



## Zihinsel Yetersizliği Olan Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaları Üzerinde Müdahale ve Müdahale Paketlerinin Etkisinin Belirlenmesi

Hanifi Sanır <sup>1</sup>, İrem Akçayır <sup>2</sup>, Ufuk Özkubat <sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmada beceri ve performansa dayalı müdahalelerin ve müdahale paketlerinin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin akıcı okumaları ile okuduğunu anlamalarını ne ölçüde etkilediğini belirleme ve Kısa Deneysel Analiz (KDA) sonuçlarını, Genişletilmiş Analiz (GA) ile test etme amaçlanmıştır. Araştırmada, zihinsel yetersizliği olan üç öğrencinin dakikada okuduğu doğru sözcük sayıları ve okuduğunu anlama düzeyleri beş farklı müdahale ve/veya müdahale paketi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları, müdahale ve/veya müdahale paketlerinin etkisinin öğrenciler için farklılaştığını göstermiştir. Araştırmada öğrencilerin akıcı okumalarını artıran müdahale paketlerinin aynı zamanda üç öğrenciden ikisinin okuduğunu anlamalarını da artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaları üzerinde birden fazla müdahalenin bir arada kullanılmasının, tek bir müdahaleye göre daha etkili sonuçlar verdiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarından hareketle, ortaokul düzeyindeki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin artması için öğretmenlerin beceriye dayalı müdahalelerle birlikte içsel ve dışsal motivasyona dayalı müdahalelere de yer vermesi gerektiği tartışılmış ve önerilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Zihinsel Yetersizlik  
Okuma Akıcılığı  
Okuduğunu Anlama  
Kısa Deneysel Analiz  
Genişletilmiş Analiz

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.06.2019  
Kabul Tarihi: 02.06.2020  
Elektronik Yayın Tarihi: 28.07.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8828

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, [hanifisanir@gazi.edu.tr](mailto:hanifisanir@gazi.edu.tr)

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, [iremakcayir@gazi.edu.tr](mailto:iremakcayir@gazi.edu.tr)

<sup>3</sup> Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, [ufukozkubat@gazi.edu.tr](mailto:ufukozkubat@gazi.edu.tr)

## Giriş

Günümüzde öğrencilerin yüzleştiği en önemli sorunlardan biri okumada güçlük yaşamalarıdır. Okuma, diğer akademik alanlarda başarılı olmanın yanı sıra okul görevlerine uyum sağlamanın da temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle okuma becerisi akademik başarı için kritik bir öneme sahiptir. Öğrencilerin akademik ve diğer öğrenme süreçlerinde büyük önem taşıyan okuma becerisi metin anlama başarısını etkilemektedir (Paige, 2011; Sanır, 2017; Yıldız, 2013). Metnin anlaşılması için uygun hız, doğruluk ve tonlama (prozodi) ile okunması gerekmektedir (Rasinski, 2010). Otomatiklik teorisi (La Berge ve Samuels, 1974) ve sözlü etkililik teorisi (Perfetti, 1985) akıcı okumanın gerçekleşmesinin sözcüklerin otomatik olarak hatırlanmasına ve hızlı tanınmasına bağlı olduğunu varsaymaktadır. Bu iki teori akıcı okuma ve anlama arasındaki bağlantıyı okuyucuların sözcükleri otomatik olarak tanımalarına bağlamakta, otomatiklik arttıkça dikkatin metin anlamaya odaklanacağını belirtmektedir. Akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişkiyi test eden çalışmalar iyi anlayan okuyucuların sözcükleri anlamayanlara göre daha akıcı okuduklarını göstermektedir (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin ve Deno, 2003; Sanır, 2017). Aynı zamanda anlama, okunan metinden ya da diğer materyallerden anlam inşa etme sürecini içerir ve okuma öğretiminin nihai hedefidir (Block ve Pressley, 2002). Başarılı okuyucular metindeki sözcükleri otomatik olarak tanıdıkları için dikkatlerini çözümlenmeden çok metni anlamaya ve yorumlamaya yöneltmektedirler (Archer, Gleason ve Vachon, 2003; Begeny ve Silber, 2006). Öte yandan okuma güçlüğü olan öğrenciler ise yavaş ve çaba harcayarak sözcükleri okumaya çalışmaktadırlar (Mastropieri ve Scruggs, 2002). Ayrıca okuma sürecinin yavaş ve çabalı olarak gerçekleşmesi akıcı okuma ve anlamayı azaltmaktadır (Roberts, Torgesen, Boardman ve Scammacca, 2008). Akıcı okuma becerileri yetersiz olan öğrenciler bu yetersizliklerinden dolayı akademik becerilerini akıcı okuyan akranlarıyla aynı oranda geliştirememektedirler (Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010). Aynı zamanda okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıf seviyesinin altında okuma becerisine sahip oldukları belirtilmektedir (Lewis-Lancaster ve Reisener, 2013). Okuma güçlüğü olan öğrencileri, sınıf düzeyinde okuma standartlarına ulaştırmak için delile dayalı okuma müdahaleleri uygulanmalı ve öğrencilere bu müdahaleleri içeren öğretimler yapılmalıdır (Roberts vd., 2008).

