



Bir Annenin Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanması: AKOSEP'in Etkileri*

Murat Hikmet AÇIKGÖZ¹, Mine SÖNMEZ-KARTAL²

Özet

Bu araştırmanın amacı Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programı'nın (AKOSEP) ve performans geri bildirimlerinin özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanılı çocuğu olan bir anneye akıcı okuma stratejilerini öğretmedeki etkililiğini belirlemektir. AKOSEP kapsamında anneye öğretilmesi hedeflenen akıcı okuma stratejileri tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejileridir. Araştırmanın katılımcılarını bir anne ve ÖÖG tanısı olan 10 yaşındaki oğlu oluşturmaktadır. AKOSEP'in etkililiğinin belirlendiği bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada, strateji öğretimi sürecinde katılımcı çocukla birlikte uygulanan akıcı okuma stratejilerinin çocuğun akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi deneysel bir kontrol kurulmadan incelenmiştir. Araştırma bulguları, AKOSEP ve performans geri bildirimlerinin annenin akıcı okuma stratejilerini edinmesinde ve doğru bir şekilde kullanmasında etkili olduğunu; bu etkinin uygulamanın sona ermesinden sonra da sürdürülebildiğini göstermiştir. Ayrıca strateji öğretimi sürecinde uygulanan akıcı okuma stratejilerinin ÖÖG olan çocuğun okuma doğruluğunda ve okuma hızında artışa neden olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın sonunda anne-çocuk çiftinin AKOSEP ve uygulama sürecine ilişkin olumlu düşüncelerini dile getirdikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmış, uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Makale Bilgileri

Araştırma
Makalesi

Gönderim Tarihi
22/02/2023
Kabul Tarihi
26/12/2023
Yayın Tarihi
15/05/2024

Anahtar Kelimeler

Aile eğitimi,
Ebeveyn aracılı
uygulamalar,
Özel öğrenme
güçlüğü,
Okuma
güçlüğü,
Akıcı okuma
stratejileri

*Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir
1 Kırıkkale Üniversitesi, 0000-0001-7315-907X, murathikmetacikgoz@kku.edu.tr
2 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 0000-0002-8594-0485, mskartal@ogu.edu.tr

Atıf:

Açıkgoz, M. H. ve Sönmez-Kartal, M. (2024). Bir annenin akıcı okuma stratejilerini kullanması: AKOSEP'in etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAUEFD]*, 61, 187-213. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1255040>

Giriş

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli birey "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) olarak tanımlanmaktadır. Temelde her çocuk bireysel ve gelişim özellikleri açısından birbirinden farklılıklar göstermektedir; fakat özel eğitim boyutunda değerlendirildiğinde "özel gereksinimli birey" kavramı duysal, duygusal ya da öğrenme problemleri nedeniyle ek desteğe ihtiyaç duyan bireyleri anlatmak için kullanılan şemsiye bir terimi ifade etmektedir (Çakıroğlu, 2018a). Özel gereksinimi olsun ya da olmasın tüm bireyler için eğitimin temel amacı, topluma uyum sağlamak için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır (Çelikten ve diğerleri, 2005). Eğitimin formel boyutu resmi kurumlarda başlamakla birlikte formel olmayan boyutu bireyin içerisinde doğduğu ailede başlamaktadır. Bu nedenle anne-babalar çocukların ilk ve en etkili öğretmenleri olarak kabul edilmektedir (Sönmez-Kartal, 2018). Eğitim süreçlerinde özel gereksinimi olan çocuğa sahip aileler normal gelişim gösteren çocukların ailelerinden daha fazla sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin okullarda ve destek eğitim sunulan diğer kurumlarda verilen hizmetlerin süresi, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanmasında yetersiz kalabilmektedir. Bu sebeple çocuğun okul saatleri dışında evde desteklenmesi aileler için önemli bir sorumluluk haline gelebilmektedir. Fakat özel gereksinimli çocuğu olan aileler genelde bu konudaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin düşük olması nedeniyle çocuklarını destekleme konusunda sorunlar yaşayabilmektedir (Han ve diğerleri, 2018). Bu aileler yaşadıkları sorunların çözümünde çeşitli tür ve düzeylerde desteğe ihtiyaç duymaktadır (Özdemir, 2018). İhtiyaç duydukları desteğin sağlanmasının yollarından birisi ise aile eğitimidir. Özel eğitimde aile eğitimi çeşitli yaklaşımlara dayalı olarak sunulabilmektedir. Cavkaytar (2013) aile eğitimi yaklaşımlarını (a) ebeveyni ebeveyn olarak gören yaklaşım, (b) ebeveyni savunucu olarak gören yaklaşım ve (c) ebeveyni öğretici olarak gören yaklaşım olarak sıralamıştır. Bu yaklaşımlara dayalı olarak yapılandırılan aile eğitimleri sıklıkla araştırmalara konu olmuş ve özel gereksinimli bireylere evde aileler tarafından sunulan öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesine odaklanan birçok araştırma gerçekleştirilmiştir.

Gerçekleştirilen bu araştırmalarda aileler aracılığıyla özel gereksinimli çocuklara bazı becerilerin öğretimi yapılmıştır. Aileleri öğretici olarak gören bu araştırmaların bir kısmında öz bakım becerileri (Batu, 2014; Batu ve diğerleri, 2014; Cavkaytar, 2007; Çakmak, 2011; Sönmez ve Aykut, 2011), günlük yaşam becerileri (Batu, 2008; Cavkaytar ve Pollard, 2009), toplumsal yaşam becerileri (Tekin-İftar, 2008), sosyal beceriler (Olçay-Gül ve Tekin-İftar, 2016), dil ve iletişim becerileri (Aktaş, 2015; Kargın,

2004) gibi alanlarda öğretime odaklanılmıştır. Araştırmaların bazılarında ise anne çocuk etkileşiminin geliştirilmesinin (Ertürk-Mustul ve diğerleri, 2016; Küçükler ve diğerleri, 2001) yanı sıra cinsel gelişimin desteklenmesine (Akin Bülbül, 2012), serbest zaman becerileri (Dalgın Eyiip ve diğerleri, 2018) ve kavram öğretimi (Tekin ve Kircaali-Iftar, 2002) gibi konulara odaklanılmıştır. Az sayıda araştırmada ise okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi (Benitez ve Domeniconi, 2016; Grindle ve diğerleri, 2019), matematik dersi amaçlarının kazandırılması (Can Toprakçı, 2006) ve ev ödevi tamamlama becerisi (Sabancı, 2010) gibi akademik beceriler ele alınmıştır.

Aileler ile gerçekleştirilen ve farklı becerilerin aileler tarafından öğretilmesini konu edinen bu araştırmalarda öz bakım becerilerinin öğretimine daha fazla; akademik becerilerin öğretimine ise daha az odaklanılmıştır. Özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama katılımlarının desteklenmesi için öz bakım becerileri kadar akademik becerilerin de önemli olduğu söylenebilir. Bireylerin en çok bir arada olduğu kişilerin aile üyeleri olduğu göz önüne alındığında, akademik becerilerin formel eğitim dışında aile üyeleri tarafından desteklenmesinin bu bireylerin akademik becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Fakat daha önce gerçekleştirilen aile eğitimi araştırmaları içerisinde akademik becerilere odaklanan araştırmaların (Benitez ve Domeniconi, 2016; Can Toprakçı, 2006; Grindle ve diğerleri, 2019; Sabancı, 2010) oldukça sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu nedenle akademik becerilerin aileler aracılığıyla desteklenmesinin etkili olup olmayacağı konusunda oldukça sınırlı düzeyde veri bulunmaktadır. Benitez ve Domeniconi (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada aileler tarafından uygulanan ev temelli bir okuma yazma müdahalesinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Can Toprakçı (2006) yaptığı araştırmada aile eğitiminin özel gereksinimli çocuklara matematik dersi amaçlarının kazandırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sabancı (2010) tarafından yapılan araştırmada ise aile eğitiminin özel gereksinimli çocukların ödev tamamlama becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Dolayısıyla akademik başarı için aile desteğinin önemi düşünüldüğünde özel gereksinimli çocukların akademik becerilerinin aileler tarafından desteklenmesini konu edinen aile eğitimi araştırmalarının gerçekleştirilmesine gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Öte yandan tüm dünyayı etkisi altına almış olan ve birçok alanda insanlığı olumsuz etkilemiş Covid-19 küresel salgını koşulları nedeniyle neredeyse tüm ülkelerde eğitim kesintiye uğramıştır. Bu duruma benzer endemi, epidemiy ya da savaş gibi durumlarda eğitim-öğretim faaliyetleri kesintiye uğrayabilmektedir (Sarı ve Nayır, 2020). Bu tür olağanüstü durumlar özel gereksinimli bireylerin eğitiminin kesintiye uğramasına yol açtığı için bu çocukların

akademik gelişiminin evde desteklenmesi ve bu amaçla ailelerin eğitilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir.

Öte yandan gerçekleştirilen aile eğitimi araştırmaları bu araştırmalara dâhil edilen yetersizlik türleri açısından incelendiğinde, zihin yetersizliği (Benitez ve Domeniconi, 2016; Batu, 2008; Tekin ve Kircaali-Iftar, 2002), otizm spektrum bozukluğu (Batu ve diğerleri, 2014; Eyiip ve diğerleri, 2018; Olçay-Gül ve Tekin-Iftar, 2016), işitme yetersizliği (Ertürk-Mustul ve diğerleri, 2016; Kargın, 2004) ve görme yetersizliği (Çakmak, 2011) olan çocukların araştırmalara dahil edildiği görülmektedir. Farklı özel gereksinim grupları ile gerçekleştirilen bu aile eğitimi araştırmalarında dikkat çeken nokta, farklı türlerde yetersizliği olan çocukların ele alındığı birçok araştırma bulunurken özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan çocukları ele alan araştırmaların oldukça sınırlı olmasıdır (Gortmaker ve diğerleri, 2007; Öğülmüş, 2021; Regtvoort ve van der Leij, 2007). Oysa ÖÖG, diğer gereksinim grupları içerisinde yaygınlığı oldukça fazla olan ve akademik desteğe fazlasıyla ihtiyaç duyan bir özel gereksinim grubudur. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) verilerine göre ÖÖG olan çocukların tüm özel gereksinimli öğrenciler arasındaki oranı %42'dir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Öte yandan DSM 5'e göre okul çağı çocuklarının %5-15'inde ÖÖG görülebilmektedir (Çakıroğlu, 2018b). Türkiye'deki veriler ise ÖÖG olan tüm çocukların özel gereksinimli tüm öğrenciler içerisindeki oranının %3 olduğunu göstermektedir (Melekoğlu, 2016). Ayrıca Melekoğlu ve diğerleri (2009), Türkiye'deki ÖÖG olan öğrenci sayısının son yıllarda artış gösterdiğini belirtmiştir.

ÖÖG olan çocuklar güçlük yaşadıkları alanların okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanlar (Pierangelo ve Giuliani, 2008) olması nedeniyle en çok akademik alanlarda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çocukların en sık zorlandıkları akademik alan ise okumadır (Balıkçı, 2018). Okuma, öğrenme sürecinde kavramayı ve anlam kurmayı sağlayan en etkili araçlardan birisidir (Akyol, 2020). Eğitim sürecinde öğrencilerin anlama ve kavrama düzeyinin artırılmasıyla eğitimdeki verimliliğin artırılması arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Calp, 2005). Bu anlamda okuma becerisi çocuğun akademik yaşantısı için oldukça temel ve önemli bir beceridir (Calhoon, 2005). Tüm bu açılardan düşünüldüğünde ÖÖG olan çocukların okuma becerilerinde desteklenmesinin bir gereklilik haline geldiği düşünülmektedir. Bireylerin yaşamlarının ilk yıllarından itibaren en fazla vakit geçirdiği kişilerin aile üyeleri olduğu düşünüldüğünde ailelere okuma becerisini geliştirecek yöntemlerin öğretilmesi bu çocukların okuma becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır. Çünkü okuma becerisi yeterince gelişmeyen çocukların yalnızca akademik hayatı olumsuz olarak etkilenmeyecek bu durum aynı zamanda çocuğun sosyal ilişkilerini de olumsuz olarak etkileyecektir (Nowicki, 2003; Vassaf, 2003). Yaşanacak olan bu olumsuzluklar dolaylı olarak ÖÖG olan çocukların bağımsız yaşam düzeyine erişebilmelerini de

olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle evde okuma becerilerinin desteklenebilmesi için etkisi kanıtlanmış stratejilerin anne babalara öğretilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bahsedilen tüm bu gerekçeler ile anne babalara akıcı okuma stratejilerinin öğretilmesi için bir aile eğitimi programı geliştirilerek bu programın etkilerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Alanyazında ÖGG olan çocukların okuma güçlüklerinin aşılmasına yönelik stratejilerin uygulandığı çok sayıda araştırmanın (Dündar ve Akyol, 2014; Fiala ve Sheridan, 2003; Homan ve diğerleri, 1993; Kodan, 2015; Roundy ve Roundy, 2009; Taşkaya, 2010; Yamaç, 2015) gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmalarda kullanılan akıcı okuma stratejilerinden en öne çıkanlarının tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejileri olduğu görülmektedir (Burton ve Chong, 2012; Duran ve Sezgin, 2012; Erdoğan ve Kasranoglu, 2018; Therrien, 2004; Therrien ve Kubina Jr, 2006). Tekrarlı okuma, genel anlamda bir metnin birden fazla kez okuyucu tarafından okunmasına; kelime tekrar, okuyucunun hatalı olarak okuduğu kelimelerin tekrar edilmesine; eko okuma ise uygulayıcı tarafından cümle cümle okunan metnin okuyucu tarafından tekrar edilmesine dayanan stratejilerdir. Araştırmalarda sıklıkla kullanılan bu stratejiler çoğunlukla uzmanlar ya da öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Bu stratejilerin aileler tarafından kullanılmasını ele alan araştırmalar ise oldukça sınırlı düzeydedir (Daly ve Kupzyk, 2012; Doğanay Bilgi, 2020; Gortmaker ve diğerleri, 2007). Daly ve Kupzyk (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okumada problemler yaşayan üç üçüncü sınıf öğrencisinin annelerine tekrarlı okuma, model olma, hata düzeltme ve kelime kartları stratejileri öğretilmiştir. Araştırma sonunda stratejiler başarılı bir şekilde annelere öğretilmiş ve uygulanan stratejilerin çocukların akıcı okuma becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Doğanay Bilgi (2020) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gortmaker vd. (2007) tarafından yapılan araştırmada ise ÖÖG olan üç çocuğun annesine tekrarlı okuma, hata düzeltme ve dinleme gibi stratejilerin öğretimi yapılmıştır. Stratejileri başarıyla öğrenen anneler yaz tatili boyunca stratejileri uygulamış ve araştırma sonunda stratejilerin çocukların akıcı okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin uygulayıcı olduğu bu araştırmaların çoğunun resmi olarak tanı almış olan öğrencilerin aileleri ile değil tanılanmamış okuma problemleri yaşayan öğrencilerin aileleri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu anlamda bu tür araştırmaların, herhangi bir nedenle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerinin yanı sıra ÖÖG tanısı olan öğrencilerin aileleri ile de gerçekleştirilmesine gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Belirtilen tüm bu noktalar temelinde bu araştırmanın amacı araştırmacılar tarafından geliştirilen AKOSEP ve performans geri bildirimlerinin ÖÖG tanısı almış çocuğu olan anneye akıcı okuma

