

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİNİN OKA²DEP İLE DEĞERLENDİRİLMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Emrah KIRICI¹, Meral MELEKOĞLU²

* Bu çalışma, VII. International Eurasian Educational Research Congress'inde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Eğitimde Bütünleştirme Uygulamaları tezsiz yüksek lisans programı kapsamında ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın bitirme projesi olarak gerçekleştirilmiştir.

1 Uzman, Yapı Taşı Özel Eğitim ve Reh. Merkezi, Özel Eğitim, emrak26@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4547-240X.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim, meralmelekoğlu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4349-9959.

Geliş Tarihi: 17.08.2021 Kabul Tarihi: 07.02.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.983749

Öz: Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarını "Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı (OKA²DEP" ile değerlendirmektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama çalışması olarak desenlenmiştir. İki ve üçüncü sınıf toplam 11 öğrencinin katılımcı olarak yer aldığı bu çalışmada öğrencilerin; (a) tüm metni okuma süreleri, (b) bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları, (c) doğru okuma yüzdeleri, (d) tüm metinde yapılan hata sayıları ve (e) okuduğunu anlama puanları değerlendirilmiştir. Veriler, OKA²DEP ile toplam 33 oturumda toplanmıştır. Bu oturumların sonucunda elde edilen verilerin ortalamaları hesaplanarak bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların tüm metni okuma süresi ortalaması "iki dakika 32 saniye" ile "18 dakika 47 saniye" arasında; bir dakikada okudukları doğru kelime sayılarının ortalaması "10,66 ile 57" kelime arasında; doğru okuma yüzdelerinin ortalamaları "%72 ile %91" arasında; tüm metinde yaptıkları hata sayıları ortalaması "19 ile 57" arasında; okuduğunu anlama puanları ile ilgili verilerin ortalamaları ise "11 ile 78" puan arasında değişkenlik göstermektedir. Sonuç olarak; akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik farklı değişkenlerin belirlenmesinin öğrencilere gereksinim duydukları beceriler üzerinden müdahalede bulunulması bağlamında önemli olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: özel öğrenme güçlüğü, akıcı okuma, okuduğunu anlama, kaynaştırma/bütünleştirme, özel eğitim, değerlendirme

EVALUATION OF READING SKILLS OF STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES WITH OKA²DEP

Abstract:

The purpose of this study is to evaluate the fluent reading and reading comprehension performances of students with a special learning disability using the "Fluent Reading and Reading Comprehension Support Education Program (OKA²DEP)". The research was designed as a cross-sectional survey study, one of the quantitative research methods. In this study, 11 second and third grade students participated and (a) time to read the whole text, (b) number of correct words read in one minute, (c) percentage of correct reading, (d) number of errors made in the whole text and (e) reading comprehension scores of participants were evaluated. Data were collected in 33 sessions with the OKA²DEP. Findings were obtained by calculating the averages of the data obtained as a result of these sessions. According to the findings, the average time of reading the entire text of the participants ranged from "two minutes 32 seconds" to "18 minutes 47 seconds"; the average number of correct words they read in one minute is between "10.66 and 57" words; the averages of correct reading percentages are between "72% and 91%"; the average of the number of errors they made in the whole text is between "19 and 57"; The averages of the data on reading comprehension scores vary between "11 and 78" points. In conclusion; It is understood that determining different variables for fluent reading and reading comprehension skills are important in terms of intervening students through the skills they need.

Keywords: special learning disability, fluent reading, reading comprehension, inclusive, special education, assessment

Giriş

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde "Özel eğitim ihtiyacı olan birey, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özel gereksinimi olan bireylerin sınıflandırılması ise yetersizlik türlerine göre yapılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (ÖEHY) (2006) 14 farklı sınıflamanın yapıldığı ancak ÖEHY'de (2018) altı sınıflandırmanın tanımına yer verildiği görülmektedir. Bunlar; otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, görme yetersizliği, işitme yetersizliği ve özel yetenek sınıflandırmalarıdır. Yetersizlik türleri yaygınlık açısından incelendiğinde, toplumda bazıları diğerlerine

göre daha sık görülmektedir. Bu sınıflandırmalardan yaygınlık oranı yüksek olan yetersizlik türlerinden biri de “Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG)” tür.

ÖÖG kavramının günümüze kadar birçok tanımı yapılmıştır. İlk olarak 1960’ lar da Samuel Kirk tarafından ÖÖG teriminin kullanıldığı, tanım olarak ise 1975 yılında Amerika’da yayınlanan (P.L. 94-142) özel eğitim yasasında yer aldığı görülmektedir (Melekoğlu, 2019). ÖÖG olan öğrencilerin; okuma, yazma, matematik becerileri ve çeşitli işlevsel akademik becerilerde akranlarından anlamlı derecede farklılık gösterdiği, ancak yapılan değerlendirmelerde normal ve normalüstü zekâyâ sahip oldukları görülmektedir (Kavale vd., 2009). Doğuştan olduğu belirtilen ÖÖG’nin, bireyin hayatı boyunca bireyi etkileyen bir durum olduğu belirtilmektedir (Çakıroğlu, 2019). Amerikan Psikiyatri Birliği (The American Psychological Association [APA]) tanılama ölçütlerine göre ÖÖG olan bireyler; (a) okumada güçlük, (b) yazılı anlatımda güçlük ve (c) matematikte güçlük yaşamaktadır. Ayrıca hafif, orta ve ağır olarak seviyelerine göre gruplandırıldığı da görülmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014). Ülkemizde ÖÖG terimi yaygın olarak kullanılmakla birlikte, yapılan araştırmalarda bu yetersizliği tanımlamak için öğrenme güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, disleksi, öğrenme bozukluğu, okuma güçlüğü gibi farklı terimlerin de kullanılmaktadır. ÖÖG olan öğrencileri tanımlamak için kullanılan terim ve tanımlar farklılık gösterse de, bütün tanımlarda ortak olan özelliklerinden biri akademik becerilerde yetersizlik yaşamalarıdır (Melekoğlu, 2019).