İlköğretim çağındaki öğrencilerle çok fazla sayıda okuma müdahale çalışması yapılmış olmasına rağmen ortaokul düzeyinde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik yapılan bu uygulama çalışmalarıyla ilgili nispeten bilgi eksikliği bulunmaktadır (Güzel Özmen ve Çevik, 2005; Lewis-Lancaster ve Reisener, 2013; Orçan ve Özmen, 2012). Bu çalışmalarda okuma hız ve doğruluğunu artırmak için özellikle akıcı okuma müdahalelerine odaklandığı görülmektedir (Lewis-Lancaster ve Reisener, 2013; Orçan ve Özmen, 2012). Bu araştırmaların sonuçları ve uygulanan müdahale yöntemleri farklılık gösterse de alanyazında yeterince çalışılmayan bir yaş grubuna hitap etmesi bakımından oldukça önemlidir. Okuma güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin okuma ile ilgili bir dizi problemlerinin olduğu, örneğin okuma güçlüğü olan yetişkin öğrencilerin bu zorlukları uzun yıllar yaşadığı belirtilmektedir. Buna ek olarak okuma güçlüğü ile ilgili olarak uzun bir geçmişe sahip olan öğrenciler okuma temelli öğretimin doğasının sözel olması nedeniyle akademik güçlülere sahip olma eğilimindedirler (Lewis-Lancaster ve Reisener, 2013). Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren sahip oldukları sözel beceriler ve dil becerileri kelimeleri doğru okuma ve daha üst düzey bir beceri olan anlama becerisine katkıda bulunmakta ve bu becerilerin yeterli düzeyde sergilenememesi okuduğunu anlama güçlüğüne yol açmaktadır (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004). Bu becerilere dayalı olarak öğrencilerin yaşları ilerledikçe öğretilen konular üzerindeki performansları, iyi bir metin okuma ve anlama becerisi sergilemelerine dayalı olarak artmakta ve okuma güçlüğü olan öğrenciler bu noktada dezavantajlı duruma düşmektedirler (Lewis-Lancaster ve Reisener, 2013; Roberts vd., 2008). Yaşadıkları olumsuz deneyimler sonucunda okuma becerilerini geliştirmeye yönelik umut ve ilgilerini kaybettikleri (Roberts vd., 2008), nitekim ilkokulun ilk yıllarından sonra öğrencilerin motivasyon ve okumaya olan ilgilerinin azaldığına dair güçlü güçlü kanıtlar vardır; bu durum okumayı öğrenmenin ilk aşamalarında zorlanan öğrenciler için daha önemli bir hal almaktadır (Eccles, Wigifeld, Harold ve Blumenfeld, 1993; McKenna, Kear ve Elsworth, 1995). Bunun aksine ortaokul çağındaki okuma güçlüğü olan öğrencilere