stratejilerini öğretmedeki etkililiğini belirlemektir. Bunun yanı sıra araştırmada ayrıca stratejilerin öğretimi sırasında uygulanan akıcı okuma stratejilerinin ÖÖG olan çocuğun akıcı okuma becerileri üzerinde ne tür bir değişikliğe yol açacağı da incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada (a) AKOSEP ve sunulan performans geri bildirimlerinin annenin, hedeflenen akıcı okuma stratejilerini (tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma) öğrenmesinde ve doğru bir şekilde kullanmayı sürdürmesinde etkili olup olmadığı, (b) anne tarafından uygulanan akıcı okuma stratejilerinin ÖÖG olan çocuğunun okuma doğruluğu ve okuma hızında ne tür bir değişiklik meydana getirdiği, (c) anne ve ÖÖG olan çocuğunun araştırma kapsamında sunulan aile eğitimi, geri bildirim oturumları ve uygulanan akıcı okuma stratejilerinin sosyal önemine ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Bu soruların cevaplanmasının, özel gereksinimli bireylerin akademik becerilerin geliştirilmesinde ebeveyn aracılığı ile sunulan uygulamaların etkililiği ve özellikle okuma becerileri konusunda ek desteğe ihtiyaç duyan gruplar arasında yer alan ÖÖG olan çocuklarda bu uygulamaların etkililiği konusundaki bulgulara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelidir. Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol sadece uygulamaya başlanan durumun veri düzeyinde değişiklik olması; henüz uygulamaya başlanmayan durumların veri düzeylerinde ise herhangi bir değişiklik olmaması ve bu etkinin art zamanlı olarak gerçekleşmesi ile kurulmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada da deneysel kontrol üç farklı akıcı okuma stratejisinden yalnızca aile eğitimi ile anneye öğretilen ve uygulanmasının ardından geri bildirimler verilen stratejinin uygulanma düzeyinde değişiklik olması; aile eğitimi yapılmayan ve geri bildirim sunulmayan diğer stratejilerin ise uygulanma düzeylerinde değişiklik olmaması ve bu sırasıyla bağımsız değişken uygulandıkça stratejileri kullanma düzeyinde değişiklik meydana gelmesi ile kurulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın deney süreci bir anne-çocuk çifti ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı annenin belirlenmesinde okuma-yazma becerisine sahip olma, gönüllü katılımcı olma ve izleyen paragrafta tanımlanan özelliklere sahip bir çocuğa sahip olma şartları aranmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek annenin çocuğunda aranan özellikler; (a) tıbbi olarak ÖÖG tanısı bulunmak ve bu tanıyı tanılama yetkisi bulunan herhangi bir hastaneden almış olmak, (b) eğitsel olarak ÖÖG tanısı almış olmak,

(c) ilkököl kademesinde öğrenim görüyor olmak, (d) okuma becerisini kazanmış olmak ve (e) okuma güçlüğüne sahip olmak olarak sıralanmıştır. Bu ön şartları taşıyan anne, 36 yaşında bir İngilizce öğretmenidir. Öğretmenlik mesleğindeki tecrübesi 10 yılın üzerindedir. Çocuk 10 yaşında ve ilkököl dördüncü sınıfa devam eden bir erkek öğrencidir. ÖÖG tanısını araştırmanın gerçekleştirildiği tarihten üç yıl önce alınmıştır. Çocuğun okuma doğruluğu düzeyinin %66 olduğu ve okuma hızının dakikada 18 kelime olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç çocuğun birinci sınıf düzeyinde ve endişe düzeyine sahip bir okuyucu olduğunun göstergesi (Rasinski ve Hoffman, 2003) olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada AKOSEP ve geri bildirim uygulamalarını yürüten birinci yazar zihin engelliler öğretmenliği alanında lisans ve özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip bir uzmandır. Yazar hem lisans hem lisansüstü düzeyinde aile eğitimi ve ÖÖG olan bireylerin okuma becerilerinin desteklenmesi konularında çeşitli dersler almıştır. Ayrıca iki yılı aşkın bir süre boyunca okuma güçlüğü olan çocuklarla öğretim faaliyetleri sürdürmüştür. AKOSEP'in geliştirilmesinde rehber olan ikinci yazar ise aile eğitimi konusunda lisans/lisansüstü düzeyinde dersler veren doktoralı bir öğretim üyesidir. Araştırmanın gözlemciler arası ve uygulama güvenilirliği verilerini zihin engelliler öğretmenliği lisans derecesine sahip, rehberlik ve araştırma merkezinde iki yıldır çalışan bir özel eğitim öğretmeni toplamıştır. Bu özel eğitim öğretmeni de aile eğitimi konusunda lisans düzeyinde dersler almıştır ve iki yılı aşkın süredir ailelerle çalışma tecrübesi bulunmaktadır.

Ortam ve Araç-Gereçler

AKOSEP bire bir öğretim yaklaşımıyla sunulan kurum temelli bir aile eğitimi programıdır. AKOSEP uygulaması araştırmacının görev yaptığı kurumun görüşme odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme odası iki kişinin rahat bir şekilde görüşebileceği büyüklükte ferah ve aydınlık bir odadır. Oturumlar sırasında anne ile karşılıklı oturulmuş; dizüstü bilgisayar katılımcının ve araştırmacının her ikisinin de rahat görebileceği şekilde masa üzerine yerleştirilmiştir. Bu araştırmada fiziksel ortam düzenlemesi önceki cümlede belirtildiği şekilde olmuşsa da AKOSEP, bilgisayara erişimin mümkün olduğu ve uygulayıcının yansılarını kullanarak sunum yapabileceği her türlü fiziksel ortamda kullanılmaya uygun olarak hazırlanmıştır.

Anne, AKOSEP kapsamında kendisine öğretilen akıcı okuma stratejilerini, kendi evinde uygulamıştır. Akıcı okuma stratejilerinin uygulanması, çocuğun boyuna uygun bir masada ve ebeveyni ile kimi zaman karşılıklı kimi zaman yan yana oturmalarına ilişkin düzenlemelere izin verecek bir ortamda gerçekleştirilmelidir. Bu kurala uygun olarak araştırmada uygulama süreci, ailenin kendi olanakları doğrultusunda, bu özelliklere sahip bir yemek masasında ve mutfakta

gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında anne ve çocuk uygulanan stratejinin özelliğine göre karşılıklı olarak ya da yan yana oturmuşlardır. Kullanılan materyaller çocuğun dikkatini dağıtmayacak ve annenin kolay erişebileceği şekilde masanın diğer tarafında bulunmaktadır. Ayrıca evin mutfağı stratejileri gerçekleştirirken çocuğun dikkatini olumsuz etkileyecek uyaranlara (yemek pişirme sesi, kokusu gibi) karşı sadeleştirilmiştir. Uygulamanın yapıldığı ortamda çocuk ve annesinden başka kimse bulunmamıştır.

Araştırma kapsamında aile eğitimi sırasında kullanılan araçlar; (a) AKOSEP PowerPoint sunumları ve bunları göstermek üzere dizüstü bilgisayar, (b) aileye verilen uygulama notları ve (c) oturumlara ait video kayıtlarıdır. Bu araçlar hakkında detaylı bilgiler bağımsız değişken başlığı altında sunulmuştur. Anne tarafından evde gerçekleştirilen oturumlarda kullanılan araçlar ise (a) okuma metinleri, (b) kelime kartları ve (c) Canon marka video kameradır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm oturumlarda 48 adet metin kullanılmıştır. Metinler birinci yazar tarafından öğrencinin okuma düzeyine uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrencinin okuma becerisinin birinci sınıf düzeyinde olduğu belirlendiği için tüm metinler 20 punto (MEB, 2012b) ve ALFABET 98 yazı karakteri ile hazırlanmıştır. Metin uzunlukları 98-116 kelime arası değişmektedir. Kelime tekrar stratejisinin uygulanmasında kullanılan kelime kartları ise anne tarafından hazırlanmıştır. Bu kartlar 5x7 cm boyutundadır.

Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, ikinci yazar rehberliğinde birinci yazar tarafından geliştirilen AKOSEP ve annenin akıcı okuma stratejilerini uygulamasına yönelik sunulan performans geribildirimleri olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Birinci bileşen olan AKOSEP, ebeveynleri öğretici olarak gören yaklaşıma uygun olarak tasarlanmış; kurum temelli olarak bire bir öğretim yaklaşımıyla sunulmak üzere düzenlenmiş aile eğitim programıdır. AKOSEP'te akıcı okumanın geliştirilmesi için en sık kullanılan ve en etkili sonuçlar verdiği ileri sürülen (Corcoran ve Davis, 2005; Kuhn ve Schwanenflugel, 2008; Lee ve Yoon; 2017; Sağlam ve diğerleri, 2020; Wexler ve diğerleri, 2010) tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma olmak üzere üç farklı akıcı okuma stratejisinin öğretimi yer almaktadır.

Programda öncelikle kuramsal temel sunulmakta ve ardından ebeveyne, stratejilerin öğretimini nasıl gerçekleştireceği anlatılmaktadır. Sözü edilen bu uygulamaların her biri birer saat sürmekte; program dört oturumda tamamlanmaktadır. AKOSEP kapsamında öğretimin sunumunda PowerPoint ile hazırlanan sunumlar kullanılmaktadır. Her bir oturumda birer tane sunulmak üzere oluşturulan sunulardan ilki 22 yansı ve geriye kalan üç sunu ise 15 yansı içerecek şekilde hazırlanmıştır. İlk oturumda ÖÖG hakkında kısa

bilgilendirme yapılmasının ardından, (a) okuma becerisinin önemi ve yaşanan okuma güçlükleri, (b) akıcı okuma ve bileşenleri, (c) okuma hataları, (d) okuma düzeyleri ve (e) akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki olmak üzere beş konu başlığı yer almaktadır. Diğer oturumlarda kullanılan sunumların her birinde program dâhilinde yer alan akıcı okuma stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilmektedir. Sunuların içeriğinde yer alan konular deneysel düzenlemeye göre sırası gelmiş olan akıcı okuma stratejisinin tanımı, nasıl uygulandığı, akıcı okuma becerilerine olan katkıları ve uygulamada dikkat edilecek hususlardır. AKOSEP eğitim oturumlarının tamamlanmasının ardından anneye verilmek üzere uygulama notları hazırlanmıştır. Uygulama notları öğretimde kullanılan sunuların 3-5 sayfadan oluşan yazılı metnidir. Öğretim sunuları ve uygulama notlarına ek olarak AKOSEP uygulamasında gerçekleştirilen tüm öğretim oturumları video kamera ile kaydedilmiştir. Bu video kayıtları anne ile paylaşarak katılımcının oturumu istediği zamanda tekrar izleyebilmesi sağlanmıştır.

Bağımsız değişkenin ikinci bileşeni uygulamaya dönük sunulan performans geribildirimleridir. Performans geribildirimlerinin sunulmasındaki amaç katılımcı annenin stratejilerin uygulanması sırasındaki hatalarını düzeltmek ve stratejileri daha iyi uygulayabilmesini sağlamaktır. Performans geribildirimleri araştırmacı tarafından, anne ile görüşmeden önce video kayıtlarının izlenmesiyle hazırlanmaktadır. Oluşturulan geribildirimler katılımcıya, önceden planlanmış olan zamanlarda Zoom Meetings isimli uygulama aracılığıyla, uzaktan sunulmuştur. Geribildirimlerin sunulması sırasında görüntüler anneye birlikte tekrar izlenmiştir. Uygulanan doğru basamaklar için olumlu ve destekleyici geribildirimler verilmiştir (örn. "Çok güzel uygulamışsınız.", "Bu adımı bu şekilde uygulamanızı çok başarılı buldum."). Yanlış ya da eksik uygulandığı belirlenen basamaklar için ise yapıcı ve düzeltici geribildirimler verilmiştir ("Bu stratejide okuma sırasında yapacağınız rehberliğin daha etkili olması adına çocuğunuzla karşı karşıya oturmanız daha doğru olacaktır." gibi).

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni ise annenin hedeflenen akıcı okuma stratejilerini uygulama düzeyidir. Bağımlı değişkenin gözlenip ölçülebilmesi için tüm stratejiler uygulanma prensiplerine göre basamaklarına ayrılmıştır. AKOSEP kapsamında öğretimi yapılan akıcı okuma stratejilerinin her biri için uygulama basamakları (beceri analizi) Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1***Akıcı Okuma Stratejileri Uygulama Basamakları*****Tekrarlı Okuma Stratejisi Uygulama Basamakları**

1. Uygulayıcı okuyucu ile yüz yüze iletişim kurabilecek şekilde (karşılıklı) oturur.
2. Uygulayıcı okuyucuya nasıl bir çalışma yapacaklarını açıklayarak ve metni okuyucuya göstererek dört kez okuyacaklarını söyler.
3. Uygulayıcı okuyucuya metni sesli bir şekilde okumasını söyler.
4. Metnin okunması bittikten sonra uygulayıcı okuyucunun davranışını belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir (aferin, çok güzel okudun gibi).
5. Uygulayıcı okuyucuya metni ikinci kez sesli bir şekilde okumasını söyler.
6. Metnin okunması bittikten sonra uygulayıcı okuyucunun davranışını belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir (aferin, çok güzel okudun gibi).
7. Uygulayıcı okuyucuya metni üçüncü kez sesli bir şekilde okumasını söyler.
8. Metnin okunması bittikten sonra uygulayıcı okuyucunun davranışını belirlenen pekiştireçlerle pekiştirir (aferin, çok güzel okudun gibi).
9. Uygulayıcı okuyucuya metni dördüncü kez sesli bir şekilde okumasını söyler.
10. Okunma bittikten sonra okuyucunun davranışları belirlenen pekiştireçlerle pekiştirilir.

Kelime Tekrar Stratejisi Uygulama Basamakları

1. Uygulayıcı okuyucunun karşısına (uygulayıcının metnini göremeyeceği şekilde) oturarak okuyucunun okuyacağı metnin aynısından bir tanede kendi için alır.
2. Uygulayıcı okuyucudan metni sesli bir şekilde okumasını ister.
3. Uygulayıcı okuyucu metni okurken hatalı okuduğu kelimeleri kendi metninde işaretler.
4. Uygulayıcı okuma bittikten sonra okuyucunun yanlış okuduğu kelimeleri önceden hazırlanmış 5x7 cm boyutundaki kartlara yazar.
5. Uygulayıcı yanlış okunan kelimeleri kartlar aracılığıyla okuyucuya baştan okutur.
6. Okuyucunun doğru okuduğu kelimeleri bir daha okunmamak üzere kaldırır.
7. Okuyucunun yanlış okuduğu kelimeleri tekrar okutmak üzere bir kenara ayırır.
8. Tekrar okunmak üzere kenara kaldırdığı kelimeleri okuyucuya baştan okutur.
9. Uygulayıcı tüm yanlış okunan kelimeler okuyucu tarafından doğru okunup bitirilene kadar 5, 6, 7 ve 8. basamakları tekrar uygular.
10. Tüm kelimelerin doğru okumaları yapıldıktan sonra okuyucunun davranışlarını belirlenen pekiştireçler ile pekiştirir.

Tablo 1**Akıcı Okuma Stratejileri Uygulama Basamakları (Devamı)****Eko Okuma Stratejisi Uygulama Basamakları**

1. Uygulayıcı okuyucunun yanına oturarak, okuyucuya metni cümle cümle sesli okuyacağını, ardından aynı şekilde tekrar okuyucunun okuması gerektiğini söyler.
2. Uygulayıcı ilk cümleyi sesli bir şekilde okuyarak okuyucuya model olur.
3. Ardından okuyucunun aynı cümleyi aynı şekilde okumasını sağlar.
4. Metnin geriye kalan cümleleri içinde 3. ve 4. basamakları uygular.
5. Tüm cümleler bittikten sonra okuyucunun davranışlarını belirlenen pekiştiricilerle pekiştirir.