ÖÖG olgusu genellikle okuma, matematik ve yazılı anlatım alanlarında yaşanan güçlüklerle karakterize edilmektedir (Kavale vd., 2009). Ancak ÖÖG olan öğrencilerin bu güçlük alanlarının hepsini aynı anda yaşamamaktadır. Öğrencilerin bazıları sadece bir alanda sorun yaşarken bazıları ise her iki alanda da sorun yaşayabilmektedir. Bu nedenle ÖÖG olan öğrenciler heterojen bir yapı sergilemektedir (Çakıroğlu, 2019). Okuma, matematik ve yazılı anlatım alanlarından okuma becerilerine ilişkin problemler, ÖÖG olan öğrencilerde en sık karşılaşılan durumdur (Baydık vd., 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010). Bu öğrenciler özellikle okuma, çözümleme, okuduğunu anlama, akıcı okuma ve heceleme gibi beceri alanlarında yaşıtalarına göre birkaç yıl geride performans gösterebilmektedir (Culatta vd., 2003; Stanovich, 1988). Sesleri tanımda zorlanma, okuma hızı, akıcı okuma, okuduklarını doğru ifade edememe ve okuduğunu anlama, okuma becerilerinde yaşanan bazı problemlerdir (Baydık vd., 2012).

ÖÖG olan öğrencilerin akademik becerileri ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde, en çok okuma becerilerine yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Baydık vd., 2012; Melekoğlu, 2019; Sezgin ve Akyol, 2015; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Okuma becerisi gelişmeyen bir öğrencinin başarıya ulaşması zordur. Dolayısıyla okuma becerileri gelişmiş öğrencilerin buna paralel olarak diğer işlevsel akademik becerileri de ilerlemektedir (Akaydın ve Çeçen, 2015). Okumanın sadece sembollerini anlamlandırma olarak düşünülmesi yanıltıcı olmaktadır. Okumanın hızı ve okunan cümle ve metinlerden bir anlam çıkarılması okumanın önemini daha da

arttırmaktadır. Buna ek olarak, okuma hızı öğrencilerin sınıf düzeyleri ile doğru orantılı olarak değişkenlik göstermektedir (Baydık vd., 2012). Dolayısıyla öğrencinin sınıf seviyesi yükseldikçe dakikada okuması gereken sözcük sayısının da artması gerekmektedir (Çakıroğlu, 2019).

Öğrencilerin okuma becerileri kapsamında yer alan akıcı okuma becerileri, metni anlamada oldukça önemlidir. Akıcı okuma; doğru, etkili ve hızlı sözcük okuma anlamına da gelmektedir (Baydık vd., 2012; Yaşar ve Anılan, 2019). Ancak alanyazın incelendiğinde, akıcı okumanın ne olduğu üzerine ortak bir tanım yapmanın oldukça güç olduğu görülmektedir. Çünkü akıcı okuma ile ilgili tanımlar akıcılığı oluşturan öğelerden (otomatikleşme, okuma hızı, prozodi ve kelime tanıma) yararlanılarak yapılmaktadır (Sezgin ve Akyol, 2015; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Sezgin ve Akyol (2015) akıcı okumayı; okuduğu metni hatasız okuma, metnin uygun hız, tonlama ve vurgulama ile doğru biçimde okunması olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımda akıcı okuma; doğruluk, otomatiklik ve prozodi kavramları açısından ele alınmış ve okumanın; doğru, anlaşılır, uygun tonlama ve vurgu yapılarak gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Baydık vd., 2012). Dolayısıyla ancak bu şekilde bir okuma becerisi, okunan metnin anlaşılabilirliğini sağlamaktadır. Akıcı okumayı, Amerikan Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD]) “metni doğru ve uygun ifadelerle hızlı okuma becerisi” olarak tanımlamaktadır (akt. Pikulski ve Chard, 2005). Bir başka tanımda ise akıcı okuma, ÖÖG olan öğrenciler için kritik beceriler arasında yer alması bakımından anlayarak ve doğru bir şekilde seviyesine uygun hızda okuma olarak betimlenmektedir (Yıldız, 2013). Bütün bu tanımlar incelendiğinde, akıcı okuma konusunda ortak vurgunun “doğru ve etkili okuma ile bulunduğu sınıf seviyesine uygun hızda okuma” unsurlarına yönelik olduğu görülmektedir.

ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerileri ve bu beceriler içerisinde yer alan özellikle akıcı okuma becerileri öğrencinin diğer derslerdeki başarısını da anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir (Akaydın ve Çeçen, 2015). Bu nedenle, ÖÖG olan öğrencilerin gerek okuma becerileri gerekse diğer akademik beceriler konusunda uygun kanıt temelli uygulamalar ile desteklenmesi öğrencilerin, bu durumdan olumsuz etkilenme düzeyini en aza indirmek açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla öncelikle ÖÖG öğrencilerin bu becerilerinin sistematik bir şekilde değerlendirilmesi ve bu konudaki gereksinimlerinin belirlenmesi gerekmektedir (Baydık vd., 2012). Ulusal alanyazın incelendiğinde, ÖÖG olan öğrencilerin okuma performanslarını değerlendiren çalışmaların, özellikle okuma becerilerinin akıcılık ve anlama boyutlarına ilişkin çalışmaların var olduğu ancak bu çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ergül (2012) çalışmasında, okuma becerilerini sınıf düzeyinde kazanamamış üçüncü sınıf öğrencilerinin alt sosyoekonomik düzeyde yer alan okullardaki sıklığını incelenmiş ve okuma performanslarını öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirmiştir. Bu araştırmada ise katılımcıların okuma performansları sınıf düzeylerine uygun metinler

okutularak değerlendirilmiştir. ÖÖG olan öğrencilerin değerlendirmesinde, bu öğrencilerin portfolyo dosyaları, yazılı kâğıtları, ev ödevleri gibi birçok informal değerlendirme dokümanları da uzmanlara değerli bilgi vermektedir (Karasu vd., 2011). Ancak, bu çocukların gerek tanılama öncesinde gerekse tanılama sürecinde diğer becerilerde olduğu gibi okuma becerileri bağlamında da performanslarının standartlaştırılmış okuma metinleri ile değerlendirilmesi kritik bir öneme sahiptir (Görgün, 2018). Bu nedenle bu çalışmada, ÖÖG tanılı öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri, ÖÖG olan çocukların okuma becerilerini desteklemek ve değerlendirme için geliştirilmiş olan ve her sınıf seviyesine göre standart metinlerden oluşan OKA²DEP ile değerlendirilmiştir.

ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özellikle destek eğitim odalarında ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitim sürelerinin kısıtlı oluşundan dolayı öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini en kolay ve kısa yoldan tespit etmelerine olanak sağlayacak olması açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ailelerin çocuklarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin performansını tam olarak bilmelerine ve kendilerinin gerektiğinde çocuklarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini takip edebilmelerine imkân sağlaması bakımından OKA²DEP, ailelere de oldukça önemli bir destek sağlayabilecektir. Bu çalışmanın, (1) Türkiye’de özel eğitim alanında ÖÖG olan öğrencilerle gerçekleştirilen akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarına, (2) bir programın uygulanabilirliğinin test edilmesi adına OKA²DEP’in yaygınlaştırılmasına, (3) özel eğitim alanyazınına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu önem bağlamında araştırmanın amacı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla tasarlanan OKA²DEP ile ÖÖG olan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini farklı değişkenler açısından değerlendirmek ve okuma seviyelerini değerlendirmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

OKA²DEP’e göre ÖÖG olan öğrencilerin;

1. Tüm metni okuma süresi ortalamaları ne kadardır?
2. Bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı ortalamaları ne kadardır?
3. Doğru okuma yüzdeleri ortalama olarak ne kadardır?
4. Tüm metinde yaptıkları hata sayısı ortalamaları ne kadardır?
5. Okuduklarını anlama puanları ortalama olarak ne kadardır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Araştırma betimsel tarama modellerinden biri olan kesitsel tarama olarak desenlenmiştir. Betimsel tarama, eğitim alanında yaygın olarak kullanılan bir araştırma modelidir. Bu araştırma modeli ile araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerine ilişkin oldukça geniş bilgilere ulaşırlar. Eğitim alanında yapılan çalışmalar; öğrencilerin başarı durumlarını tespit etme, öğretmen ve yöneticilerin tutumlarını belirleme, eğitim ortamlarının fiziksel durumlarını inceleme gibi olguları kapsamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016).

Evren/Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Eskişehir'in merkez ilçelerindeki devlet okullarında eğitim alan ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf ÖÖG tanısı bulunan öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise bu evren içerisinde amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiş, 15 ÖÖG tanısı olan ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileridir. Araştırmaya katılan öğrencilerden, hastaneden aldıkları sağlık kurulu raporunda ve Rehberlik Araştırma Merkezinden (RAM) aldıkları özel eğitim ve değerlendirme kurulu raporunda sadece ÖÖG tanısı almış olması şartı aranmıştır.

Araştırmanın örneklemini belirlemek için öncelikli olarak Eskişehir'in merkez ilçelerinde yer alan iki farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan, 2018-2019 yılında iki ve üçüncü sınıfa devam eden ÖÖG tanısı almış öğrenciler belirlenmiştir. Bu iki merkeze kayıtlı ÖÖG tanısı olan toplam 142 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden birden fazla tanısı olanlar, okuma-yazma bilmeyenler ve ikinci ve üçüncü sınıfa gitmeyen öğrenciler çıkarıldığında geriye toplam 42 öğrenci kalmıştır. Bu öğrenciler içerisinde aile izni olan 15 öğrenci belirlenmiştir. Bu 15 öğrencinin dördü yedek öğrenci olarak belirlenmiş, 11'i çalışmaya dâhil edilmiştir. Belirlenen öğrencilerin aileleri "Araştırmaya Gönüllü Katılım Sözleşme Formunu ve Demografik Bilgi Formunu" doldurmuşlardır. Araştırma 2019 yılı içerisinde gerçekleştirildiği için etik izin formu bulunmamaktadır ancak araştırma için ilgili kurum ve ailelerinden izin alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait genel bilgileri ile demografik bilgileri Tablo 1'de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Özellikleri	N
<i>Cinsiyet</i>	
Kız	4
Erkek	7
<i>Yaş Grubu</i>	
7 yaş	1
8 yaş	3
9 yaş	4
10 yaş	3
<i>Sınıfı</i>	
2. sınıf	5
3. sınıf	6
<i>Kaçıncı Çocuk</i>	
1. çocuk	4
2. çocuk	7
<i>Kardeş Sayısı</i>	
İki kardeş	4
Üç kardeş	6
Dört kardeş	1
<i>ÖÖG Olduğunu Kimin Fark Ettiği</i>	
Anne	4
Baba	1
Anne-Baba	1
Öğretmen	5
<i>Çocukla Çoğunlukla İlgilenen Kişi</i>	
Anne	11
<i>Ailenin Birliktelik Durumu</i>	
Anne- baba birlikte	11

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dördünün kız diğerlerinin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların en az bir kardeşi bulunmaktadır. Katılımcıların anne ve babası birlikte yaşamaktadır. Öğrencilerdeki gelişimsel farklılık ilk önce ebeveyn ve öğretmenleri tarafından tespit edilmiştir.

Ortam

Bu çalışmadaki uygulamalar, 2019 yılının mart ve nisan aylarında Eskişehir il merkezinde bulunan iki farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin bireysel eğitim sınıflarında yapılmıştır. ÖÖG olan öğrencilerin eğitim aldığı ortamlar oldukça önemlidir. Bu öğrencilerin odaklanma ve dikkatinin dağılması gibi sorunları olabileceği için buldukları ortamların düzenlenmesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu anlamda, bireysel eğitim odaları çalışmaya başlamadan önce öğrencinin dikkatini dağıtabilecek unsurlardan arındırılmıştır. Sınıflarda bir masa, iki sandalye, bir yazı tahtası, iki dolap ve bir ayna bulunmaktadır. Araştırmacı, öğrencinin sol tarafında olması koşuluyla yan yana oturacak şekilde oturma pozisyonu almıştır. Buna ek olarak, araştırma sürecinde kullanılmak üzere çekim için bir adet kamera ayaklığı, yine çekim için bir adet fotoğraf makinesi, ses kaydı için bir ses kayıt cihazı, süre tutmak için bir süreölçer de araştırma ortamında bulundurulmuştur. Kayıt tutmak için ise bir adet mavi tükenmez kalem ile bir adet siyah kurşun kalem araştırma süresince hazırda bekletilmiştir. Son olarak, araştırmacı öğrenci gelmeden her oturumda sınıfı kontrol etmiştir. Kameranın ve ses kayıt cihazının çalışıp çalışmadığını kontrol etmiş, okuma metinlerini önceden hazırlamıştır. Tüm oturumlarda, araştırma ortamlarının fiziksel özellikleri ve içinde bulunan eşyalar bağlamında tüm katılımcılar açısından aynı özellikte olması sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, ÖÖG olan bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek için Görgün (2018) tarafından geliştirilen “Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı (OKA²DEP)” kullanılmıştır. OKA²DEP, sınıfında ÖÖG tanılı öğrencisi olan sınıf öğretmenleri ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde ÖÖG tanılı öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenleri ile yapılan ihtiyaç analizinde ortaya çıkan ve alanyazında etkili olduğu belirtilen yöntemlerin bir araya getirilmesi sonucunda geliştirilmiştir. Doktora tezi kapsamında geliştirilen OKA²DEP’te kullanılmak üzere 30 öykü ve 10 tekerleme hazırlanmıştır (Görgün, 2018).

Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan okuma metinleri iki ayrı formda yer almaktadır. İlk form öğrenci formudur. Bu formda sadece okuma metni yer almaktadır. İkinci form uygulamacı formudur. Uygulamacı formu yatay olarak tasarlanmış, bir sayfasında metinler ve diğer sayfasında öğrenci performansını kaydetmek için veri kayıt tablosunun bulunduğu iki sayfadan oluşmaktadır. Veri kayıt tablosunda ise metinde bulunan toplam sözcük sayısı, tüm metni okuma süresi, bir dakikada okuduğu kelime sayısı, bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi, toplam hata sayısı, tüm metinde doğru okunan kelime sayısı, okuduğunu anlama soruları ve okuduğunu anlama sorularından aldığı puan bilgileri yer almaktadır (Görgün, 2018). Her metinle ilgili beş standart açık uçlu soru bulunmaktadır. Her sorunun olası cevap havuzu ve öğrencinin alabileceği puanların yer aldığı bir değerlendirme tablosu bulunmaktadır. Her soru 20 puan olacak şekilde planlanmıştır.

Bu araştırmada, OKA³DEP'te yer alan üç ayrı metin kullanılmıştır. Birinci metin "Ayşe ile Güneş" metnidir. Bu metnin ikinci sınıf seviyesinde olanında 158 kelime, üçüncü sınıf seviyesinde olanında 196 kelime bulunmaktadır. İkinci metin olan "Yalnız Köpek" metninin ikinci sınıf seviyesinde olanında 143 kelime, üçüncü sınıf seviyesinde olanında 154 kelime bulunmaktadır. Üçüncü metin ise "Tembel Kuzu" metnidir. Bu metnin ikinci sınıf seviyesinde olanında 191 kelime, üçüncü sınıf seviyesinde olanında ise 208 kelime bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde, araştırmacı ve veri toplanacak öğrenci birlikte veri toplanacak odaya girmişlerdir. Öğrenci ile odaya girildikten sonra öğrenci ve araştırmacı sandalyelerine oturmuştur. Araştırmacı, kamera ve ses kayıt cihazını çalıştırmış ve değerlendirme yapmak için hazırlanan öğrenci ve uygulamacı formlarını çıkarmıştır. Araştırmacı "Merhaba, bugün seninle güzel bir çalışma yapacağız. Şimdi senden bu öyküyü sesli olarak okumanı isteyeceğim. Okurken en dikkatli, en doğru ve en akıcı şekilde okumanı istiyorum. Benim başla komutumu ile sesli olarak okumaya başla. Öykünün sonunda öyküyle ilgili sorular soracağım." yönergesini vermiştir. Araştırmacı öğrenciye "Başla" yönergesini verdikten sonra öğrenci okumaya başladığında araştırmacı süreölçeri çalıştırmıştır. Araştırmacı, bir dakika dolduğunda öğrencinin okuduğu son kelimenin üzerine ok işareti koymuştur. Daha sonra, öğrencinin okumaya başladığı ilk andan itibaren yaptığı okuma hatalarını araştırmacı formunda yer alan öykü üzerine not almıştır. Öğrenci satır atlama, sözcük ya da hece atlama gibi bir hata yaptığında atladığı bölümü "X" işareti ile göstererek yanına "atladı" yazmıştır. Araştırmacı, öğrenci metni bitirdiğinde süreölçeri durdurmuş ve süreyi forma kaydetmiştir. Okuma sonunda öğrenciye teşekkür ederek "Şimdi sana okuduğun öykü ile ilgili sorular soracağım. Soruyu dikkatlice dinle ve sana göre doğru olan cevabı ver." yönergesini vermiştir. Daha sonra araştırmacı aldığı yanıtın durumuna göre sorunun doğru ya da yanlış cevaplandırıldığını işaretlemiş ve öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır. Her öğrenci ile üç oturum düzenlenmiş ve her oturumda farklı metinlerle veri toplanmıştır. Araştırmacı, yukarıdaki uygulama basamaklarını takip ederek tüm katılımcılardan aynı şekilde veri toplamıştır. Tüm öğrenciler ile üçer oturum, toplam 33 oturumda veri toplanmıştır. Her metnin değerlendirmesi ayrı oturumlarda yapılmıştır. Tüm çocuklar sırasıyla önce birinci, sonra ikinci, en sonunda ise üçüncü metinle değerlendirilmiştir. Her bir oturum minimum 5 dakika, maksimum 23 dakika sürmüştür. Bu süre öğrencilerin okuma hızlarına göre değişmektedir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, katılımcıların okuma becerileri ile ilgili performansları daha önceden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış standart okuma metinleri ve metinlere bağlı olarak geliştirilmiş standart değerlendirme formları ile değerlendirilmiştir. Tüm metni okuma süresi, tutulan süreölçer ile bulunmuştur. Bir dakikada okuduğu doğru

kelime sayısı katılımcının metni okumaya başladıktan bir dakika sonra okuduğu tüm kelimelerin sayısından yanlış okunan kelime sayısı çıkarılarak hesaplanmıştır. Doğru okuma yüzdesi bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının, bir dakikada okuduğu tüm kelime sayısının yüzdesel olarak oranını ifade etmektedir. Tüm metinde yapılan hata sayısı öğrencinin metin boyunca yaptığı hataların tamamını göstermektedir. Tüm metinde okuduğunu anlama puanı hesaplanırken katılımcıya beş soru sorulmuştur. Okuduğunu anlama puanı elde etmek için her soru 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir. İlk dört soru, metnin içeriği ile ilgili sorular olup öğrenci her soru için oluşturulan cevap havuzundan bir cevap verdiyse o soru için 20 puan verilmiştir. Son soru ise öğrencinin kişisel yorumuna dayalı bir sorudur ve öğrencinin soru ile ilgili verdiği cevap bir cümle ise beş puan, iki cümle ise 10 puan üç ve daha üstü ise 20 puan verilmiştir. Yapılan üç oturumluk değerlendirmede, her katılımcı için bireysel oluşturulan veri kayıt formuna işlenen değişkenlerin puan ortalamaları alınarak her değişkenin verileri ayrı bir grafiğe kaydedilmiştir.