alanyazında etkililiği test edilmiş müdahale yöntemleri uygulanarak okuma becerileri geliştirilmez ve mücadele edilmez ise hayatları boyunca zorlanacakları, öğrenilmiş çaresizlik, okumaya ilişkin motivasyon ve adanmışlık seviyesinin düşmesi, okuma ve okula yönelik olumsuz tutum sergileme gibi birtakım durumları yaşayacakları belirtilmektedir (Blachman vd., 2014). Alanyazında okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini artıran müdahaleler üzerine yoğun bir araştırma yapılmıştır. Bu müdahale teknikleri beceri ve performans temelli olmak üzere iki kategoride ele alınmaktadır (Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002). Beceriye dayalı teknikler tekrarlı okuma, metni önceden dinleme (model okuma) ve hata düzeltme; performansa dayalı teknikler ise performans dönütü, seçim yapma, sözlü teşvik (motivasyon) ve hedefe bağlı ödüdür (Carson ve Eckert, 2003; Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; Coolong-Chaffin ve Wagner, 2015; Eckert vd., 2002; Wilber ve Cushman, 2006). Genellikle beceri temelli teknikler akıcı okumayı artırmak için tek başına ya da birleştirilerek sunulmaktadır (Güzel Özmen, 2011). Beceri temelli tekniklerden bir olan tekrarlı okuma öğrencilerin akıcı okuma becerisini artırmayı amaçlayan kanıta dayalı bir okuma tekniğidir (Therrien, 2004). Tekrarlı okuma tekniği ile yapılan öğretimler sonucunda öğrencilerin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama puanlarında artış görülmektedir (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002). Ayrıca tekrarlı okumanın etkililiğinin belirlenmesine ilişkin yapılan meta analiz çalışmaları tekrarlı okuma tekniğinin akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı hem öğrenme güçlüğü olan hem de olmayan öğrencilerde olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Burns ve Wagner, 2008; Chard vd., 2002; Therrien, 2004). Beceriye dayalı diğer bir teknik ise metni önceden dinlemedir (model okuma). Bu teknik öğrenci metni okumadan önce okuyacağı metni akıcı okuyan bir kişiden dinlemeyi ve ayı zamanda metnin bir kopyasından dinlediğini takip etmeyi gerektirmektedir. Böylece öğrencinin akıcı okumayı model alması sağlanmaktadır (Begeny, Krouse, Ross ve Mitchell, 2009; Burns ve Wagner, 2008; McComas vd., 2009). Araştırmalar metni önceden dinleme (model okuma) tekniğinin akıcı okumayı (Daly ve Martens, 1994; Lionetti ve Cole, 2004; Skinner, Cooper ve Cole, 1997) ve okuduğunu anlamayı (Cates, Thomason, Havey ve McCormick, 2006; Hale vd., 2005; Schmitt, McCallum, Hale, Obeldobel ve Dingus, 2009) artırdığını göstermektedir.

Okuma ve metin anlama güçlüğünün genellikle beceri eksikliğinden kaynaklandığı düşünülse de öğrenciler başarılı olmak için motivasyona ihtiyaç duyabilmektedir (Wilber ve Cushman, 2006). Ayrıca herhangi bir beceriye ilişkin yaşanan öğrenme güçlüğünün nedeninin sadece bilişsel yetersizlik olmadığı öğrencinin beceriyi gerçekleştirmek istememesinden de kaynaklandığı belirtilmektedir (Daly, Witt, Martens ve Dool, 1997; Paige, 2011). Öğretmen bakış açısıyla ideal bir öğrencinin içsel motivasyona sahip olması gerekse de sınıfın sosyal bağlamında gerçekleştirilen birçok etkinlik ve okul ortamının büyüklüğü gibi faktörler doğası gereği öğrencileri içsel olarak motive edici olmaktan çok dışsal olarak motive etmektedir (Ryan ve Deci, 2000; Paige, 2011). Dışsal okuma motivasyonuna sahip olan öğrenciler tanınmak teşvik ya da başka bir ödül kazanmak için okurken (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999) içsel okuma motivasyonuna sahip öğrenciler ise kişisel ilgi ve merakları doğrultusunda, bir nesne veya etkinliğe yönelik okumaktadırlar (Schunk, Pintrich ve Meece, 2008). Bu durumda motivasyon beceriye dayalı bir teknikle birlikte kullanılabilir (Wilber ve Cushman, 2006). Daha önce yapılan araştırmalar beceri ve performansa dayalı tekniklerin birleştirilerek sunulmasının bazı öğrenciler için maksimum düzeyde fayda sağladığını göstermiştir (Eckert, Ardoin, Daisey ve Scarola, 2000; Wilber ve Cushman, 2006). Bu çalışmada içsel motivasyonun etkisi öğrencilerin kendi ilgi, istek ve merakları doğrultusunda seçtikleri metinler okutulmuş ve belirlenmiştir. Performansa dayalı bir teknik olan seçim yapma tek başına kullanıldığı gibi müdahale paketlerinin bir bileşeni olarak da sunulmaktadır (Daly, Garbacz, Olson, Persampieri ve Ni, 2006b; Carson ve Eckert, 2003; Kern vd., 1998). Seçim yapma, uygulanan müdahale yöntemleri hakkında öğrenciye ayrıntılı bilgi verilerek öğrencinin uygulanacak müdahalelere ilişkin bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır (Daly vd., 2006b; Carson ve Eckert, 2003). Bu süreçte uygulanacak müdahale ya da ödül araştırmacı tarafından seçildiği gibi öğrenci tarafından da seçilmektedir. Ardından uygulanan müdahalelerin etkileri karşılaştırılmaktadır (Daly vd., 2006b; Carson ve Eckert, 2003; Kern vd., 1998). Diğer bir yaklaşım ise belirli bir durumla doğrudan bağlantılı olarak seçim yapmanın etkilerini değerlendirmektir. Özellikle seçim yapmaya yönelik fırsatlar, ödülleri