Araştırmada ayrıca bağımsız değişken uygulanırken stratejilerin ÖÖG olan çocuğun akıcı okuma düzeyinde nasıl bir etki meydana getirdiği de incelenmiştir. Bu kapsamda akıcı okuma düzeyi göstergelerinden okuma hızı ve okuma doğruluğu ele alınmıştır. Okuma hızı bir dakikada okunan doğru kelimelerin sayısı ile belirlenirken; okuma doğruluğu bir dakikada okunan doğru kelimelerin okunan tüm kelimelere oranlanmasıyla yüzdelik olarak hesaplanmıştır. Bu beceriler bağımsız değişkenin sunumundan önce ve sonra ortam, zaman ve araç-gereçler başlığı içerisinde özellikleri açıklanan metinler kullanılarak ölçülmüştür.

Deney Süreci

Bu araştırmanın deney süreci toplu yoklama oturumları, aile eğitimi oturumları, geri bildirim oturumları, günlük yoklama oturumları, akıcı okuma ön-test son-test oturumları ve izleme oturumlarından oluşmuştur. İlk toplu yoklama oturumundan son toplu yoklama oturumuna kadar 12 hafta süren bu süreç izleyen bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca deney sürecine ilişkin çalışma takviminden bir kesit Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2**Deney Süreci Çalışma Takvimi Kesiti**

Tarih	Günler	Hedeflenen Çalışma	Açıklama
14-18 Aralık (4. Hafta)	Pazartesi	Aile eğitimi 3. oturumunun gerçekleştirilmesi	Aile eğitimi programının 3. oturumu gerçekleştirilir. Oturum video kayıt cihazı aracılığı ile kaydedilerek, aileye verilir. Oturumla ilgili "Uygulama Notları 3" de aileye verilerek gerekli açıklamalarda bulunulur. Ayrıca bu haftaki stratejinin uygulanacağı metinler de aileye verilir. İkinci strateji: Kelime Tekrar

Tablo 2***Deney Süreci Çalışma Takvimi Kesiti (Devamı)***

Tarih	Günler	Hedeflenen Çalışma	Açıklama
14-18 Aralık (4. Hafta)	Salı	Kelime tekrar stratejisinin aile tarafından evde uygulanması	Aile, eğitimini aldığı ikinci strateji olan kelime tekrar stratejisini evde ÖÖG olan çocuğuna uygulayarak video kamera ile kayıt altına alır ve kaydı araştırmacıya gönderir.
	Çarşamba	Evdeki uygulamaya ilişkin videoya geribildirim verilmesi	Uygulama videosu araştırmacı tarafından incelenerek geribildirimlerle ilgili notlar alınır. Uygulama videosu anne ile birlikte uzaktan çevrim içi toplantıda izlenir, gereken bildirimler sunulur ve kayıt altına alınır.
	Perşembe	Kelime tekrar stratejisinin aile tarafından evde uygulanması	Salı günü gerçekleştirilen iş ve işlemler tekrarlanır.
	Cuma	Evdeki uygulamaya ilişkin videoya geribildirim verilmesi	Çarşamba günü gerçekleştirilen iş ve işlemler tekrarlanır.

Toplu Yoklama Oturumları

Araştırmada annenin akıcı okuma stratejilerini doğru uygulama düzeyinin belirlenmesi amacıyla tüm stratejiler için eş zamanlı olarak yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama verilerinin toplanmasında anneye bir akıcı okuma stratejisi söylenip bunu kullanarak çocuğu ile uygulama yapması istenmiştir. Annede okuma metni sona erene kadar uygulamayı sürdürmesi beklenmiştir. Ayrıca uygulanması istenen akıcı okuma stratejisini bilmiyorsa, stratejiyi bilmediğini söyleyerek oturumu sonlandırabileceği açıklanmıştır. Süreç, her bir strateji için aynen tekrarlanmıştır. Anne, kaydettiği görüntüleri araştırmacıya göndermiştir. Araştırmacı görüntüleri izleyerek annenin stratejileri doğru kullanma düzeyini belirlemiştir. Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının ardından ikinci toplu yoklama evresi ilk strateji olan tekrarlı okuma stratejisinin öğretiminin ardından aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Üçüncü toplu yoklama evresi kelime tekrar stratejisinin öğretiminin ardından; dördüncü toplu yoklama evresi ise eko okuma stratejisinin öğretiminin ardından, açıklandığı şekilde gerçekleştirilmiştir.

Aile Eğitimi Programının Uygulanması

Programın sunumu ile ilgili detaylar bağımsız değişken başlığı altında açıklanmıştır. Birinci toplu yoklama evresinin tamamlanmasından sonra AKOSEP uygulamasına başlanmıştır. Öncelikle akıcı okumanın kuramsal temelleri anlatılarak ilk strateji olan tekrarlı okumanın öğretimi gerçekleştirilmiştir. İkinci toplu yoklama evresinin ardından kelime tekrar stratejisi ve üçüncü toplu yoklama evresinin ardından eko okuma stratejisinin öğretimi yapılmıştır.

Geribildirimlerin Sunulması ve Günlük Yoklama Oturumları

AKOSEP kapsamında öğretilen ilk stratejinin ardından, anneden bu stratejiyi çocuğu ile uygulaması istenmiştir. Bu uygulamalar toplu yoklama oturumlarında açıklandığı şekilde gerçekleştirilmiştir. Oturum sırasında kaydedilen video görüntülerinin izlenmesi ile hazırlanan geri bildirimler, bağımsız değişken başlığında açıklandığı şekilde katılımcıya sunulmuştur.

Akıcı Okuma Öntest-Sontest Oturumları

Araştırmada anneye strateji öğretimi sırasında ÖÖG olan çocuğun akıcı okuma gelişim düzeyinin izlenmesi için okuma hızı ve okuma doğruluğu hakkında öntest-sontest ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda anneden çocuğuna araştırmacılar tarafından çocuğun okuma düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri okutması ve bu okumalar sırasında aldığı ses kaydını Whatsapp uygulaması aracılığıyla araştırmacıya göndermesi istenmiştir. Araştırmacı ses kayıtlarını dinleyerek çocuğun uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki okuma hızı ve okuma doğruluğu düzeylerini belirlemiştir. Öntest oturumu başlama düzeyi verileri toplanmadan önce; sontest oturumu ise son yoklama evresinin ardından gerçekleştirilmiştir. Öntest-Sontest ölçümlerinde benzer zorluk düzeyinde birinci sınıf düzeyine uygun metinler kullanılmıştır.

İzleme Oturumları

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

Verilerin Toplanması

Etkililik Verilerinin Toplanması

AKOSEP'in annenin hedeflenen akıcı okuma stratejilerini kullanma düzeyi üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için "Tekrarlı Okuma Stratejisi Uygulama Düzeyi Değerlendirme Formu", "Kelime Tekrar Stratejisi Uygulama Düzeyi Değerlendirme Formu" ve "Eko Okuma Stratejisi Uygulama Düzeyi Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından, annenin kendisine öğretilen stratejiyi

kullanarak çocuğuna okuma yaptırmayı sırasında kaydedilmiş olan video görüntülerinin izlenmesi ve tepkilerinin veri toplama formlarına işaretlenmesi ile toplanmıştır. Bu süreçte veri toplama formunda açıklanan basamak anne tarafından doğru gerçekleştirilmişse artı (+) ile işaretlenmiş; gerçekleştirilmemişse eksi (-) konulmuştur.

Araştırmada katılımcı çocuğun akıcı okuma düzeyine ilişkin veriler ise öntest-sontest uygulaması ile toplanmıştır. “Bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı” formülü okuyucunun metni okumaya başladığı ilk bir dakika içerisinde okuduğu doğru kelimelerin sayılması ile uygulanmaktadır (Rasinski, 2010). “Bir dakikada okuduğu doğru kelime oranı” formülü ise okuyucunun yine aynı şekilde metni okumaya başladığı ilk bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının okuduğu toplam kelime sayısına oranlanması ile uygulanmaktadır (Caldwell, 2008).

Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

Araştırmada annenin akıcı okuma stratejilerini kullanma düzeyine ilişkin uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği, gerçekleştirilen uygulamanın hazırlanan plana ne düzeyde uygun olarak gerçekleştirildiğinin belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Gözlemciler arası güvenilirlik ise bağımsız iki ayrı gözlemcinin hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin eş zamanlı olarak fakat birbirinden bağımsız bir şekilde yaptıkları değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Bu araştırmada güvenilirlik verileri toplanması amacıyla izlenen oturumlar yansız olarak atanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Uygulama Güvenirliği Formu ve Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu aracılığıyla kaydedilmiştir. Bu veriler, stratejilerin uygulandığı uygulama oturumları video kayıtları izlenerek elde edilmiştir. Her bir strateji için ayrı ayrı olmak üzere uygulama oturumlarının en az %30'u değerlendirilmiştir.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

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

Verilerin Analizi

Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırmada hazırlanan AKOSEP'in katılımcı annenin akıcı okuma stratejilerini doğru uygulama düzeyi üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla annenin yoklama oturumundaki uygulama düzeyi ile öğretim oturumundaki uygulama düzeyi karşılaştırılmıştır. Oturumlar sonunda katılımcı anneden elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Grafikte yatay eksen araştırmadaki oturumların sayısını gösterirken, dikey eksen ise katılımcı annenin stratejileri doğru uygulama düzeyini göstermektedir. AKOSEP'in uygulanması sürecinde annenin uyguladığı stratejilerin katılımcı çocuğun okuma becerileri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi ise çocuğun uygulama öncesi okuma hızı ve doğruluğu verileri ile uygulama sonrası elde edilen verileri karşılaştırılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir.

Güvenirlilik Verilerinin Analizi

Bu araştırmada uygulama güvenirliliği verilerinin analizinde "Gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100" formülü kullanılmıştır. (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Analiz sonucunda araştırmacının toplu yoklama ve uygulama oturumlarında uygulama güvenirliliğinin %100 düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizinde ise $[(\text{Görüş birliği})/((\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}))] \times 100$ formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Analiz sonucunda araştırmacının toplu yoklama ve uygulama oturumlarında gözlemciler arası güvenirliliğinin %100 düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen sosyal geçerlik verileri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.

Bulgular

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

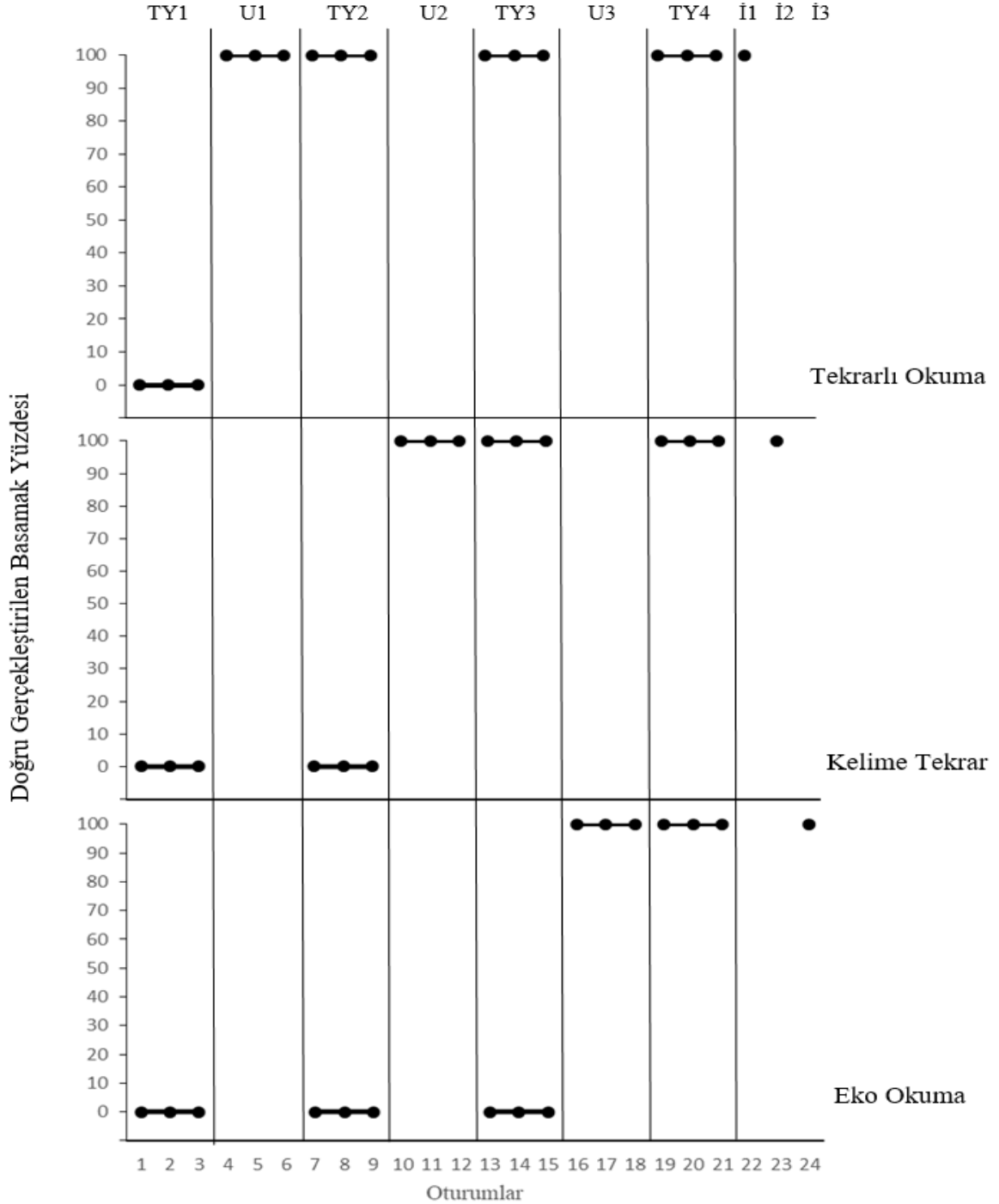
AKOSEP ve Geri Bildirimlerin Annenin Akıcı Okuma Stratejilerini Uygulama Düzeyi Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular

AKOSEP uygulaması ve geribildirimlerinin gerçekleştirilmesinin ardından annenin akıcı okuma stratejilerini uygulama düzeyine ilişkin bulgular Şekil 1'de yer almaktadır. Buna göre AKOSEP oturumları ve geribildirimler sunulmadan önce annenin stratejileri gerçekleştirme

düzeyi %0 iken AKOSEP ve geri bildirimlerin sunulmasıyla birlikte üç stratejiyi de gerçekleştirme düzeyi artış göstermiştir. Katılımcı anne tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejilerinin tümünde üç oturumda %100 düzeyde bağımsız olarak stratejileri gerçekleştirmiştir.