Araştırma Güvenirliği

Araştırma güvenirliliğini sağlamak için, 33 oturuma birer kod verilerek bir fanusa atılmıştır ve %30'a denk gelen 10 oturum fanustan çekilerek belirlenmiştir. Belirlenen oturumların çekimleri ve birer tane uygulamacı veri kayıt formu özel eğitim alanında yüksek lisans mezunu ve özel eğitim öğretmeni olan bir uzmana verilmiştir. Uygulama güvenirliliği yapacak olan uzmana değerlendirmesini yapmadan önce, verilerin nasıl toplandığı ve hesaplandığı ile ilgili bilgi vermek için bir deneme oturumu düzenlenmiştir. Bunun için belirlenen 10 oturumun dışında ayrı bir video seçilerek uygulamacı ile uzman birlikte videoyu izleyip, değerlendirme yapmışlardır. Daha sonra uzman belirlenen 10 videoyu, uygulamacıdan bağımsız olarak değerlendirmiştir.

Güvenirlik verilerini hesaplamak için ise uzmanlar arası “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” hesaplamaları yapılarak belirlenmiştir. Araştırmacı ile uzmanın belirlenen oturumla ilgili aynı olan verileri görüş birliği, farklı olan veriler ise görüş ayrılığı olarak işaretlenmiştir. Daha sonra aşağıda yer alan formül üzerinden güvenilirlik verileri hesaplanmıştır.

Na (Görüş Birliği)

$$P(\text{uzlaşma yüzdesi}) = \frac{\text{Na (Görüş Birliği)}}{\text{Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)}} \times 100$$

Bu formül uygulanarak elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesi göstermesi gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu orana ulaşılmadığı durumlarda, araştırmacı ve uzman veriler üzerinden tekrar birlikte çalışarak kodlama farklılığını minimum düzeye indirmelidir. Bu araştırmanın güvenilirlik yüzdesi tüm veriler üzerinden hesaplandığında %92 olarak bulunmuştur.

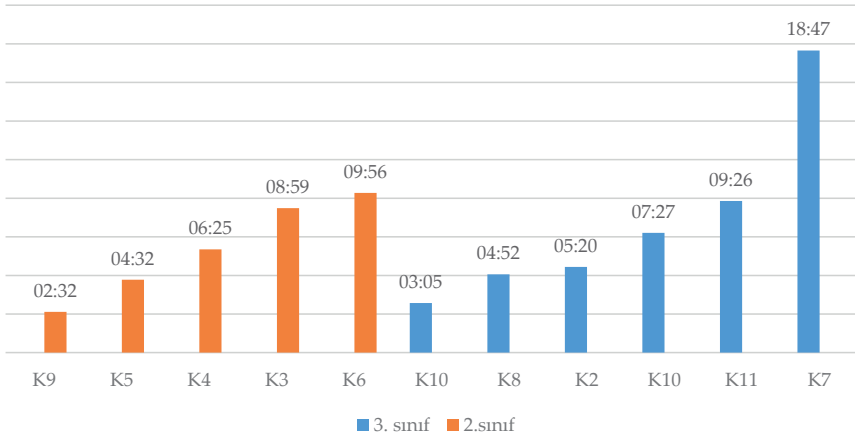
Bulgular

Bulgular araştırma soruları bağlamında açıklanmıştır. OKA²DEP ile üçer oturum değerlendirilmesi alınan her bir katılımcının; (a) tüm metni okuma süreleri, (b) bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, (c) doğru okuma yüzdesi, (d) tüm metinde yaptığı hata sayısı ve (e) okuduğunu anlama puanlarının ortalamaları üzerinden bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Tüm Metni Okuma Sürelerine İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan 11 ÖÖG tanılı öğrenci, kendi seviyelerine uygun üç farklı metin ile okuma sürelerinin ortalamaları alınarak tüm metni okuma süresi ortalamaları hesaplanmıştır ve Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. ÖÖG Tanılı Öğrencilerin Tüm Metni Okuma Süresi Ortalamaları

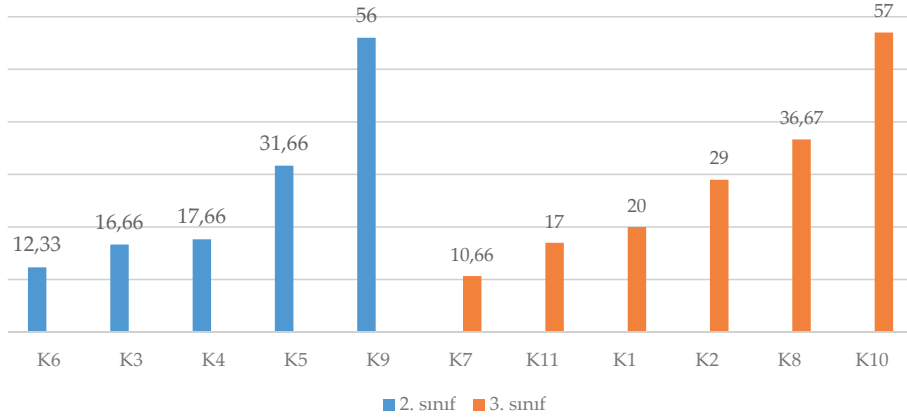


Okuma süresi ortalaması en kısa olan katılımcı, ikinci sınıf öğrencisi olan dokuzuncu katılımcıdır ve üç metni ortalama “iki dakika 32 saniye”de okumuştur. Okuma süresi en uzun olan katılımcıda ise Şekil 1’de görüldüğü gibi yedinci katılımcı olan üçüncü sınıf öğrencisidir ve üç metni okuma ortalaması “18 dakika 47 saniye”dir.

Katılımcıların Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısına İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan ÖÖG olan öğrenciler kendi seviyelerine uygun metinler ile değerlendirilmiş ve öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalamaları Şekil 2’de gösterildiği gibi belirlenmiştir.

Şekil 2. ÖÖG Tanılı Öğrencilerin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı Ortalaması



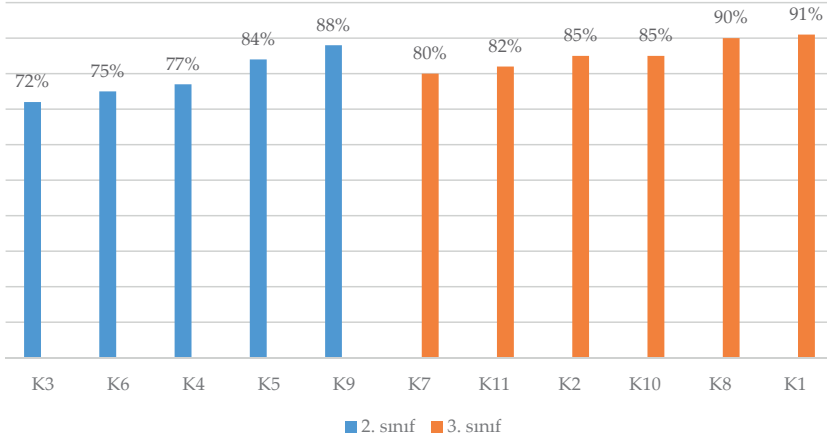
Şekil 2 incelendiğinde, ÖÖG tanılı öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayılarının ikinci sınıf öğrencilerinde ortalama en az 12,33 (K6), en fazla 56 (K9) kelime olduğu tespit edilmiştir. Beş öğrenciden üçünün bir dakikada okuduğu doğru kelime ortalamasının 20 kelimenin altında kaldığı görülmektedir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin ise bir dakikada ortalama en az 10,66 kelime (K7), en fazla ortalama 57 kelime (K10) okuduğu belirlenmiştir. Altı öğrenciden dördünün bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalaması 30 kelimenin altındadır.