ya da müdahaleyi seçmek yerine doğrudan ilgi ve merak bağlamında da sağlanmaktadır (Kern vd., 1998). Doğrudan ilgi odağı bağlamında seçim yapmanın beceriye yönelik adanmışlığı önemli düzeyde artırdığı belirtilmektedir (Kern vd., 1998). Diğer bir deyişle, motivasyon adanmışlığı kolaylaştırmakta bu da başarmayı kolaylaştırmaktadır. Araştırma sürecinde dışsal motivasyonun etkisi ise, öğrencilere dışsal motivasyonu oluşturan rekabet, tanınma, sosyal ve uyum faktörlerine (Wigfield ve Guthrie, 1997) ilişkin sözel teşvikler verilerek belirlemiştir. Örneğin, *okuduklarını daha sonra arkadaşlarıyla bir araya gelip onlara anlattığında senin ne kadar iyi bir okuyucu olduğunu görecekler* gibi. Sözel teşvik, öğrencinin okumasının gelişimi için teşvik edilmesini ve okuma sonrasında yine sözel övgüler sağlanarak motivasyonunu geliştirmeyi amaçlayan bir tekniktir (Wilber ve Cushman, 2006). Tek başına ya da beceriye dayalı tekniklerle birlikte kullanıldığında da akıcı okumayı artırdığı belirlenmiştir (Wilber ve Cushman, 2006).

Okul temelli müdahaleler zaman açısından olabildiğince verimli olmalıdır. Bu nedenle son yıllarda akademik müdahalede bulunmak ve müdahale bileşenlerini seçmek için KDA kullanılmaktadır (Güzel Özmen, 2011). Bu yöntem zaman sınırlı olduğunda oldukça yararlıdır (Coolong-Chaffin ve Wagner, 2015). Bununla birlikte iki veya daha fazla müdahalenin hızlı ve verimli bir şekilde doğrudan karşılaştırılmasına izin vermektedir (Jones, Wickstrom ve Daly, 2002; McComas vd., 2009). KDA, müdahale tekniklerinin etkililiğinin denenmesine izin verirken diğer yandan da etkisiz tekniklerin uygulanmasını engellemesinden dolayı arzu edilmektedir. KDA araştırmalarıyla, akademik becerilerin öğretiminde öğrenciler için etkili olan sağaltım teknikleri seçilmektedir. KDA öğretimsel değişkenlerin akademik başarıyı etkilemesi varsayımına dayalı bir değerlendirme sürecidir (Daly vd., 1997). KDA sürecinde sağaltım teknikleri, istenen akademik davranışı meydana getiren tekniği belirlemek amacıyla sistematik olarak uygulanmaktadır (Daly vd., 1997). KDA sürecinde her bir müdahalenin etkisi başlama düzeyi ve diğer müdahalelerle karşılaştırılarak hızlı bir şekilde test edilmektedir (Kennedy, 2005). Daha sonra öğrencinin müdahale koşullarındaki tepkileri karşılaştırılarak etkili müdahale tekniği seçilmektedir (Coolong-Chaffin ve Wagner, 2015; Orçan ve Özmen, 2012; Özmen ve Atbaşı, 2016; Wilber ve Cushman, 2006).