Şekil 1

Değişkenler Arasındaki Kavramsal İlişkiler ve Bu İlişkilerin Yönü

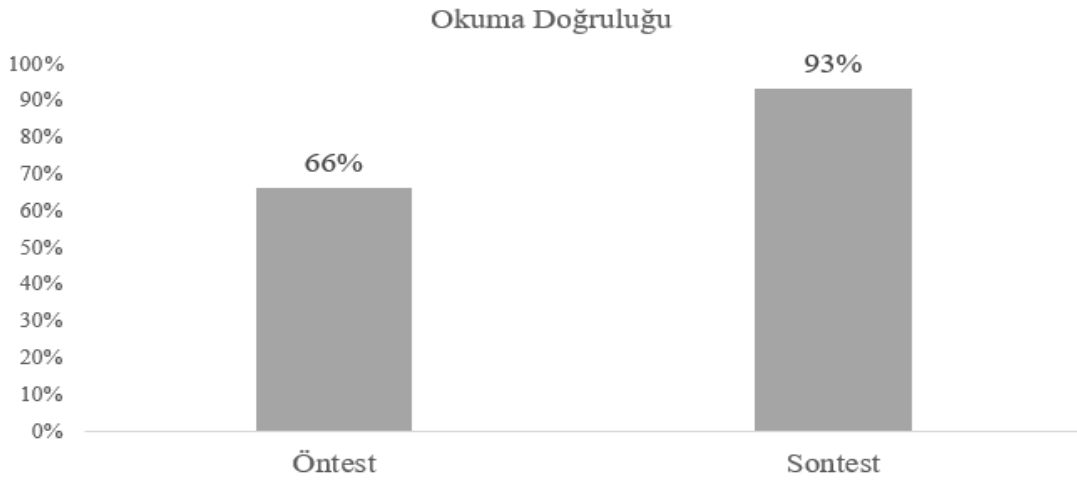


Strateji Öğretimi Sırasında Anne Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Stratejilerinin Çocuğun Akıcı Okuma Stratejileri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Anne tarafından uygulanan akıcı okuma stratejilerinin çocuğun okuma doğruluğu ve hızı üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular Şekil 2 ve Şekil 3'te yer almaktadır. Şekil 2'de de görüldüğü üzere uygulanan stratejiler çocuğun okuma doğruluğunu %66'dan %93'e çıkarmıştır.

Şekil 2

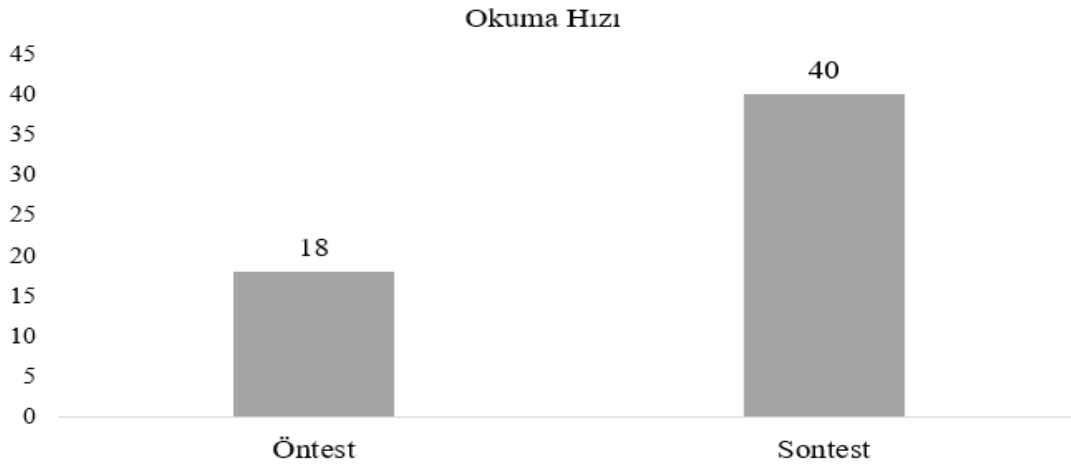
Katılımcı Çocuğun Uygulama Öncesi ve Sonrasına İlişkin Okuma Doğruluk Oranları



Ayrıca Şekil 3'te görüldüğü üzere anne tarafından uygulanan stratejiler çocuğun okuma hızını 18 kelimedenden 40 kelimeye çıkarmıştır.

Şekil 3

Katılımcı Çocuğun Uygulama Öncesi ve Sonrasına İlişkin Okuma Hızları



Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular

Katılımcı anne, AKOSEP hakkındaki düşüncelerine ilişkin soruya, ebeveynler için oldukça faydalı olduğu, program sayesinde okulda ya da özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kullanılan stratejileri evde de kullanabildikleri yönünde cevap vermiştir. Ayrıca bu programın daha fazla aile ulaşması gerektiğini de belirtmiştir. Geribildirim oturumları hakkındaki düşüncelerine ilişkin soruya verdiği yanıtta, geri bildirim oturumlarının stratejileri daha etkili uygulamak açısından oldukça faydalı olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı çocuğun sorulara verdiği yanıtlar incelendiğinde; “Annenle birlikte gerçekleştirdiğin bu okuma çalışmaları hakkında ne düşünüyorsun?” sorusuna “Eğlenceliydi” yanıtını vermiş ve bunun nedeni olarak başta çok zor geldiğini, sonra annesiyle birlikte eğlenmeye başladıklarını ve artık daha iyi okuyabildiğini dile getirmiş olduğu belirlenmiştir. Son olarak annesiyle birlikte gerçekleştirdiği bu okuma çalışmalarını arkadaşlarına da tavsiye edip etmeyeceği sorulduğunda, onların da daha iyi okumaları adına bu okuma çalışmalarını tavsiye ettiğini belirtmiştir.

Sonuç ve Tartışma

AKOSEP’in ve uygulamalara dönük olarak sunulan geribildirimlerin annenin akıcı okuma stratejilerini uygulama düzeyi üzerindeki etkililiğinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda AKOSEP ve performans geri bildirimlerinin annenin stratejileri uygulama düzeyi üzerinde oldukça etkili sonuçlar ortaya koyduğu bulunmuştur. Ek olarak strateji öğretimi sırasında annenin ÖÖG olan çocuğu üzerinde uyguladığı akıcı okuma stratejilerinin çocuğun okuma doğruluğu ve okuma hızında artış meydana getirdiği belirlenmiştir. Bulgular daha önce gerçekleştirilen araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırma bulguları AKOSEP’in ve uygulamalara dönük sunulan geribildirimlerin annenin tüm akıcı okuma stratejilerindeki (tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma) uygulama düzeyi üzerinde etkili olduğunu ve kazanılan uygulama düzeyini beş hafta boyunca sürdürdüğünü göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, konuya özgü hazırlanan aile eğitimi programının annenin çocuğuna öğretim sunmak üzere gerekli becerileri kazanmasında etkili olduğunu göstermekte ve bu yönüyle önceki araştırmalara benzemektedir (Batu ve diğerleri, 2014; Batu, 2014; Can Toprakçı, 2006; Cavkaytar ve Pollard, 2009; Cavkaytar, 2007; Olçay-Gül ve Tekin-Iftar, 2016; Sabancı, 2010; Tekin ve Kircaali-Iftar, 2002; Tekin-Iftar, 2008; Ünlü ve diğerleri, 2018). Önceki araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada anneye akademik bir davranış olan akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde yararlanılabilecek stratejiler öğretilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, akıcı okuma becerilerinin evde aile üyeleri tarafından

desteklenebileceğini ortaya koymuş olması açısından önemlidir. Öte yandan akıcı okuma stratejilerinin uygulamasının öğrenilmesini sağlayan programın stratejilerin beş hafta sonrada aynı düzeyde uygulanmasını sağlaması, programa dâhil olan ailelerin programdan sonrada bu stratejileri çocuklarıyla istedikleri zaman istedikleri kadar uygulayabilmeleri açısından oldukça önemli görülebilir. Bu sayede aileler ÖÖG olan çocuklarının akıcı okuma düzeylerini istedikleri düzeye gelene kadar uygulayabileceklerdir.

Araştırma bulguları ayrıca, anneye sunulan strateji öğretimi sırasında uygulanan akıcı okuma stratejilerinin çocuğun okuma doğruluğunu ve okuma hızını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Stratejiler uygulanmadan önce çocuğun okuma doğruluğu düzeyi %66 iken tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejilerinin uygulanmasının ardından okuma doğruluğu düzeyi %93'e ulaşmıştır. Katılımcı çocuğun okuma düzeyi uygulamadan önce endişe düzeyindeyken (%66) akıcı okuma stratejileri uygulandıktan sonra okuma düzeyi öğretim düzeyine ulaşmıştır (%93). Aynı şekilde stratejiler uygulanmadan önce çocuğun okuma hızı dakikada 18 kelime iken stratejilerin uygulanmasının ardından okuma hızı dakikada 40 kelimeye ulaşmıştır. Bu açılarından araştırmanın bu bulgusu, ÖÖG olan çocukların akıcı okuma becerilerinin, akıcı okuma stratejileriyle geliştirmeyi hedefleyen diğer araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Akyol ve Baştuğ, 2015; Akyol ve Kodan, 2016; Dowhower, 1987; Ellis, 2009; Glazer, 2007; Kaman ve Şahin, 2013; Kuhn, 2004; Rashotte ve Torgesen, 1985; Uzunkol, 2013; Yılmaz, 2008). Sözü edilen bu araştırmaların bazılarında da okuma güçlüğü olan çocukların okuma akıcılığını arttırmak amacıyla birkaç farklı akıcı okuma stratejisinin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada seçilen akıcı okuma stratejileri etkililiği araştırmalarca kanıtlanmış stratejiler arasından seçilmiştir. Ancak bu stratejilerin etkililiğinin araştırıldığı araştırmalarda uygulayıcıların uzmanlar olduğu görülmektedir. Bu araştırma ise akıcı okuma stratejilerinin anne tarafından uygulanması açısından farklılaşmaktadır. Ayrıca stratejilerin anne tarafından kısa sürede öğrenilip uygulanabilmesi, bu stratejilerin uzman olmayan kişilerce de kolaylıkla ve etkili bir şekilde uygulanabileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Bulgular son olarak, ÖÖG olan çocuğa sahip annenin ve çocuğunun araştırma kapsamında sunulan aile eğitimi, geri bildirim oturumları ve stratejilerin uygulanmasının sosyal açıdan önemine ve gerçekleştirilen tüm bu uygulamaların etkilerine ilişkin oldukça olumlu görüşler bildirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde aile eğitimi konusundan yapılan diğer araştırmalarda da katılımcı olan ailelerin olumlu görüş bildirdiği görülmektedir (Batu ve diğerleri, 2014; Batu, 2014; Eyip ve diğerleri, 2015; Olçay-Gül ve Tekin-Iftar, 2016). Araştırmanın sosyal geçerlilik bulguları bu açıdan diğer yapılan araştırmaların sosyal

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

Bu araştırmanın alana birçok farklı yönden katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlk olarak bu araştırma ulusal alanyazında yapılmış olan aile eğitimi araştırmaları içerisinde ÖÖG olan çocukların ailelerini konu alan ilk araştırma niteliği taşımaktadır. İkinci olarak ise alanyazındaki aile eğitimi araştırmalarında özel gereksinimli çocuğu olan ailelere akademik becerilerin öğretilmesini konu alan araştırmalar oldukça sınırlı sayıdadır (Gortmaker ve diğerleri, 2007; Öğülmüş, 2021; Regtvoort ve van der Leij, 2007). Bu açıdan da bu araştırmanın alanyazına akademik becerilerin öğretimini konu alan aile eğitimi araştırmaları hakkında katkı sağladığı düşünülmektedir. Diğer bir katkısı, yapılan araştırmalarda ÖÖG olan çocukların okuma güçlüklerinin giderilmesinde kullanılan stratejilerin çoğunlukla uzmanlar tarafından ve yapılandırılmış ortamlarda uygulandığı görülmektedir. Bu açıdan bu araştırma okuma güçlüklerinin giderilmesinde kullanılan stratejileri çocuğun aile üyeleri tarafından kullanılmasını temel alması açısından da alana önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın bahsedilen güçlü yanlarının yanında birtakım sınırlı yanları da bulunmaktadır. Bu araştırmada yalnızca uygulanan aile eğitim programının ve sunulan geri bildirim oturumlarının katılımcı annenin akıcı okuma beceri düzeyine etkisi deneysel kontrole incelenmiştir. Stratejilerin ÖÖG olan çocuğun akıcı okuma becerilerine olan etkileri sadece ön-test son-test ile değerlendirilmiştir. Ayrıca anneyle birlikte gerçekleştirilecek olan aile eğitimi oturumlarının annenin evinde yapılması planlanırken 2019 yılı sonunda tüm dünyada olumsuz etkiler yaratan Covid-19 salgını koşulları nedeniyle aile eğitimi oturumları resmi bir kurum ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte araştırmanın katılımcısı olan annenin demografik bilgileri incelendiğinde lisans düzeyine sahip bir öğretmen olduğu görülmektedir. Bu durum araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm uygulamaların sorunsuz bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır. Katılımcı olan annenin öğrenim düzeyinin düşük olduğu bir durumda farklı

problemlerle karşılaşılabileceği ya da farklı sonuçların elde edilebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

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

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada geliştirilen aile eğitimi programı ve geribildirim oturumları ÖÖG olan çocuğa sahip daha fazla aile ve çocuk üzerinde yinelenerek etkililik değerlendirmeleri yapılması önerilebilir. AKOSEP ve geribildirimlerin etkilerini ÖÖG tanısı almış çocuğu olan ve öğrenim düzeyi daha düşük (lise, ortaokul gibi) farklı aile üyeleri üzerinde değerlendirmek üzere yeni araştırmalar yapılması önerilebilir. AKOSEP ve performans geribildirimlerinin, ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkilerini deneysel olarak ortaya koymak üzere araştırmalar tasarlanması önerilebilir. Ayrıca AKOSEP ve performans geribildirimlerinin etkileri farklı okul düzeyinde eğitim almakta olan ÖÖG öğrenciler ve aileleri üzerinde sınanabilir. Son olarak bu araştırmada öğretimi yapılan akıcı okuma stratejilerinin dışında farklı akıcı okuma stratejilerinin kullanımına yönelik bir aile eğitim programı düzenlenip etkilerinin sınanması önerilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 11/03/2020 tarihli 2020-06 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.*

Yazar Katkısı: *Araştırma gereksinim durumunun belirlenmesi, literatür taraması, araştırmanın uygulama sürecinin planlanması, araştırmada ulaşılan verilerin analiz edilerek tartışılması ve araştırmanın raporlaştırılması gibi araştırmada yürütülen tüm süreçlerde ikinci yazar birinci yazara danışmanlık yapmıştır. Araştırmanın deney sürecini ise ilk yazar yürütmüştür. Yazarların araştırmaya katkı oranları %50'dir.*

Kaynakça

- Akın Bülbül, I. (2012). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş erkek ergenlere ebeveynleri aracılığıyla uygun mastürbasyon yapma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipcuyla öğretiminin etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmlili çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme-model olmayı kullanmalarındaki etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. <http://dx.doi.org/10.7822/omuefd.35.2.1>
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, M. ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Balıkçı, Ö. S. (2018). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için akademik destek. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 78-91) içinde. Pegem Akademi.
- Batu, E. S. (2014). Effects of teaching simultaneous prompting through visual supports to parents of children with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(4), 505-516. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/24582347>
- Batu, E. S., Bozkurt Aksoy, F. & Öncül, N. (2014). Effectiveness of mother delivered simultaneous prompting taught by visual support on teaching chained skills to their children with autism. *Education and Science*, 39(174), 91-104. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2367>
- Batu, S. (2008). Caregiver-delivered home-based instruction using simultaneous prompting for teaching home skills to individuals with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(4), 541-555. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23879682>
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2016). Use of a computerized reading and writing teaching program for families of students with intellectual disabilities. *The Psychological Record*, 66(1), 127-138. <https://doi.org/10.1007/s40732-015-0158-8>
- Burton, K., & Chong, G. (2012). The echo reading strategy and its effect on the oral reading fluency of first grade students. *Journal of the Mississippi Academy of Sciences*, 57(2-3), 221-222.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment*. Guilford Publications Inc.
- Calhoon, M. B. (2005). Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill for middle school students with reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 38(5), 424-433.

