3), 1531-1547. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/118873/>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Reading is an important skill that individuals need to use in many areas throughout their lives. However, some people may have difficulty understanding symbols. It is important to teach reading skills at an early age for academic success and self-confidence. Since reading skills require cognitive processes, not every child may perform at the same level. Many individuals with reading difficulties also have learning difficulties, which can negatively affect their academic achievements. Early and effective intervention is important for students with reading difficulties, especially those with dyslexia, as their academic performance may decline over time without proper reading instruction. Fluent reading consists of three basic components: accuracy, speed, and prosody (Bursuck & Damer, 2007; Yıldırım, Yıldız, & Ateş, 2011; Baştuğ & Akyol, 2012). Fluent reading can significantly affect reading comprehension. Therefore, it is important to improve fluent and accurate reading skills, especially in students with learning difficulties. Skill and performance-based strategies can be used to increase fluent reading. Using a combination of different techniques to improve students' reading fluency can be more effective than using a single technique alone.

The study examined the effectiveness of an intervention package that combines model reading, repeated reading, error correction, graphic feedback, goal setting, and reward strategies to improve reading fluency skills in students with learning difficulties. The intervention aimed to improve students' reading fluency. Three students attending second grade with a diagnosis of learning difficulties participated in the study. In addition, follow-up data were collected to determine if the students maintained their reading fluency and accuracy skills 3, 5, and 7 weeks after the intervention, and generalization data were obtained to assess their ability to demonstrate skills in different text types. The social validity data of the study were collected using student and family forms to determine the participants' and families' views on the effectiveness of the intervention package.

2. METHOD

In this study, the multiple-probe across subjects design, one of the single-subject research designs, was used to evaluate the effectiveness of the intervention package used to increase reading fluency in students with learning difficulties. The dependent variable was the number of correct words read in one minute, and the independent variable was the intervention package. This intervention package includes model reading, repeated reading, error correction, graphic feedback, goal setting, and reward strategies. Three students with learning difficulties attending second grade in public schools in Bolu during the 2022-2023 academic year participated in the study. Certain prerequisites were required for selecting participants, including having a diagnosis of learning difficulties, not having additional disabilities, reading at a rate of less than 60 words per minute, reading the specified text with at least 80% accuracy, and scoring at least 90 points on the Wisc-r Intelligence Test.

The readability levels of the texts used in the study were determined using the readability index calculation formula developed by Ateşman (1997). The readability index formula is $\text{Readability Score} = 198.825 - 40.175 \times (\text{total syllables} / \text{total words}) - 2.610 \times (\text{total words} / \text{total sentences})$.

Various record forms and 5W1H questions were used to determine students' reading speed, accuracy, and comprehension levels, and follow-up data were collected at 3, 5, and 7 weeks after the intervention. Randomly selected texts from the 2nd-grade Turkish textbook were used for generalization data. Social validity data were collected through individual interviews with participants and their families and analyzed descriptively to explain the findings.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The findings of the study indicate that the intervention package consisting of model reading, repeated reading, error correction, graphic feedback, goal setting, and reward strategies was effective in improving

the reading fluency and accuracy of students with learning difficulties. There was an increase in reading speed and accuracy in all three students, and the level achieved at the end of the intervention was maintained during follow-up sessions. Additionally, they were able to generalize to different text types. Social validity findings indicated that overall positive opinions were expressed by participants and families.

The findings of the study demonstrate that the intervention package was effective in improving the reading accuracy, fluency, and comprehension skills of students with learning difficulties, and these skills were sustainable after the end of the intervention and could be generalized to different materials. Similarly, in the literature supporting the effectiveness of using fluent reading strategies together, no research was found where model reading, repeated reading, error correction, graphic feedback, goal setting, and reward intervention package were used together.

The first finding of the study is that the intervention package consisting of model reading, repeated reading, error correction, graphic feedback, goal setting, and reward strategies was effective in increasing the reading accuracy, fluency, and comprehension skills of students with learning difficulties. The independent variable of the study, the intervention package, is in line with the findings of studies where fluent reading strategies were used together (Akyol & Yıldız, 2010; Özkara, 2010; Neddenriep, Fritz, & Carrier, 2011; Morris & Gaffney, 2011; Uzunkol, 2013; Strong Hilsmer, Wehby, & Falk, 2016; Dinç, 2017; Akyol & Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Akyol & Boyacı Altınoy, 2019; Sert, 2019; Akın, 2020; Akyol & Çoban Sural, 2021; Ulu, 2022).

The second finding of the study is that the reading accuracy, fluency, and comprehension skills of students with learning difficulties were sustainable after the intervention with the applied intervention package. In studies where strategies were used together to improve reading fluency, it is stated that there are generally few single-subject experimental designs and studies with follow-up data collection (Sert, 2019; Balıkçı, 2020; Strong Hilsmer, Wehby, & Falk 2016; LaRose Flint 2021). The follow-up data of this study are compatible with the follow-up data of other similar studies (Akyol & Çoban Sural, 2021; Padeliadu et al., 2021).

The third finding of the study is that students with learning difficulties were able to generalize their reading accuracy, fluency, and comprehension skills to different reading texts with the applied intervention package. This finding is one of the characteristics that differentiate this study from other similar studies.

The social validity of this study has been ensured by the positive views of the participants and parents, which stands out as the final finding of the study. Participants and parents stated that after the intervention, children's desire to read increased, their reading speed increased, and their success in other lessons increased, which is in line with other similar studies.

Based on the findings of the study and the observations of the researcher, it is recommended that similar intervention packages used to increase reading fluency in general education and support classes for students with reading difficulties be widely used. Furthermore, it is suggested that teachers in general education classes be informed about reading strategies, as this can positively contribute to students' academic performance. For future research, it is recommended to examine the effect of the intervention package on other disability groups. Additionally, in future studies, the effect of other variables affecting reading besides reading strategies can be investigated.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi 27.07.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/298

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmacının tezidir ve araştırmanın tüm süreçlerine katkı sağlamıştır.

Yazar 2: Araştırmacının danışmanıdır ve araştırmanın tüm süreçlerine katkı sağlamıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.