KDA araştırmaları daha çok akıcı okumanın gelişimi üzerine odaklanmaktadır (Daly, Martens, Dool ve Hintze, 1998; Daly, Martens, Hamler, Dool ve Eckert, 1999; Eckert vd., 2002; Güzel Özmen, 2011; Jones ve Wickstrom, 2002; Orçan ve Özmen, 2012; Lewis-Lancaster ve Reisener, 2013; Wilber ve Cushman, 2006; Van Auken, Chafouleas, Bradley ve Martens, 2002). Akıcı okumanın yanı sıra metin anlama becerilerinde de KDA kullanılarak etkili sağaltım seçilebilmektedir. Ancak hem akıcı okuma hem de metin anlama sürecine yer veren çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Cates ve diğerleri (2006) beceri ve performans temelli sağaltım tekniklerini ayrı ve birlikte uygulayarak okuma güçlüğü olan altı ilköğretim öğrencisinin akıcı okuma ve metin anlamaları üzerindeki etkisini test etmişlerdir. Çalışmada tekrarlı okuma, metni önceden dinleme, ödül tekniği ve üç sağaltım paketi uygulanmıştır. Sağaltım paketleri; tekrarlı okuma-ödül, ödül-metni önceden dinleme ve tekrarlı okuma-metni önceden dinlemedir. KDA sonuçları hem akıcı okuma da hem de metin anlamada uygulanan teknik ve sağaltım paketlerinin etkili olduğunu ve her bir öğrencide farklılaştığını göstermektedir. diğer bir araştırmada ise Nikanowicz (2009) okuma ve anlama seviyeleri sınıf seviyesinin altında olan 13 ilköğretim öğrencisi ile çalışmıştır. Çalışmada öğrencilerin anlama problemlerinin kaynağının belirlenmesi için sağaltım tekniği olarak akıcılık (metni bir defa okutma) ve sağaltım paketi olarak ise akıcılık-strateji paketi uygulanmıştır. Akıcılığın iki öğrencinin metin anlama sürecinde etkili olduğu diğer bir ifade ile öğrencinin akıcı okuması artmışsa anlamasının da arttığı belirtilmiştir.

Yurt dışında KDA sürecine yer vererek zihinsel yetersizliği olan ortaokul öğrencileriyle yapılan bir araştırmaya rastlanmıştır. Araştırmada beceri ve performans temelli müdahalelerin etkileri tek tek ve birleştirilerek elde edilmiştir. (Lewis-Lancaster ve Reisener, 2013) zihinsel yetersizliği olan bir öğrencide beceri ve performans temelli sağaltım tekniklerinin ayrı ve birleştirilmiş etkisini araştırmışlardır. Araştırmada beceri ve performans temelli teknikler birleştirilerek sunulan sağaltım paketinin etkili olduğu bulunmuştur.

Türkiye’de ise zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hem okuma hızını hem de metin anlama sürecini eşzamanlı olarak test eden KDA ile yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde kendi sınıf düzeyindeki metinleri akıcı ve doğru okumada güçlük yaşamaktadırlar (Güzel Özmen ve Çevik, 2005; Orçan ve Özmen, 2012). Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerini artırmaya yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak zihinsel yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin okuma hızını test eden bir araştırmaya rastlanmıştır. Orçan ve Özmen (2012) beceri temelli ve performans temelli sağaltım tekniklerini ayrı ve birlikte uygulayarak etkilerini zihinsel yetersizliği olan iki ortaokul öğrencisinde belirlemişlerdir. Çalışmada bir öğrencide tekrarlı okuma etkili olurken, diğer öğrencide ise tekrarlı okuma-performans dönütü etkili olmuştur. Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde yapılan araştırma sonuçları öğrenciler arasında okuma hızı ve metin anlamada etkili olan sağaltımların farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlarda zaman sınırlı olduğunda KDA’nın gerekli olduğunu göstermektedir. KDA kısa zaman diliminde etkili olan müdahaleleri belirlemek için bilgi sağlamakta; ancak herhangi bir müdahalenin uzun zaman diliminde etkililiğini test etmek için araştırmalarda GA çalışmaları da yapılmaktadır. (Coolong-Chaffin ve Wagner, 2015; Orçan ve Özmen, 2012). GA sonuçları KDA sürecinde etkililiği belirlenen teknik ya da tekniklerin uzun süre kalıcı olduğunu göstermektedir (Orçan ve Özmen, 2012). Bununla birlikte GA’ye yer verilen çalışmalarda öğrencilerin okuma performanslarının arttığı belirtilmektedir (Daly, Murdoch, Lillenstein Webber ve Lentz, 2002; McComas vd., 2009).