- Calp, M. (2005). *Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi.
- Can Toprakçı, N. (2006). *Kurumda eğitim alan zihinsel engelli öğrencilerin annelerine, genişletilmiş aile eğitim programının uygulanmasının, öğrencilerin matematik ders amaçlarını edinmelerine, sürdürme ve genellemelerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Cavkaytar, A. (2007). Turkish parents as teacher: Teaching parents how to teach self-care and domestic skills to their children with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 42(1), 85-93. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23880141>
- Cavkaytar, A. (2013). Örnek Aile Eğitimi Programları. A. Cavkaytar (Ed), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (s. 325-327). Vize Yayıncılık.
- Cavkaytar, A., & Pollard, E. (2009). Effectiveness of parent and therapist collaboration program (PTCP) for teaching self-care and domestic skills to individual with autism. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 44(3), 381-394. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/24233482>
- Corcoran, C. A., & Davis, A. D. (2005). A study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. *Reading Improvement*, 42(2), 105-111.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Fact, trends and emerging issues*. National Center for Learning Disabilities.
- Çakıroğlu, O. (2018a). Özel eğitimde temel kavramlar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim* (s. 1-19) içinde. Pegem Akademi.
- Çakıroğlu, O. (2018b). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 2-21) içinde. Pegem Akademi.
- Çakmak, S. (2011). *Görme engelli olan çocuklara özbakım becerilerini kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Daly, E. J., & Kupzyk, S. (2012). An investigation of student-selected and parent-delivered reading interventions. *Journal of Behavioral Education*, 21(4), 295-314. <https://doi.org/10.1007/s10864-012-9149-x>
- Doğanay Bilgi, A. (2020). Evaluating the effect of parent reading interventions on improving reading fluency of students with reading difficulties. *Behavioral Interventions*, 35(2), 217-233. <https://doi.org/10.1002/bin.1708>
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406. <https://doi.org/10.2307/747699>

- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). A case study regarding definition and solution of reading and comprehensive problems. *Education and Science*, 39(171), 361-377.
- Ellis, W. A. (2009). *The Impact of C-PEC (Choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development* [Doctoral thesis, Memphis University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Erdogan, Ö., & Kasranoglu, F. (2018). Developing the reading technique and reading comprehension skills through using the word drill technique and the 3P method. *Croatian Journal of Education*, 20(1), 75-110. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i1.2658>
- Ertürk-Mustul, E., Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-22. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000236
- Eyiip, Ö. D., Ergenekon, Y. ve Çolak, A. (2018). OSB olan bir gence sahip annenin serbest zaman etkinliklerini içeren etkinlik çizelgesini hazırlaması ve öğretimini sunması. *International Online of Journal Education Science*, 10(2), 207-222. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2018.02.014>
- Fiala, C. L., & Sheridan, S. M. (2003). Parent involvement and reading: Using curriculum-based measurement to assess the effects of paired reading. *Psychology in the Schools*, 40(6), 613-626. <https://doi.org/10.1002/pits.10128>
- Glazer, A. D. (2007). *The effects of a skill based intervention package including repeated reading and error correction on the oral reading fluency of at risk readers* [Master's thesis, University of Connecticut]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Gortmaker, V. J., Daly III, E. J., McCurdy, M., Persampieri, M. J., & Hergenrader, M. (2007). Improving reading outcomes for children with learning disabilities: Using brief experimental analysis to develop parent-tutoring interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 203-221. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.105-05>
- Han, K., Yang, Y., & Hong, Y.S. (2018). A structural model of family empowerment for families of children with special needs. *Journal of Clinical Nursing*, 27, e833–e844.
- Homan, S. P., Klesius, J. P., & Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepeated strategies on students' fluency and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 94-99. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/27541904>
- Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın

- etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 639-657.
- Kargın, T. (2004). Effectiveness of a family-focused early intervention program in the education of children with hearing impairments living in rural areas. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(4), 401-418. <https://doi.org/10.1080/1034912042000295044>
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 338-344. <https://doi.org/10.1598/RT.58.4.3>
- Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (2008). *Fluency in the classroom*. New York: Guilford Press.
- Küçüker, S., Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-71. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000054
- Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 50(2), 213-224. <https://doi.org/10.1177/0022219415605194>
- Melekoğlu, M. A. (2016). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s. 15-44) içinde. Vize Yayıncılık.
- Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 287-298. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110701747769>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012a). *Milli eğitim bakanlığı özel eğitim kurumları yönetmeliği*. (Resmi Gazete No: 28296). Retrived from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/05/20120518-27..htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012b) *Milli eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. (Resmi Gazete No: 31628). Retrived from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. (Resmi Gazete No: 30471). Retrived from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Nowicki, E.A. (2003). A Meta-Analysis of the Social Competence of Children with Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26, 171-188.
- Olçay-Gül, S., & Tekin-Iftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: Acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism and*

- Developmental Disabilities*, 51(1), 67-78. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26420365?seq=1>
- Öğülmüş, K. (2021). The effectiveness of POW+ C-SPACE strategy provided by parents of children with writing difficulties on story-writing skills. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 172-183. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021270124>
- Özdemir, O. (2018). Ailelere sunulan hizmetler ve destekler. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (s. 53-77) içinde. Vize Akademik.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities*. Corwin Press.
- Rashotte, C. A., & Torgesen, J. A. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 2(2), 180-188.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. Scholastic.
- Rasinski, T. V., & Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-522. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.5>
- Regtvoort, A., & van der Leij, A. (2007). Early intervention with children of dyslexic parents: Effects of computerbased reading instruction at home on literacy acquisition. *Learning & Individual Differences*, 17(1), 35-53. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.01.005>
- Roundy, A.R. & Roundy, P.T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does practice always make perfect? *International Journal of Human and Social Sciences*, 4(1), 54-59. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1085822>
- Sabancı, M. (2010). *Kaynaştırma öğrencilerinin annelerine premack ilkesinin öğretilmesinin, öğrencilerin ev ödevlerini tamamlamalarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sağlam, A., Baş, Ö. ve Akyol, H. (2020). Kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisi. *Journal of History School*, 46, 1605-1629.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Sönmez, N. ve Aykut, Ç. (2011). Gelişimsel yetersizliği olan bir çocuğa annesi tarafından bağımsız tuvalet yapma becerisinin eşzamanlı ipucu ile kazandırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 1151-1171.
- Sönmez-Kartal, M. (2018). Aile katılımı. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (s. 111-127) içinde. Vize Akademik
- Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 21-36.
- Tekin, E., & Kircaali-Iftar, G. (2002). Comparison of the effectiveness and efficiency of two response prompting procedures delivered by sibling tutors. *Education and Training in Mental Retardation and*

- Developmental Disabilities*, (37)3, 283-299. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23880006>
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 249-265. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23879933>
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 217-244). Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Vize Yayıncılık.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education*, 25(4), 252-261.
- Therrien, W. J., & Kubina Jr, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in school and clinic*, 41(3), 156-160.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ünlü, E., Vuran, S., & Diken, I. H. (2018). Effectiveness of discrete trial training program for parents of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 12-31. <https://dx.doi.org/10.29329/ijpe.2018.146.2>
- Vassaf, B. H. (2003). *Öğrenme yetersizliği*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G., & 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(1), 2-10. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00296.x>
- Yamaç, A. (2015). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.



A Mother's Use of Reading Fluency Strategies: The Effects of AKOSEP*

Murat Hikmet AÇIKGÖZ¹, Mine SÖNMEZ-KARTAL²

Abstract

The purpose of this study is to determine the effectiveness of Reading Fluency Strategies Family Training Program (AKOSEP) and performance feedback on teaching reading fluency strategies to a mother who has a child with Specific Learning Difficulties (SLD). The reading fluency strategies targeted to be taught to the mother within the scope of AKOSEP included repeated reading, word drill and echo reading strategies. The participants of the study were a mother and her 10-year-old son diagnosed with SLD. In this study, in which the effectiveness of AKOSEP was revealed, multiple probe design across behavior, one of the single-subject research models, was used. In addition, in the study, the effect of the reading fluency strategies applied with the participant child during the strategy teaching process on the child's reading fluency skills was examined without an experimental control. The study's findings showed that the AKOSEP and performance feedback were effective in the mother's acquisition and correct use of reading fluency strategies, and that this effect was sustained after the end of the intervention. In addition, it was observed that the reading fluency strategies applied during the strategy teaching process led to an increase in the reading accuracy and reading speed of the child with SLD. At the end of the study, it was found that the mother-child dyad expressed their positive opinions about AKOSEP and the implementation process. The findings were discussed within the framework of the literature and various suggestions were made for practice and future research.

Article Details

Research Article

Received
22/02/2023

Accepted
26/12/2023

Published
15/05/2024

Key words

Family education,
Parent-implemented intervention,
Specific learning difficulties,
Technology,
Reading fluency,
Reading fluency strategies

* This article was produced from the master thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

¹ Kırıkkale University, 0000-0001-7315-907X, murathikmetacikgoz@kku.edu.tr

² Eskişehir Osmangazi University, 0000-0002-8594-0485, mskartal@ogu.edu.tr

Suggested Citation:

Açıköz, M. H., & Sönmez-Kartal, M. (2024). A mother's use of reading fluency strategies: The effects of AKOSEP. *Pamukkale University Journal of Education [PUJE]*, 61, 187-213. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1255040>

Introduction

An individual with special needs is defined as 'An individual who displays meaningful differences compared to peers with his/her individual and developmental differences as well as his/ her educational skills' in the Regulation of Special Education Services (Ministry of Education [MoE], 2018). Basically, every child differs from each other in terms of individual and developmental characteristics; however, when evaluated in terms of special education, the concept of "individual with special needs" refers to an umbrella term used to describe individuals who need additional support due to sensory, emotional or learning problems (Çakıroğlu, 2018a). The main purpose of education for all individuals, whether they have special needs or not, is to provide them with the necessary knowledge and skills to adapt to society (Çelikten et al., 2005). Although formal education starts in official institutions, informal education starts in the family in which the individual is born. For this reason, parents are accepted to be the first and most effective teachers of children (Sönmez-Kartal, 2018). In educational processes, families with children with special needs face more problems than families of children with typical development. For example, the duration of services provided in schools and other institutions offering support education may be insufficient to meet the needs of students with special education needs. For this reason, supporting the child at home outside of school hours can become an important responsibility for families. However, families with children with special needs may experience problems in supporting their children due to their low level of knowledge and awareness on this issue (Han et al., 2018). These families need various types and levels of support in solving the problems they experience (Özdemir, 2018). One of the ways to provide the support they need is family education. Family education in special education can be offered based on various approaches. Cavkaytar (2013) listed family education approaches as (a) the approach that sees the parent as a parent, (b) the approach that sees the parent as an advocate, and (c) the approach that sees the parent as an instructor. Family education structured based on these approaches has frequently been the subject of research and many studies have been conducted focusing on the evaluation of the effectiveness of the teaching provided by families at home to individuals with special needs.

In these studies, some skills were taught to children with special needs with the help of families. Some of these studies focus on teaching self-care skills (Batu, 2014; Batu et al., 2014; Cavkaytar, 2007; Çakmak, 2011; Sönmez & Aykut, 2011), daily life skills (Batu, 2008; Cavkaytar & Pollard, 2009), social life skills (Tekin-İftar, 2008), social skills (Olçay-Gül & Tekin-İftar, 2016), language and communication skills (Aktaş, 2015; Kargın, 2004). Some of the studies focused on improving mother-child interaction (Ertürk-Mustul et al., 2016; Küçüker et al., 2001) as well as

supporting sexual development (Akin Bülbül, 2012), leisure time skills (Dalgin Eyiip et al., 2018) and concept teaching (Tekin & Kircaali-Iftar, 2002). A small number of studies have focused on academic skills such as developing reading and writing skills (Benitez & Domeniconi, 2016; Grindle et al., 2019), gaining mathematics course objectives (Can Toprakçı, 2006), and homework completion skills (Sabancı, 2010).

These studies, which were conducted with families and focused on the teaching of different skills by families, centered more on the teaching of self-care skills and less on the teaching of academic skills. It can be said that academic skills are as important as self-care skills in supporting the participation of individuals with special needs in independent life. Considering that family members are the people with whom individuals are together the most, it is thought that supporting academic skills by family members outside of formal education will make significant contributions to the development of academic skills of these individuals. However, it is seen that the studies focusing on academic skills in previous family education studies (Benitez & Domeniconi, 2016; Can Toprakçı, 2006; Grindle et al., 2019; Sabancı, 2010) are quite limited. Therefore, there is very limited data on whether supporting academic skills through families will be effective or not. Benitez and Domeniconi (2016) found that a home-based literacy intervention implemented by families effectively improved the reading and writing skills of students with intellectual disabilities. Can Toprakçı (2006) concluded that family education was effective in helping children with special needs acquire the objectives of mathematics lessons. Sabancı (2010) found that family education improved homework completion skills of children with special needs. Therefore, considering the importance of family support for academic success, it is thought that there is a need for family education research on the support of academic skills of children with special needs by families. On the other hand, education was interrupted in almost all countries due to the Covid-19 pandemic, which has affected the whole world and negatively affected humanity in many areas. Similarly, education and training activities may be interrupted in cases such as endemic, epidemic or war (Sarı & Nayır, 2020). Since such extraordinary situations cause the education of individuals with special needs to be interrupted, it has become a necessity to support the academic development of these children at home and to educate families for this purpose.

On the other hand, when the studies conducted on family education are examined in terms of the types of disabilities, it is seen that there are some studies on intellectual disability (Benitez & Domeniconi, 2016; Batu, 2008; Tekin & Kircaali-Iftar, 2002), autism spectrum disorder (Batu et al., 2014; Eyiip et al., 2018; Olçay-Gül & Tekin-Iftar, 2016), hearing impairment (Ertürk-Mustul et al., 2016; Kargın, 2004) and visual impairment (Çakmak, 2011). The striking point in these family education

studies conducted with different special needs groups is that while there are many studies on children with different types of disabilities, there are very limited studies on children with SLD (Gortmaker et al., 2007; Öğülmüş, 2021; Regtvoort & van der Leij, 2007). However, SLD is a special needs group that has a high prevalence among other special needs groups and is in great need of academic support. According to data from the United States of America (USA), the rate of children with SLD among all students with special needs is 42% (Cortiella & Horowitz, 2014). On the other hand, according to DSM 5, 5-15% of school-age children may have SLD (Çakıroğlu, 2018b). Data in Turkey show that the rate of all children with SLD among all students with special needs is 3% (Melekoğlu, 2016). In addition, Melekoğlu et al. (2009) stated that the number of students with SLD in Turkey has increased in recent years.

Children with SLD need support mostly in academic areas since the areas in which they have difficulties are academic areas such as reading, writing and mathematics (Pierangelo & Giuliani, 2008). The academic area in which these children have the most difficulty is reading (Balıkçı, 2018). Reading is one of the most effective tools that enable comprehension and meaning-making in the learning process (Akyol, 2020). There is a strong relationship between increasing the level of understanding and comprehension of students in the education process and increasing the efficiency in education (Calp, 2005). In this sense, reading skill is a very basic and important skill for a child's academic life (Calhoon, 2005). Considering all these aspects, it is thought that supporting children with SLD in reading skills has become a necessity. Considering that family members are the people with whom individuals spend the most time since the first years of their lives, it is hoped that teaching methods to improve reading skills to families will make significant contributions to the development of reading skills of these children. Because the academic life of children whose reading skills are not sufficiently developed will not only be negatively affected, but this situation will also negatively affect the social relations of the child (Nowicki, 2003; Vassaf, 2003). These negativities will indirectly negatively affect the ability of children with SLD to reach an independent life level. For this reason, it is thought that it is necessary to teach parents proven strategies to support reading skills at home. For all these reasons, it was necessary to develop a family education program to teach reading fluency strategies to parents and to examine the effects of this program.