Şekil 1 ve Şekil 2 incelendiğinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalaması fazla olan katılımcıların tüm metni okuma süresi ortalamasının da en kısa olan katılımcılar olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, tüm metni okuma süresi ortalaması ile bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ortalaması sayısal olarak birbiriyle ters orantılı olarak değişkenlik göstermektedir. Şekil 2 incelendiğinde, daha hızlı okuyan öğrencinin diğer katılımcılara göre aynı zamanda metni doğru okuma oranı da daha fazladır.

Katılımcıların Doğru Okuma Yüzdelerine İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan ÖÖG olan öğrenciler kendi seviyelerine uygun metinler ile değerlendirilmiş ve öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime yüzdesi ortalamaları Şekil 3'te gösterildiği gibi belirlenmiştir. Dana sonra bu öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalaması ile doğru okuma yüzdeleri karşılaştırılmıştır.

Şekil 3. ÖÖG Tanılı Öğrencilerin Doğru Okuma Yüzdeleri



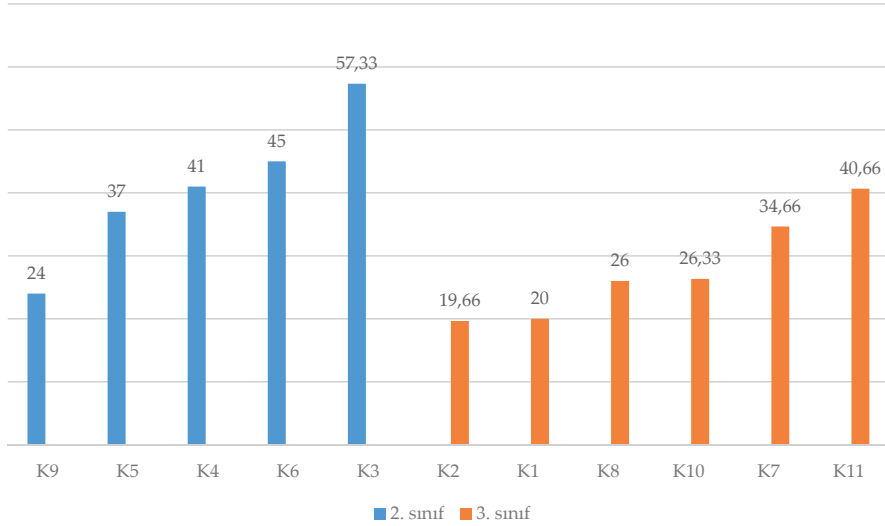
Şekil 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan ÖÖG tanılı öğrencilerin bir dakikada okuduğu tüm kelime sayısının doğru okuma yüzdelerinin ortalaması incelendiğinde üçüncü sınıf öğrencilerinin ikinci sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Şekil 3'e göre ikinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma yüzdeleri ortalaması en düşük %72, en yüksek %88' dir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin ise doğru okuma yüzdeleri ortalaması en düşük %80, en yüksek %91' dir.

Şekil 1 ve Şekil 3 incelendiğinde, doğru okuma yüzdesi ile tüm metni okuma süresi arasından şöyle bir ilişki olduğu görülmektedir. Tüm metni okuma süresi ortalaması kısa olan katılımcıların doğru okuma yüzdelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Yalnız Şekil 1 ile Şekil 3 incelendiğinde bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ortalaması ile doğru okuma yüzdesi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bir dakika içinde okuduğu doğru kelime sayısı ortalaması düşük ya da yüksek olmasının doğru okuma oranına etki etmediği, burada önemli olan kıstasın okuma yaparken bir dakikada yaptığı hata sayısı olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Tüm Metinde Yaptıkları Hata Sayılarına İlişkin Bulguları

Tüm metindeki hata sayıları incelendiğinde, ikinci sınıf öğrencileri üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla hata yapmaktadır. En yüksek ve en düşük ortalamalara bakıldığında, ikinci sınıf öğrencilerinin ilgili metinleri okurken ortalama 24 ile 57 arasında hata yaptıkları, üçüncü sınıf öğrencilerinin ise 19 ile 40 kelime arasında hata ortalamalarının olduğu Şekil 4'te ayrıntılı olarak görülmektedir.

Şekil 4. ÖÖG Tanılı Öğrencilerin Tüm Metinde Yaptıkları Hata Sayıları

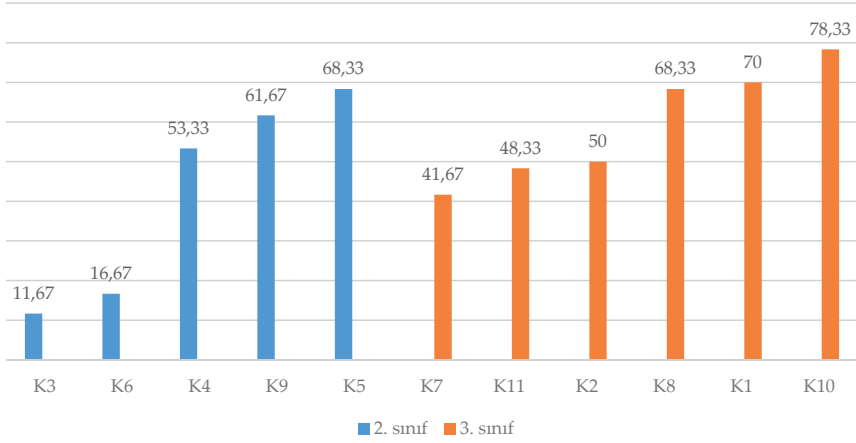


Şekil 4 ile Şekil 3 incelendiğinde, doğru okuma yüzdesi düşük olan katılımcıların tüm metinde yaptıkları hata sayılarının yüksek olduğu görülmektedir. Şekil 4 ile Şekil 2 incelendiğinde ise bir katılımcı hariç bir dakikada okuduğu kelime sayısı düşük olan katılımcıların tüm metinde yaptıkları hata sayılarının da yüksek olduğu görülmektedir. Şekil 4 ile Şekil 1'e bakıldığında ise tüm metni okuma süresi ile tüm metinde yapılan toplam hata sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, okuma süresi düşük olan katılımcının da yüksek olan katılımcının da birbirlerine yakın oranlarda hata yaptıkları görülmektedir. Şekil 4' te katılımcıların tüm metinde yaptıkları hata sayıları yer almaktadır.