In the relevant literature, it is seen that many studies (Dündar & Akyol, 2014; Fiala & Sheridan, 2003; Homan et al., 1993; Kodan, 2015; Roundy & Roundy, 2009; Taşkaya, 2010; Yamaç, 2015) have been conducted with regard to strategies applied to overcome the reading difficulties of children with SLD. The most prominent reading fluency strategies used in these studies are repeated reading, word drill and echo reading

strategies (Burton & Chong, 2012; Duran & Sezgin, 2012; Erdoğan & Kasranoglu, 2018; Therrien, 2004; Therrien & Kubina Jr, 2006). Repetitive reading, in general, is the reading of a text more than once by the reader; word drill is the repetition of the words that the reader reads incorrectly; echo reading is strategies based on the repetition of the text read sentence by sentence by the practitioner by the reader. These strategies, which are frequently used in research, are mostly implemented by experts or teachers. Research on using these strategies by families is quite limited (Daly & Kupzyk, 2012; Doğanay Bilgi, 2020; Gortmaker et al., 2007). In the study conducted by Daly and Kupzyk (2012), repeated reading, modeling, error correction and word cards strategies were taught to the mothers of three third grade students who had problems in reading. At the end of the study, it was found that the strategies were successfully taught to the mothers and the applied strategies improved the reading fluency skills of the children. Similar results were obtained in the study conducted by Doğanay Bilgi (2020). In the study conducted by Gortmaker et al. (2007), strategies such as repeated reading, error correction and listening were taught to the mothers of three children with SLD. The mothers who successfully learned the strategies applied the strategies during the summer vacation and at the end of the study, it was concluded that the strategies improved children's reading fluency skills. It is seen that most of these studies in which families were the implementers were conducted with the families of students with undiagnosed reading problems, not with the families of officially diagnosed students. In this sense, it is thought that there is a need for such studies to be conducted with the families of students who have reading difficulties for any reason as well as with the families of students diagnosed with SLD.

Based on the afore-mentioned studies and aspects, the purpose of this study is to reveal the effectiveness of the researcher-developed AKOSEP and performance feedback in teaching reading fluency strategies to mothers with children diagnosed with SLD. In addition to this, the study also examined what kind of change the reading fluency strategies applied during the teaching of the strategies would lead to on the reading fluency skills of the child with SLD. In this direction, the study sought to answer the questions of (a) whether the AKOSEP and the performance feedback provided were effective in the mother's learning and accurate use of the targeted reading fluency strategies (repeated reading, word drill, and echo reading), (b) what kind of change the reading fluency strategies implemented by the mother caused in the reading accuracy and reading speed of her child with SLD, and (c) what are the opinions of the mother and her child with SLD regarding the family training, feedback sessions, and the social importance of the reading fluency strategies implemented within the scope of the study. It is thought that answering these questions will

make important contributions to the findings on the effectiveness of parent-mediated practices in the development of academic skills of individuals with special needs and the effectiveness of these practices, especially in children with SLD, who are among the groups that need additional support in reading skills.

Method

Model

The model of this study was a multiple probe design across behavior, which is one of the single case research models. In multiple probe models, experimental control was established only by the fact that there was a change in the data level of the situation in which the application was started; there was no change in the data levels of the situations that had not yet started to be applied, and this effect occurred diachronically (Tekin-İftar, 2018). In this study, experimental control was established by the fact that among the three different reading fluency strategies, there was a change in the level of implementation of only the strategy taught to the mother through family education and given feedback after its implementation; there was no change in the level of implementation of the other strategies without family education and without feedback, and this, respectively, resulted in a change in the level of strategy use as the independent variable was implemented.

Participants

The experimental process of the study was conducted with a mother-child pair. To determine the participant mother, the conditions of having literacy skills, being a voluntary participant, and having a child with the characteristics defined in the following paragraph were sought. The characteristics sought in the child of the mother to be included in the study were listed as (a) having a medical diagnosis of SLD and having received this diagnosis from a hospital with diagnostic authority, (b) having an educational diagnosis of SLD, (c) being an elementary school student, (d) having acquired reading skills, and (e) having reading difficulties. The mother who met these prerequisites was a 36-year-old English teacher. She had over 10 years of experience in the teaching profession. The child was a 10-year-old male student attending the fourth grade of primary school. He had been diagnosed with SLD three years before the study was conducted. The child's reading accuracy level was 66%, and his reading speed was 18 words per minute. This result was considered an indication that the child was a first-grade level reader with a level of frustration (Rasinski & Hoffman, 2003).

The first author, who conducted the AKOSEP and feedback practices in the study, was an expert with a bachelor's degree in teaching the

mentally disabled and a master's degree in special education. The author took various courses on family education and supporting reading skills of individuals with SLD at both undergraduate and graduate levels. She had also been engaged in teaching activities with children with reading difficulties for more than two years. The second author, who guided the development of AKOSEP, was a PhD faculty member who taught undergraduate/graduate courses on family education. The inter-observer and implementation reliability data were collected by a special education teacher who had a bachelor's degree in the Intellectual Disabilities Teacher Training Program and had been working at the guidance and research center for two years. This special education teacher also took undergraduate courses on family education and had more than two years of experience working with families.

Setting and Materials

AKOSEP was an institution-based family education program offered with a one-to-one teaching approach. The implementation of AKOSEP took place in the interview room of the institution where the researcher worked. The interview room was a spacious and bright room large enough for two people to meet comfortably. During the sessions, the mother and the researcher sat opposite each other; the laptop computer was placed on the table so that both the participant and the researcher could see it comfortably. Although the physical environment arrangement in this study was as described in the previous sentence, the AKOSEP was prepared to be used in any physical environment where access to a computer was possible, and the practitioner could make presentations using reflections.

The mother practiced the reading fluency strategies taught to her within the scope of AKOSEP in her home. The implementation of reading fluency strategies was carried out at a table suitable for the child's height and in an environment that allowed arrangements for the child to sit with his/her parents, sometimes facing each other and sometimes side by side. By this rule, the implementation process in the study was carried out at a dining table and in the kitchen by the family's means. During the implementation, the mother and the child sat side by side or across from each other, depending on the nature of the applied strategy. The materials used were on the other side of the table so as not to distract the child and to be easily accessible by the mother. In addition, the house's kitchen was simplified against stimuli (such as the sound and smell of cooking) that would negatively affect the child's attention while performing the strategies. No one other than the child and his/her mother was present in the environment where the implementation was carried out.

The tools used during family education within the scope of the study were (a) AKOSEP PowerPoint presentations and a laptop computer to show them, (b) application notes given to the family, and (c) video recordings of the sessions. Detailed information about these tools is presented under the independent variable heading. The tools used by the mother in the sessions conducted at home were (a) reading texts, (b) word cards, and (c) Canon video camera. In all sessions conducted within the scope of the study, 48 texts were used. The texts were organized by the first author by the student's reading level. Since the student's reading skills were determined to be at the first-grade level, all texts were prepared in a 20-point font (MoE, 2012b) and ALFABET 98 font. Text lengths varied between 98-116 words. The flashcards used in the implementation of the word drill strategy were prepared by the mother. These cards were 5x7 cm in size.

Independent and Dependent Variables

The independent variable of this study consisted of two components: the AKOSEP was developed by the first author under the guidance of the second author, and the performance feedback was provided for the mother's implementation of reading fluency strategies. The first component, the AKOSEP, was designed by the approach that saw parents as instructors; it was an institution-based family education program designed to be presented with a one-to-one teaching approach. In the AKOSEP, three different reading fluency strategies, namely repetitive reading, word drill, and echo reading, which were the most frequently used strategies for improving reading fluency and were claimed to yield the most effective results (Corcoran & Davis, 2005; Kuhn & Schwanenflugel, 2008; Lee & Yoon; 2017; Sağlam et al., 2020; Wexler et al., 2010), were taught.

In the program, the theoretical basis was first presented, and then the parent was told how to teach the strategies. Each practice lasted one hour, and the program was completed in four sessions. PowerPoint presentations were used to present the teaching within the scope of AKOSEP. The first of the presentations, which was created to be presented in each session, was prepared to include 22 reflections, and the remaining three presentations were prepared to include 15 reflections. In the first session, after brief information about SLD, five topics were presented: (a) the importance of reading skills and reading difficulties, (b) reading fluency and its components, (c) reading errors, (d) reading levels, and (e) the relationship between reading fluency and reading comprehension. In each of the presentations used in the other sessions, the reading fluency strategies included in the program were taught. The topics included in the content of the presentations were the definition of the reading fluency strategy, how it was applied, its contribution to reading fluency skills, and the issues to be considered in

practice. After the completion of the AKOSEP training sessions, implementation notes were prepared to be given to the mother. Application notes were 3-5 pages of written text of the presentations used in teaching. In addition to the teaching presentations and practice notes, all teaching sessions of the AKOSEP implementation were recorded with a video camera. These video recordings were shared with the mother so the participant could watch the session again whenever she wanted.

The second component of the independent variable was the performance feedback provided for the intervention. The purpose of providing performance feedback was to correct the participant mother's mistakes during the implementation of the strategies and enable her to implement these strategies better. Performance feedbacks were prepared by the researcher by watching the video recordings before the interview with the mother. The feedbacks were presented to the participant remotely at pre-scheduled times through an application called Zoom Meetings. During the feedback presentation, the images were watched again with the mother. Positive and supportive feedback was given for the correct steps (e.g., "You did it very well," "I found it very successful that you implemented this step in this way."). Constructive and corrective feedback was given for the steps determined to be incorrect or incomplete (e.g., "In this strategy, it would be better to sit face to face with your child for your guidance during reading to be more effective").

The dependent variable of this study was the mother's level of implementation of the targeted reading fluency strategies. To observe and measure the dependent variable, all strategies were divided into steps according to the implementation principles. The implementation steps (skill analysis) for each of the reading fluency strategies taught within the scope of AKOSEP are presented in Table 1.

Table 1

Reading Fluency Strategies Practice Steps

Repeated Reading Strategy Practice Steps
1. The practitioner sits opposite the reader to have face-to-face communication.
2. The practitioner explains to the reader what kind of work they will do, and tells the reader that the text will be read four times by showing the text to the reader.
3. The practitioner has the reader read the text by asking him to read the text aloud.
4. After the text is read, the practitioner reinforces the reader by using certain reinforcing stimulus (eg. well done, you have read very well).
5. The practitioner makes the reader read the text aloud for the second time.
6. After the text is read, the practitioner reinforces the reader using certain reinforcing stimulus (eg. well done, you have read very well).

Table 1*Reading Fluency Strategies Practice Steps (Continue)*

Repeated Reading Strategy Practice Steps
7. The practitioner makes the reader read the text aloud for the third time.
8. After the text is read, the practitioner reinforces the reader using certain reinforcing stimulus (eg. well done, you have read very well).
9. The practitioner makes the reader read the text aloud for the fourth time.
10. After the text is read, the reader is reinforced using certain reinforcing stimulus.
Word Drill Strategy Practice Steps
1. The practitioner sits opposite the reader (in a way so that the reader cannot see the practitioner's text) and takes another copy of the reading text for herself.
2. The practitioner asks the reader to read the text aloud.
3. The practitioner ticks the words that are misread by the reader on her own text.
4. Following the reading, the practitioner writes the words misread by the reader on pre-prepared 5x7 cm cards.
5. The practitioner makes the reader reread the misread words by using the cards.
6. The practitioner puts away the words that the reader has read correctly.
7. The practitioner puts aside the misread words to have the reader reread the words.
8. The practitioner makes the reader read the misread words again.
9. The practitioner repeats steps 5, 6, 7 and 8 until the reader reads all the misread words correctly.
10. After all the words are read correctly, the reader is reinforced using certain reinforcing stimulus.
Echo Reading Strategy Practice Steps
1. The practitioner sits next to the reader, and tells him that she will read out the text aloud sentence by sentence, and that the reader has to do the same thing after that.
2. The practitioner creates a model for the reader by reading out the text loud.
3. Following that, she makes the reader read the same sentence in the same way.
4. The practitioner follows steps 3 and 4 for the remaining sentences of the text.
5. When all the sentences are read, the reader is reinforced using certain reinforcing stimulus.

The study also examined the effect of the strategies on the reading fluency level of the child with SLD while applying the independent variable. In this context, reading speed and reading accuracy, which were indicators of reading fluency level, were analyzed. While reading speed was determined by the number of correct words read in one minute, reading accuracy was calculated as a percentage by proportioning the correct words read in one minute to all words read. These skills were measured before and after the presentation of the

independent variable by using the texts whose characteristics were explained in the section titled environment, time, and tools.

The Experiment Process

The experiment process of this study consisted of full probe sessions, family training sessions, performance feedback, and daily probe sessions, reading fluency pre-test post-test sessions, and follow-up sessions. This process, which lasted 12 weeks from the first probe session to the last probe session, is explained in detail in the following section. In addition, a section of the study schedule for the experimental process is presented in Table 2.

Table 2

A Section of the Study Schedule of the Experiment Process

Date	Days	Targeted Study	Explanation
14-18 December(4th week)	Monday	The third session of family training	The family conducts the 3rd session of the family training program. The session is recorded using a video recorder and handed in to the family. 'Handout 3' related to the session are also handed in to the family, and the necessary explanations are made. In addition, the texts for this week's strategy are also handed in to the family.
	Tuesday	The use of word drill strategy in the home by the family	The family uses the word drill strategy for their child with SLD, and records the practice using a video recorder, and then sends the recording to the researcher.
	Wednesday	Providing feedback for the practice video recorded in the home	The practice video sent to the researcher is watched by the researcher, and notes on feedback are written down. The practice video is watched with the family on Zoom Meetings, the necessary feedback is given and recorded.
	Thursday	The use of the word drill strategy in the home by the family	The word drill strategy is used in the home with the child with SLD, and the practice is recorded using a video recorder, and the recording is sent to the researcher.
	Friday	Providing feedback for the practice video recorded in the home	The practice video sent to the researcher is watched by the researcher, and notes on feedback are written down. The practice video is watched with the family on Zoom Meetings, the necessary feedback is given and recorded.

Full Probe Sessions

In the study, probe data were collected simultaneously for all strategies to determine the mother's level of correct application of reading fluency strategies. In the probe data collection, the mother was told a reading fluency strategy and asked to practice it with her child. The mother was expected to continue the practice until the reading text ended. It was also explained that if she did not know the reading fluency strategy, she could end the session by saying that she did not know the strategy. The process was repeated for each strategy. The mother sent the recorded images to the researcher. The researcher determined the mother's level of correct use of the strategies by watching the images. After the baseline data were collected, the second full probe session was conducted in the same way after the first strategy, the repeated reading strategy, was taught. The third full probe session was conducted after teaching the word drill strategy, and the fourth full probe session was conducted after teaching the echo reading strategy, as described.

The Implementation of the Family Training Program

Details about the program delivery are explained under the independent variable heading. After the completion of the first full probe session, the implementation of the AKOSEP started. First, the theoretical foundations of reading fluency were explained, and the first strategy, namely repeated reading, was taught. After the second full probe session, the word drill strategy was taught, and after the third full probe session, the echo reading strategy was taught.

Performance Feedback and Daily Probe Sessions

After the first strategy taught within the scope of AKOSEP, the mother was asked to practice this strategy with her child. These practices were carried out as described in the full probe sessions. The feedback prepared by watching the video footage recorded during the session was presented to the participant as described in the independent variable title.

Reading Fluency Pre-test and Post-test Sessions

In the study, pre-test and post-test measurements were made about reading speed and reading accuracy to monitor the reading fluency development level of the child with SLD during strategy teaching to the mother. During the sessions, the mother was asked to have her child read the texts prepared by the researchers by the child's reading level and to send the audio recordings taken during these readings to the researcher via the WhatsApp application. The researcher listened to the audio recordings and determined the child's reading speed and reading accuracy levels before and after the intervention. The pre-test session was conducted before the baseline data were collected, and the post-test session was conducted after the final probe phase. In the pre-

test and post-test measurements, texts appropriate for the first-grade level at a similar difficulty level were used.

Follow-up Sessions

The follow-up sessions were each conducted five weeks after each practice stage of the strategy. The data collection process was carried out similarly with full probe sessions.

The Experiment Process

The Collection of Effectiveness Data

"Repetitive Reading Strategy Implementation Level Assessment Form," "Word Drill Strategy Implementation Level Assessment Form," and "Echo Reading Strategy Implementation Level Assessment Form" were used to evaluate the effectiveness of the AKOSEP on the mother's level of using the targeted reading fluency strategies. The data were collected by the researcher by watching the video footage recorded during the mother's having her child read using the strategy taught to her and marking her reactions on the data collection forms. In this process, if the step described in the data collection form was performed correctly by the mother, it was marked with a plus (+); if not, it was marked with a minus (-).

In the study, data on the reading fluency level of the participant child were collected with the pre-test post-test application. The "number of correct words read in one minute" formula was applied by counting the correct words read in the first minute in which the reader started reading the text (Rasinski, 2010). "Proportion of correct words read in one minute" The formula was applied by proportioning the number of correct words the reader read in the first minute of reading the text to the total number of words read (Caldwell, 2008).

The Collection of Reliability Data

In the study, implementation reliability and inter-observer reliability data were collected regarding the level of mothers' use of reading fluency strategies. Implementation reliability was defined as determining the extent to which the implementation was carried out by the prepared plan. Inter-observer reliability, on the other hand, was defined as the evaluations made by two independent observers simultaneously but independently of each other regarding the level of realization of the target behavior (Tekin-İftar & Kircaali-İftar, 2013). In this study, the sessions were randomly assigned to collect reliability data. The data were recorded through the Implementation Reliability Form and Inter-observer Reliability Form developed by the researcher. These data were obtained by watching the video recordings of the practice sessions in which the strategies were applied. At least 30% of the practice sessions were evaluated for each strategy separately.

Social Validity Data Collection

In order to determine the social validity of the study, the "Family Education Social Validity Form" developed by the researchers was applied to the participant mother and her child. The form consisted of two parts. The first part included nine open-ended questions to be answered by the mother. In the second part of the form, there were five closed-ended questions that the participant child should answer. In the questions asked to the child, some options were presented to him/her for easy answering, and he/she was only asked why he/she gave that answer. The form was sent to the mother via e-mail, and she was asked to answer. After the form was completed by the mother and the child, the mother sent it to the researcher in the same way.

Data Analysis

The Analysis of Efficiency Data

To determine the effectiveness of the AKOSEP prepared in the study on the participant mother's level of correct application of reading fluency strategies, the application level of the mother in the probe session and the application level in the practice session were compared. The data obtained from the participant mother at the end of the sessions were analyzed graphically. In the graph, the horizontal axis showed the number of sessions in the study, while the vertical axis showed the participant mother's level of correct implementation of the strategies. The determination of the effectiveness of the strategies applied by the mother during the implementation of the AKOSEP on the reading skills of the participant child was made by comparing the child's reading speed and accuracy data before the implementation with the data obtained after the implementation. The data obtained were analyzed graphically.

The Analysis of Reliability

In this study, the formula "The observed practitioner behavior/the planned practitioner behavior X 100" was used to analyze the implementation reliability data (Tekin-İftar & Kircaali-İftar, 2013). As a result of the analysis, it was determined that the implementation reliability was 100% in the probe and practice sessions of the study.

In the analysis of inter-observer reliability data, the formula "[(Agreement) / (Agreement + Disagreement)] x 100" was used (Tekin-İftar & Kircaali-İftar, 2013). As a result of the analysis, it was determined that the inter-observer reliability of the study was 100% in the probe and practice sessions.

The Analysis of Social Validity Data

The social validity data obtained within the scope of the research were analyzed through content analysis.

Findings

In this section, findings related to the effectiveness of the AKOSEP and performance feedback on the mother's level of implementation of reading fluency strategies, the effectiveness of the reading fluency strategies implemented by the mother during the teaching of the strategies on the child's reading accuracy and speed, and social validity are presented.

The Findings for the Effect of AKOSEP and Performance Feedback on the Mother's Level of Implementation of Reading Fluency Strategies

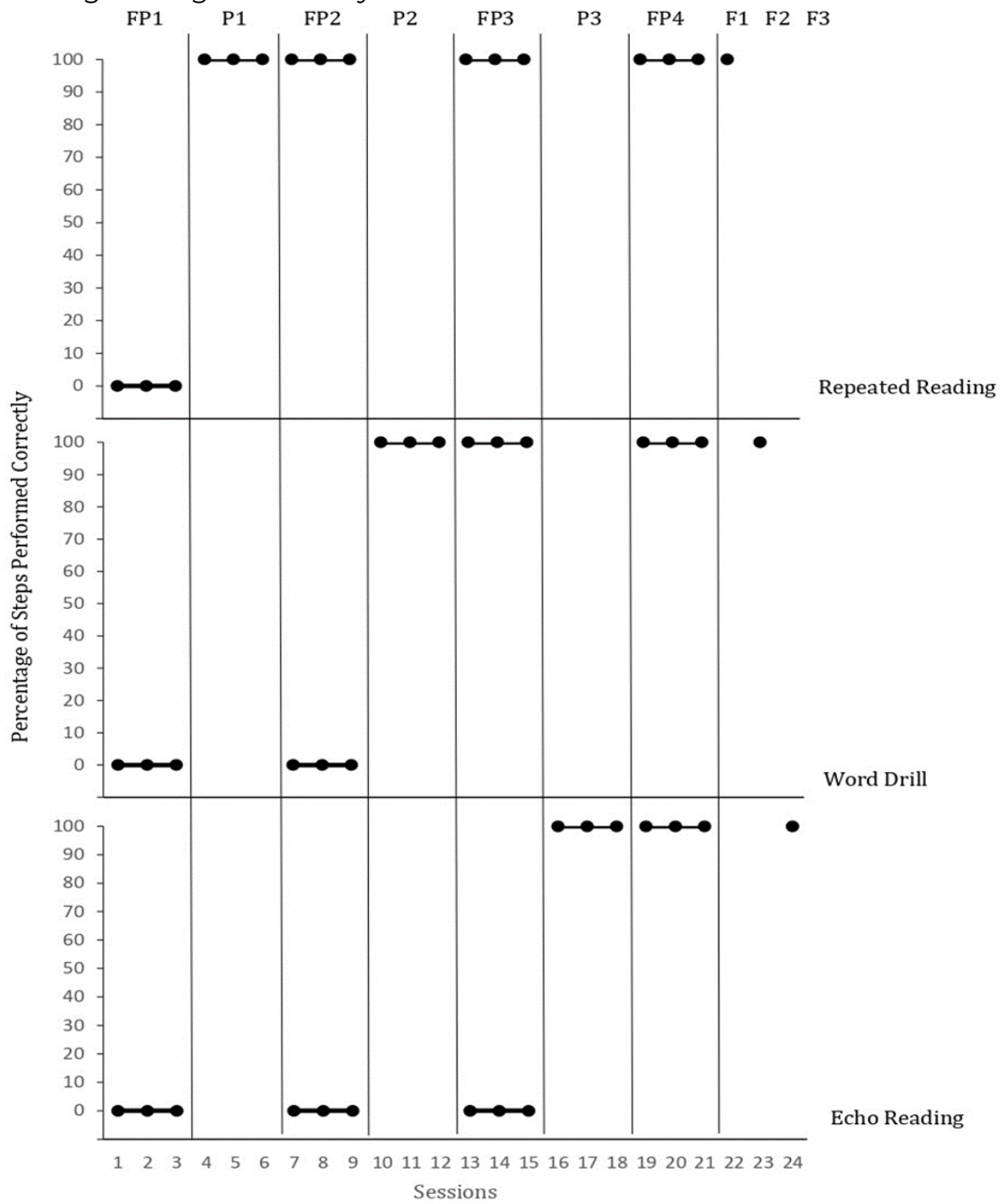
The findings regarding the mother's level of implementation of reading fluency strategies after the AKOSEP and feedbacks are presented in Figure 1. Accordingly, while the mother's level of realization of the strategies was 0% before the AKOSEP sessions and feedbacks were provided, her level of realization of all three strategies increased with the provision of AKOSEP and feedbacks. The participant mother performed all three strategies of repeated reading, word drill, and echo reading independently at a level of 100% in three sessions.

Findings Regarding the Effects of Reading Fluency Strategies Applied by the Mother During Strategy Instruction on Children's Reading Fluency Strategies

The findings regarding the effectiveness of the reading fluency strategies implemented by the mother on the child's reading accuracy and speed are presented in Figure 2 and Figure 3. As seen in Figure 2, the strategies applied increased the child's reading accuracy from 66% to 93%.

Figure 1

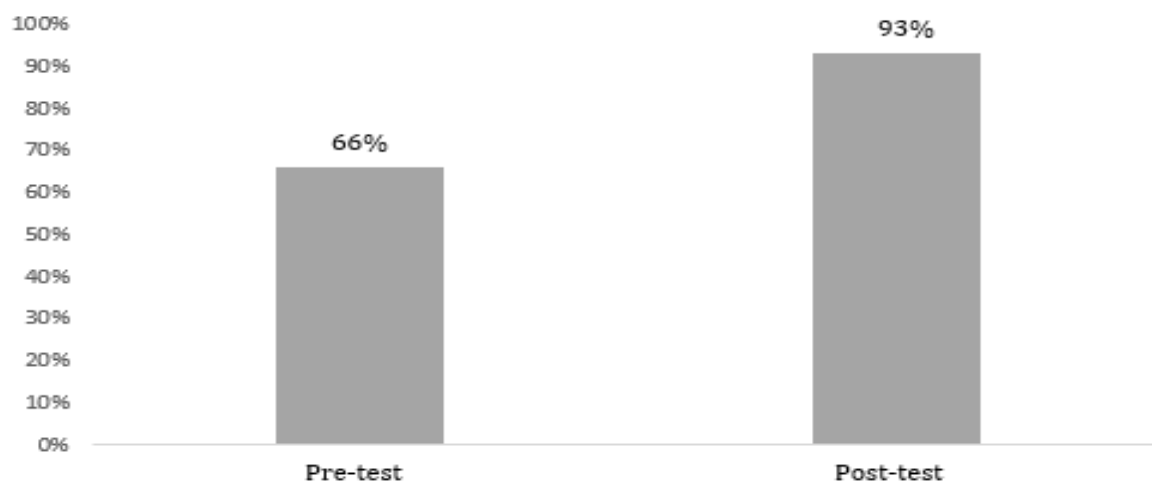
Percentage of Mothers Using Repeated Reading, Word Drill and Echo Reading Strategies Correctly



Note: P = practice ; FP = full probe ; F = follow-up

Figure 2

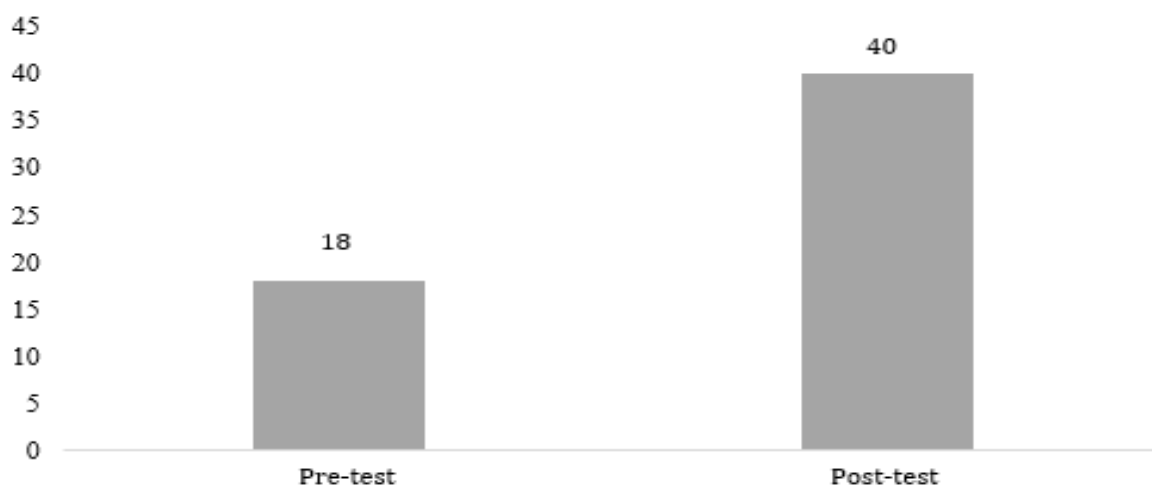
Reading Accuracy of The Participant Child Before Practice and After Practice



Moreover, as seen in Figure 3, the strategies applied by the mother increased the child's reading speed from 18 words to 40 words.

Figure 3.

The reading speed of the participant child before practice and after practice

**Findings on Social Validity**

The participant mother responded to the question about her thoughts on AKOSEP that it was very useful for parents and that thanks to the program, they could use the strategies used at school or in special education and rehabilitation centers at home. She also stated that this program should reach more families. In his response to the question about his thoughts about the feedback sessions, he stated that the feedback sessions were very useful in applying the strategies more effectively.

When the participant child's answers to the questions were analyzed, it was determined that she answered "It was fun" to the question "What do you think about these reading activities you did with your mother?" and stated that it was very difficult at first. Still then she and her mother started to have fun together and now she could read better. Finally, when asked whether she would recommend these reading activities she did with her mother to her friends, she stated that she would recommend these reading activities for them to read better.

Discussion and Conclusion

As a result of this study, which examined the effectiveness of the AKOSEP and the feedbacks provided for the practices on the mother's level of implementation of reading fluency strategies, it was found that the AKOSEP and performance feedbacks revealed highly effective results on the mother's level of implementation of the strategies. In addition, it was determined that the reading fluency strategies practiced by the mother on her child with SLD during strategy instruction led to an increase in the child's reading accuracy and reading speed. The findings were discussed within the framework of previous studies.

The present study's findings demonstrate that the AKOSEP and the feedback provided for the practices were effective on the mother's implementation level in all reading fluency strategies (repeated reading, word drill and echo reading) and that she maintained the implementation level gained for five weeks. This finding shows that the family education program prepared specifically for the subject is effective in helping the mother gain the necessary skills to provide instruction to her child and is similar to previous studies (Batu et al., 2014; Batu, 2014; Can Toprakçı, 2006; Cavkaytar & Pollard, 2009; Cavkaytar, 2007; Olçay-Gül & Tekin-Iftar, 2016; Sabancı, 2010; Tekin & Kircaali-Iftar, 2002; Tekin-Iftar, 2008; Ünlü et al., 2018). Unlike previous studies, in this study, the mother was taught strategies that can be used in developing reading fluency skills, which is an academic behavior. This finding of the study is important in terms of revealing that reading fluency skills can be supported by family members at home. On the other hand, the fact that the program, which enables the application of reading fluency strategies to be learned, ensures that the strategies are applied at the same level after five weeks, can be seen as very important in terms of the fact that the families included in the program can apply these strategies with their children as much as they want at any time after the program. In this way, families can apply the reading fluency levels of their children with SLD until they reach the desired level.