Katılımcıların Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Bulguları

ÖÖG tanılı öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile ilgili bulgular incelendiğinde; ikinci sınıf öğrencilerinin ortalamalarının 11 ile 68 puan arasında değişkenlik gösterdiği, üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalamalarının ise 41 puan ile 78 puan arasından değiştiği görülmektedir.

Şekil 5. ÖÖG Tanılı Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanları



Şekil 5 incelendiğinde, okuduğunu anlama puanları düşük olan katılımcıların Şekil 1’den anlaşılacağı gibi tüm metni okuma sürelerinin de diğer katılımcılara göre daha uzun sürdüğünü görülmektedir. Ayrıca okuduğunu anlama puanları düşük olan katılımcıların bir dakikada okuduğu doğru okuma yüzdelerinin de diğer katılımcılardan Şekil 3’de de görüldüğü gibi düşük olduğu görülmektedir. Şekil 5 ile Şekil 4 incelendiğinde, tüm metinde yaptıkları hata oranı yüksek olan katılımcıların, okuduğunu anlama puanlarının diğer katılımcılara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Son olarak Şekil 5 ile Şekil 2 incelendiğinde ise bir dakika okunan doğru kelime sayısı ile okuduğunu anlama puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ÖÖG tanısı olan ilkökul iki ve üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri OKA²DEP ile farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, beş farklı değişken üzerinden bulgular belirlenmiştir. Bu değişkenler; (a) tüm metni okuma süresi ortalaması, (b) dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalaması, (c) ortalama doğru okuma yüzdesi, (d) tüm metinde yaptıkları hata sayısı ortalaması ve (e) okuduğunu anlama puanlarını içermektedir. Tartışma bölümü bu değişkenler üzerinden ele alınmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin kelimeyi yanlış okuma, kelime atlama, harf ve hece atlama ile harf ya da hece ekleme, satır atlama ya da aynı satırı iki kez okuma, içinden kelimeyi heceleyerek okuyup sesli olarak bir seferde doğru okuma, vurgu ve tonlama yapmadan okuma hatalarını yaptıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, alanyazında yapılan bazı araştırmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Akyol

ve Kodan (2016) çalışmasında dördüncü sınıfa devam eden bir öğrencinin okuma sırasında yaptığı hatalar belirlenmiş ve betimsel analizlere yer vermiştir. Buna göre öğrencinin tüm metinlerde en çok; noktalama işaretlerine dikkat etmediği, yanlış okuduğu, ekleme yaptığı, zorlandığı ve kelimelerde içten seslendirme yaptığı görülmüştür. Beşinci sınıfta okuyan ve okuma güçlüğü olan yedi öğrenci üzerinde yapılan başka bir çalışmada, öğrencilerin harf atlama ve ekleme, kelimedeki değiştirmeler yapma hatalarını yaptıkları belirlenmiş ve hataların daha çok sözcük ekinde yapıldığı tespit edilmiştir (Kuruoğlu ve şen, 2018). Bu araştırma ve diğer araştırmaların genel bulguları karşılaştırıldığında ÖÖG olan çocukların okuma becerilerinde benzer sorunları yaşadıkları görülmüştür.

Araştırmada, ÖÖG tanılı bireylerin doğru okuma yüzdeleri incelenmiştir. Öğrencilerin en düşük ortalama %72, en yüksek ortalama %91 düzeyinde doğru okudukları ve özellikle üçüncü sınıf ÖÖG tanılı öğrencilerin akranlarına yakın performanslar sergilediği görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak, ÖÖG tanılı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları başarısızlık durumlarının kalıcı bir yetersizlik olmadığı, uygun müdahale programları ile akranlarına yetişme oranının yüksek olacağı düşünülebilir. Görgün (2018) çalışmasında, ÖÖG tanılı öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek için geliştirilmiş olan OKA²DEP ile bu çocukların bir dakika içerisindeki doğru okuma yüzdeleri ortalamaları %73-%90 aralığından, ortalama %95-%98 aralığına çıktığı görülmektedir.

Bu araştırma sonucunda, ÖÖG tanılı öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akranlarından belirgin oranda geride olduğu görülmektedir. Ancak, alanyazında yapılan bazı araştırmalara göre yapılan uygulamalar sonucunda ÖÖG tanılı öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemeler olduğu görülmektedir (Dündar ve Akyol, 2014; Görgün, 2018; Özmen, 2005; Uysal ve Akyol, 2019). Dündar ve Akyol (2014) tarafından okuma güçlüğü yaşıyan ikinci sınıf öğrencisi ile yapılan bir araştırmada, öğrencinin okuma ve anlama problemlerinin belirlenmesi ve giderilmesine ilişkin bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, ÖÖG tanılı öğrencinin okuma ve anlamaya ilişkin başarı düzeyinin ortalama %81 gibi oldukça üst düzeye çıktığı görülmektedir. Buna ek olarak, Taşkaya (2010) tarafından uygulamaya dönük yapılan başka bir araştırmada, okuma ve anlama hatalarının giderilmesinde renkli metinlerin etkisi araştırılmıştır. Buna göre uygulama öncesinde okuma ve anlama problemi yaşıyan ÖÖG tanılı dördüncü sınıf öğrencisinin uygulama sonucunda problemlerinin ortadan kalktığı görülmüştür.

Bu araştırmanın bulgularına göre tüm metni okuma süresi ortalaması ve tüm metinde yapılan hata sayısı ortalamasının yüksek olması, okuduğunu anlama sorularına verilen cevaplardaki hata oranını da yükselttiği görülmektedir. Bu durumun, ÖÖG tanılı öğrencilerin metni okurken sadece tek bir bölüme odaklandığı, metni okurken içeriğe dikkat etmedikleri, sadece kelimeleri seslendirmeye odaklandıkları, metnin uzunluğuna dikkat ettikleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okuduğunu an-

lama puanları düşük olan katılımcıların doğru okuma yüzdelerinin de düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun, Fırat ve Koçak'ın (2019) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Fırat ve Koçak (2019) başarılı okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sürecinde kullanmış oldukları bilişsel ve üst bilişsel stratejiler karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmalarını altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden sekiz tanısı olmayan ve sekiz öğrenme güçlüğü tanısı olan toplam 16 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığı stratejileri ve davranışları belirlemek amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda tanısı olmayan çocukların metni anlamak için okuma öncesi, sırası ve sonrası birçok strateji kullandıkları belirlenirken, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çok az strateji kullandığı tespit edilmiştir.