The findings of the study also reveal that the reading fluency strategies applied during the strategy instruction provided to the mother were effective in improving the reading accuracy and reading speed of the

child. While the child's reading accuracy level was 66% before the implementation of the strategies, it reached 93% after the implementation of repeated reading, word drill and echo reading strategies. While the reading level of the participant child was at the level of frustration before the implementation (66%), the reading level reached the instruction level (93%) after the reading fluency strategies were implemented. Likewise, while the child's reading rate was 18 words per minute before the implementation of the strategies, the reading rate reached 40 words per minute after the implementation of the strategies. In this respect, this finding of the study is in parallel with the findings of other studies aiming to improve the reading fluency skills of children with SLD with reading fluency strategies (Akyol & Baştuğ, 2015; Akyol & Kodan, 2016; Dowhower, 1987; Ellis, 2009; Glazer, 2007; Kaman & Şahin, 2013; Kuhn, 2004; Rashotte & Torgesen, 1985; Uzunkol, 2013; Yılmaz, 2008). In some of these studies, it is seen that several different reading fluency strategies are used together to increase the reading fluency of children with reading difficulties. The reading fluency strategies selected in this study were chosen among the strategies whose effectiveness has been proven by research. However, in the studies in which the effectiveness of these strategies was investigated, it was seen that the practitioners were experts. This study, on the other hand, differs in terms of the implementation of reading fluency strategies by the mother. In addition, the fact that the strategies can be learned and applied by the mother in a short time is important in terms of showing that these strategies can be easily and effectively applied by non-experts.

Finally, the findings display that the mother and her child with a child with SLD reported very positive opinions about the social importance of the family education, feedback sessions and implementation of the strategies offered within the scope of the study and the effects of all these practices. Similarly, in other studies conducted on family education, it is seen that the participating families also reported positive opinions (Batu et al., 2014; Batu, 2014; Eyip et al., 2015; Olçay-Gül & Tekin-Iftar, 2016). In this respect, the social validity findings of the study are similar to the social validity findings of other studies. The mother who participated in the study stated that she found the family training and the reading fluency strategies taught in this way very useful, that she was satisfied with the practices carried out within the scope of the research and that she recommended them to other families with children with SLD. Likewise, it is seen that the participant child stated that he found the reading fluency strategies he practiced with his mother fun, that he wanted to apply them after the research with his mother, and that he recommended his other friends to apply this strategy. Considering these opinions, it is thought that the research is socially important.

It is thought that this research will contribute to the field in many different ways. Firstly, this is the first research on the families of children with SLD among the family education studies conducted in the national literature. Secondly, in the family education research in the literature, the number of studies on teaching academic skills to families with children with special needs is quite limited (Gortmaker et al., 2007; Öğülmüş, 2021; Regtvoort & van der Leij, 2007). In this respect, this study is thought to contribute to the literature on family education research on teaching academic skills. Another contribution is that the strategies used to overcome the reading difficulties of children with SLD are mostly applied by experts and in structured environments. In this respect, it can be said that this research also contributes to the field in terms of basing the strategies used to eliminate of reading difficulties on the use of the child's family members.

In addition to the strengths above of the study, there are also some limitations. In this study, only the effect of the family education program and feedback sessions on the reading fluency skill level of the participant mother was examined with an experimental control. The effects of the strategies on the reading fluency skills of the child with SLD were evaluated only with pre-test post-test. In addition, while the family training sessions to be held with the mother were planned to be held at the mother's home, the family training sessions were held in an official institution environment due to the Covid-19 pandemic conditions that had negative effects all over the world at the end of 2019. It is recommended that the findings obtained as a result of the research be evaluated by considering these limitations. In addition, when the demographic information of the mother, the study participant, is examined, it is seen that she is a teacher with a bachelor's degree. This situation ensured that all the practices carried out within the scope of the research were carried out smoothly. It should be taken into consideration that different problems may be encountered or different results may be obtained in a situation where the education level of the participant mother is low.

Recommendations

Recommendations for Practice

The family education program developed in this study can be used in schools to inform families of children with SLD about supporting their reading skills. For this purpose, one-to-one family training sessions and presentations with large groups can be realized.

Recommendations for Further Research

It may be recommended to repeat the family education program and feedback sessions developed in this study on more families and children with children with SLD to evaluate their effectiveness. It may

be recommended to conduct new studies to evaluate the effects of AKOSEP and feedbacks on different family members with children diagnosed with SLD and with lower education level (high school, middle school, etc.). It may be recommended to design studies to experimentally reveal the effects of AKOSEP and performance feedback on the reading fluency levels of students with SLD. In addition, the effects of AKOSEP and performance feedback can be tested on students with SLD at different school levels and their families. Finally, it may be recommended to organize a family education program for the use of different reading fluency strategies other than the reading fluency strategies taught in this study and test their effects.

Ethics Committee Approval: *This research was conducted with the permission of Eskişehir Osmangazi University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee with the decision numbered 2020-06 dated 11/03/2020.*

Conflict of Interest: *The authors declare that they have no conflict of interest.*

Author Contribution: *The second author advised the first author in all the processes carried out in the research such as determining the research need, literature review, planning the implementation process, analysing and discussing the data obtained in the research and reporting the research. The first author conducted the experimental process of the research. The contribution rate of the authors to the research is 50%.*

References

- Akın Bülbül, I. (2012). *The efficiency of the simultaneous prompting on gaining appropriate masturbation ability to teenagers affected by the mental deficiency via their families* [Master's thesis, Abant İzzet Baysal University]. National Thesis Center.
- Aktaş, B. (2015). *Efficiency of parent training a mothers of children with autism use of mand – model one of the Milieu teaching technique* [Master's thesis, Abant İzzet Baysal University]. National Thesis Center.
- Akyol, H. & Kodan, H. (2016). A Practice for Eliminating Reading Difficulty: The Use of Fluent Reading Strategies. *Ondokuz Mayıs University Journal Of Education Faculty*, 35(2), 7-21. <http://dx.doi.org/10.7822/omuefd.35.2.1>
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, M. & Baştuğ, M. (2015). The effect of structured fluent reading method on the fluent reading and reading comprehension skills of third grade primary school students. *Trakya University Journal of Social Science*, 17(1), 125-141.

- Balıkçı, Ö. S. (2018). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için akademik destek. M. A. Melekoğlu & U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 78-91) içinde. Pegem Akademi.
- Batu, E. S. (2014). Effects of teaching simultaneous prompting through visual supports to parents of children with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(4), 505-516. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/24582347>
- Batu, E. S., Bozkurt Aksoy, F. & Öncül, N. (2014). Effectiveness of mother delivered simultaneous prompting taught by visual support on teaching chained skills to their children with autism. *Education and Science*, 39(174), 91-104. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2367>
- Batu, S. (2008). Caregiver-delivered home-based instruction using simultaneous prompting for teaching home skills to individuals with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(4), 541-555. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23879682>
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2016). Use of a computerized reading and writing teaching program for families of students with intellectual disabilities. *The Psychological Record*, 66(1), 127-138. <https://doi.org/10.1007/s40732-015-0158-8>
- Burton, K., & Chong, G. (2012). The echo reading strategy and its effect on the oral reading fluency of first grade students. *Journal of the Mississippi Academy of Sciences*, 57(2-3), 221-222.
- Çakıroğlu, O. (2018a). Özel eğitimde temel kavramlar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim* (s. 1-19) içinde. Pegem Akademi.
- Çakıroğlu, O. (2018b). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu & U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 2-21) içinde. Pegem Akademi.
- Çakmak, S. (2011). *The effectiveness of the family education program offered as a model by video in providing self-care skills to visually impaired children* [Doctoral dissertation, Gazi University]. National Thesis Center.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment*. Guilford Publications Inc.
- Calhoon, M. B. (2005). Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill for middle school students with reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 38(5), 424-433.
- Calp, M. (2005). *Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi.
- Can Toprakçı, N. (2006). *The effect of applying comprehensive family education program to the handicapped childrens mothers which educate in society, for having the aims of mathematics lesson, lasting and generalizing of these by students* [Master's thesis, Gazi University]. National Thesis Center.
- Cavkaytar, A. (2007). Turkish parents as teacher: Teaching parents how to teach self-care and domestic skills to their children with mental

- reterdation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 42(1), 85-93. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23880141>
- Cavkaytar, A. (2013). Örnek Aile Eğitimi Programları. A. Cavkaytar (Ed), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (s. 325-327). Vize Yayıncılık.
- Cavkaytar, A., & Pollard, E. (2009). Effectiveness of parent and therapist collaboration program (PTCP) for teaching self-care and domestic skills to individual with autism. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 44(3), 381-394. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/24233482>
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri [Teaching Profession and Characteristics]. *Erciyes University Journal of Social Sciences Institute*, 1(19), 207-237.
- Corcoran, C. A., & Davis, A. D. (2005). A study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. *Reading Improvement*, 42(2), 105-111.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Fact, trends and emerging issues*. National Center for Learning Disabilities.
- Daly, E. J., & Kupzyk, S. (2012). An investigation of student-selected and parent-delivered reading interventions. *Journal of Behavioral Education*, 21(4), 295-314. <https://doi.org/10.1007/s10864-012-9149-x>
- Doğanay Bilgi, A. (2020). Evaluating the effect of parent reading interventions on improving reading fluency of students with reading difficulties. *Behavioral Interventions*, 35(2), 217-233. <https://doi.org/10.1002/bin.1708>
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406. <https://doi.org/10.2307/747699>
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). A case study regarding definition and solution of reading and comprehensive problems. *Education and Science*, 39(171), 361-377.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). The effect of echo reading method to fluency reading. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(2), 145-164.
- Ellis, W. A. (2009). *The Impact of C-PEC (Choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development* [Doctoral thesis, Memphis University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Erdogan, Ö., & Kasranoglu, F. (2018). Developing the reading technique and reading comprehension skills through using the word drill technique and the 3P method. *Croatian Journal of Education*, 20(1), 75-110. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i1.2658>
- Ertürk-Mustul, E., Turan, Z., & Uzuner, Y. (2016). Evaluation of the interactive behaviors of a mother with her child who have a hearing loss in the context of parent guidance process. *Ankara University Faculty of*

- Educational Sciences Journal of Special Education*, 17(1), 1-22.
https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000236
- Eyiip, Ö. D., Ergenekon, Y., & Çolak, A. (2018). Preparation of an activity schedule involving the leisure time activities and teaching of on-schedule by a mother with an adolescent with ASD. *International Online of Journal Education Science*, 10(2), 207-222.
<https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.014>
- Fiala, C. L., & Sheridan, S. M. (2003). Parent involvement and reading: Using curriculum-based measurement to assess the effects of paired reading. *Psychology in the Schools*, 40(6), 613-626.
<https://doi.org/10.1002/pits.10128>
- Glazer, A. D. (2007). *The effects of a skill based intervention package including repeated reading and error correction on the oral reading fluency of at risk readers* [Master's thesis, University of Connecticut]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Gortmaker, V. J., Daly III, E. J., McCurdy, M., Persampieri, M. J., & Hergenrader, M. (2007). Improving reading outcomes for children with learning disabilities: Using brief experimental analysis to develop parent-tutoring interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 203-221. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.105-05>
- Han, K., Yang, Y., & Hong, Y.S. (2018). A structural model of family empowerment for families of children with special needs. *Journal of Clinical Nursing*, 27, e833–e844.
- Homan, S. P., Klesius, J. P., & Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepeated strategies on students' fluency and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 94-99. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/27541904>
- Kaman, Ş. & Şahin, A. (2013). Effect of using reading fluency strategies on improving reading level of third grade students at primary schools. *Adiyaman University Journal of Social Sciences*, 6(11), 639-657.
- Kargın, T. (2004). Effectiveness of a family-focused early intervention program in the education of children with hearing impairments living in rural areas. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(4), 401-418. <https://doi.org/10.1080/1034912042000295044>
- Kodan, H. (2015). *The effects of the methods of choral, repeated and assisted reading on the reading and reading comprehension skills of poor readers* [Doctoral dissertation, Gazi University]. National Thesis Center.
- Küçüker, S., Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi [Examination of the change of interaction behaviors of children with developmental delay and their parents who participated in the early education program]. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 3(1), 61-71. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000054

- Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 338-344. <https://doi.org/10.1598/RT.58.4.3>
- Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (2008). *Fluency in the classroom*. New York: Guilford Press.
- Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 50(2), 213-224. <https://doi.org/10.1177/0022219415605194>
- Melekoğlu, M. A. (2016). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu & O. Çakiroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s. 15-44) içinde. Vize Yayıncılık.
- Melekoğlu, M. A., Çakiroğlu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 287-298. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110701747769>
- Ministry of Education [MoE] (2012a). *Milli eğitim bakanlığı özel eğitim kurumları yönetmeliği*. (Resmi Gazete No: 28296). Retrived from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/05/20120518-27..htm>
- Ministry of Education [MoE] (2012b) *Milli eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. (Resmi Gazete No: 31628). Retrived from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm>
- Ministry of Education [MoE] (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. (Resmi Gazete No: 30471). Retrived from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Nowicki, E.A. (2003). A Meta-Analysis of the Social Competence of Children with Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26, 171-188.
- Öğülmüş, K. (2021). The effectiveness of POW+ C-SPACE strategy provided by parents of children with writing difficulties on story-writing skills. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 172-183. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021270124>
- Olçay-Gül, S., & Tekin-Iftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: Acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(1), 67-78. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26420365?seq=1>
- Özdemir, O. (2018). Ailelere sunulan hizmetler ve destekler. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (s. 53-77) içinde. Vize Akademik.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities*. Corwin Press.
- Rashotte, C. A., & Torgesen, J. A. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 2(2), 180-188.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. Scholastic.

- Rasinski, T. V., & Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-522. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.5>
- Regtvoort, A., & van der Leij, A. (2007). Early intervention with children of dyslexic parents: Effects of computerbased reading instruction at home on literacy acquisition. *Learning & Individual Differences*, 17(1), 35-53. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.01.005>
- Roundy, A.R. & Roundy, P.T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does practice always make perfect? *International Journal of Human and Social Sciences*, 4(1), 54-59. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1085822>
- Sabancı, M. (2010). *The investigation of teaching premack principle to the mothers of mainstreaming students who are the investigation of increasing students' doing homework-action research* [Master's thesis, Gazi University]. National Thesis Center.
- Sağlam, A., Baş, Ö., & Akyol, H. (2020). The effect of word drill technique on 3rd class gifted students' fluent reading levels. *Journal of History School*, 46, 1605-1629.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Education in the pandemic period: Challenges and opportunities. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Sönmez, N., & Aykut, Ç. (2011). Using mother delivered simultaneous prompting for teaching independent toileting skills to a child with developmental disability. *International Journal of Human Sciences*, 8(2), 1151-1171.
- Sönmez-Kartal, M. (2018). Aile katılımı. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (s. 111-127) içinde. Vize Akademik
- Taşkaya, S. M. (2010). The effect of using colored texts in solving reading problems. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 29(2), 21-36.
- Tekin, E., & Kircaali-Iftar, G. (2002). Comparison of the effectiveness and efficiency of two response prompting procedures delivered by sibling tutors. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 283-299. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23880006>
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 249-265. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23879933>
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 217-244). Vize Yayıncılık.

- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Vize Yayıncılık.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education*, 25(4), 252-261.
- Therrien, W. J., & Kubina Jr, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in school and clinic*, 41(3), 156-160.
- Ünlü, E., Vuran, S., & Diken, I. H. (2018). Effectiveness of discrete trial training program for parents of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 12-31. <https://dx.doi.org/10.29329/ijpe.2018.146.2>
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması [A case study for the detection and elimination of problems encountered in the reading fluency process]. *Mersin University Journal of The Faculty of Education*, 9(1), 70-83.
- Vassaf, B. H. (2003). *Öğrenme yetersizliği*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G., & 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(1), 2-10. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00296.x>
- Yamaç, A. (2015). A fluency-based intervention to improve oral reading fluency of a fourth grade reader. *Kastamonu Education Journal*, 23(2), 631-644.
- Yılmaz, M. (2008). The effect of word drill technique on improving fluently reading of skills. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(2), 323-350.