Bu araştırma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik farklı değişkenlerinin tespit edilmesi açısından öğrencilere ihtiyacı olduğu beceri üzerinden müdahalede bulunulması bağlamında önemlidir. Araştırma sonucuna göre akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik farklı değişkenlerin birbiri ile bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Okuma hızı okuduğunu anlama becerilerine doğrudan etki ettiği gibi, okurken yapılan hataların da hem okuma hızına hem de okuduğunu anlama, okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme becerilerine doğrudan etki ettiği görülmüştür.

Sonuç olarak, bu çalışmada her öğrenci ile yapılan üçer oturum değerlendirme süreci sonucunda ÖÖG tanılı öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akranlarının gerisinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe hata oranlarının da düştüğünü görmekteyiz. Ayrıca öğrencilerin ilk bir dakika içindeki hata oranlarının tüm metinde yaptıkları hata oranına göre daha düşük olduğunu bu da öğrencilerin okuma devam ettikçe dikkatlerinin dağıldığını, endişelerinin arttığını dolayısıyla süre uzadıkça hata oranlarının arttığını göstermektedir. Dolayısıyla, ÖÖG tanılı öğrencilerle çalışılırken bu durum dikkate alınabilir ve çocukların seviyelerine uygun okuma metinleri ile çalışmaya özen gösterilebilir. Bu metinlerin mümkünse OKA²DEP içerisinde yer alan metinler gibi standartlaştırılmış metinler olmasına dikkat edilmesi de oldukça önemlidir.

Araştırmanın başlangıcında ailelerden çocuklarının tanılanma sürecine ilişkin alınan bilgiler incelendiğinde (bkz. Tablo 1) ÖÖG tanılı öğrencilerin özellikle okuma ve bazı akademik becerilerde yaşına göre düşük düzeyde performans sergiledikleri, ilk önce sınıf öğretmenlerinin fark ettiğini daha sonra ebeveynlerinin fark ettiğini görmekteyiz. Bu durum bize, ÖÖG hakkında öğretmenlerin daha dikkatli olduğunu, eğer öğretmenler ÖÖG hakkında bilgilendirilirse erken tanı ve müdahale ile ÖÖG olan öğrencilere daha kolay ulaşılabilceği, tanılanmalarının daha hızlı yapılabileceğini göstermektedir. Nitekim Görgün ve Melekoğlu (2019), Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı'nın tasarlanması amacıyla yaptıkları çalışmada ÖÖG olan bireylerle çalışan öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları ve karşılaştıkları

rı sorunları belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlgili araştırmada, okullarda öğretmenlerin ÖÖG hakkında bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının artırılmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Son olarak, alanyazındaki pek çok araştırmadan da anlaşılacağı gibi ÖÖG tanılı öğrencilerin alacakları destek ve eğitimler sayesinde özellikle kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında başarılı olacakları düşünülmektedir. Ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan bir öğrencinin yönetmelik gereği haftalık aldığı eğitim süresinin %40 oranını aşmayacak şekilde destek eğitim odasında bireysel destek eğitim alma hakkı vardır (MEB, 2018). Ayrıca RAM tarafından eğitim için verilecek özel eğitim ve değerlendirme kurulu raporu doğrultusunda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ayda sekiz saat daha destek eğitim alma hakları vardır. Bu nedenle, ÖÖG tanılı öğrenciler için bu araştırmada kullanılan OKA²DEP gibi kanıt temelli uygulamaların geliştirilmesi ve bu programlarla öğrencilerin akademik gereksinimlerinin belirlenmesi, bu öğrenciler için uygun destek eğitim planlamalarının yapılarak yaşadıkları akademik problemlerin ortadan kalkmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, ÖÖG tanılı öğrencilerin tamamı kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim aldığından, tespit edilen bu değişkenler üzerinden verilecek destek eğitimlerin öğrencinin okul yaşantısına pozitif bir ivme kazandırabilecektir. Bu araştırma sadece ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ve ÖÖG tanılı öğrencilerle yapılmıştır. İleriki araştırmalarda farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerle ve farklı yetersizlik türündeki öğrencilerle yapılabilir.

Kaynakça

- AKAYDIN, Ş., ve Çeçen, M., A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(178), 183-198. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4139>
- AKYOL, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. doi: 10.7822/omuefd.35.2.1
- AMERİKAN Psikiyatri Birliği (2014). Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal elkitabının tanı ölçütleri başvuru kitabı (5. baskı). (E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği.
- BAYDIK, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-320. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/1354>
- BAYDIK, B., Ergül, C., ve Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- CULATTA, R. A., Tompkins, J. R., ve Werts, M. G. (2003). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Merrill/Prentice Hall.
- ÇAKIROĞLU, O. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Editör), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s.48-70). Vize Akademik.
- DÜNDAR, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 361-377. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1991>
- ERGÜL, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- FIRAT, 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.
- GÖKÇE-SARIPINAR, E., ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyu-sal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- GÖRGÜN, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (oka²dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- GÖRGÜN, B., ve Melekoğlu, M.A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 698-713. doi: 10.17051/ilkonline.2019.562034
- KAVALE, K. A., Spaulding, L. S., ve Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 3(1), 39-48. <https://doi.org/10.2307/25474661>
- KARASU, H.P., Girgin, Ü., ve Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108-124.
- 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.
- MELEKOĞLU, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Editör), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s.15-44). Vize Akademik.
- MİLES, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publications.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin OKA²DEP ile Değerlendirilmesi

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.

http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf

ÖZMEN, R. G. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 25-30.

PİKULSKÍ, J. J., and Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.

SEZGİN, Z., Ç., ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-10.

STANOVÍCH, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference mode. *Journal of Learning Disabilities*, 21(10), 590-604. doi:10.1177/002221948802101003

TAŞKAYA, S.M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 21-36.

UYSAL, P. K., ve Akyol, H. (2019). Reading disabilities and intervention: An action research. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35. doi: 10.15390/EB.2019.8032

WOLF, M. and Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2

YAŞAR, E., ve Anılan, H. (2019). Okumada akıcılık. H. Anılan (Editör), *Okuma ve okuduğunu anlama* (s.75-115). Vizetek Yayıncılık.

YILDIZ, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.