Bu araştırmada beceri ve performansa dayalı müdahalelerin ve müdahale paketlerinin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin akıcı okumaları ile okuduğunu anlamalarını ne ölçüde etkilediğini belirleme ve KDA sonuçlarını, GA ile test etme amaçlanmıştır.

Bu araştırma yurtdışında ve Türkiye’de yapılan KDA araştırmalarından farklı olarak zihinsel yetersizliği olan ortaokul düzeyindeki öğrencilerin akıcı okumalarının dışında metin anlamaları üzerinde beceri ve performans temelli müdahale paketlerinin etkisini incelemesi bakımından, ayrıca içsel ve dışsal okuma motivasyonunun beceriye dayalı tekniklerle birleştirilerek etkisinin ayrı ayrı belirlenmesi açısından farklılık göstermektedir. Okuma alanında düşük performans sergileyen öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlamalarına etki eden beceri ve performans temelli müdahalelerin bir arada kullanılmasının öğrenci başarısını artıracığı ve öğretmene etkili bir öğrenme ortamı hazırlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin birbirlerinden farklı olarak içsel ve dışsal okuma motivasyonlarına bağlı okumalar gerçekleştirebilecekleri düşünüldüğünde, ergenlik dönemindeki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve anlama sürecinde hangi motivasyon kaynağına ihtiyaç duyduklarının belirlenmesi açısından önemlidir.

## Yöntem

### *Denekler ve Ortam*

Bu çalışmaya zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler Ankara İli’nde bir ortaokul bünyesindeki üç özel eğitim sınıfından seçilmiştir. Katılımcıların seçimi için bazı önkoşullar belirlenmiştir. Bu önkoşullar; a) ortaokula devam etmeleri, b) okuma hızlarının en fazla ikinci sınıf düzeyi normunda olması (dakikada 30-80 doğru sözcük okuyan) (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002; Rasinski, 2010), c) metnin en az %90’ını doğru ve hecelemeden okumaları d) metin anlama düzeylerinin %50 oranında veya daha düşük olmasıdır (Halladay, 2012).

Katılımcı grubuna dahil edilmesine karar verilen öğrencilerin belirlenebilmesi için ilk olarak, önkoşulları karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek üzere özel eğitim sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Öğretmenler okuma bilen ve okuma düzeyleri ikinci sınıf seviyesinde olan beş öğrenci rapor etmişlerdir. İkinci olarak, ikinci sınıf düzeyinde yazılmış bir metinle (Güzel Özmen, 2001) beş öğrencinin dakikada okudukları sözcük sayısı, metindeki hata yüzdeleri ve anlama düzeyleri belirlenmiştir. Beş öğrenciden üçü önkoşulları karşılamıştır. Son olarak, öğretmenlerden öğrencilerin okula düzenli bir şekilde devam edip etmedikleri sorulmuş ve düzenli olarak okula devam eden öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Ardından bir oturum düzenlenerek bu oturumda gerekli ön koşullar



araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Görüşmeler doğrultusunda, dört öğrenci metnin %10'undan fazlasını heceleyerek okuduğundan, bir öğrenci ise metnin %10'undan fazlasını yanlış okuduğundan dolayı araştırmaya alınmamıştır. Sonuç olarak aynı okulun özel eğitim sınıflarında bulunan üç öğrenci daha önce belirtilen önkoşulları karşıladığından katılımcı olarak araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce önkoşulları sağlayan katılımcıların aileleri ile görüşülmüş, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerin çalışmaya katılmaları için yazılı olarak izin alınmıştır. Araştırma içerisinde her katılımcı için kod ismi kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Yetersizlik Türü
Katılımcı 1	Erkek	15 yaş, 3 ay	Zihinsel Yetersizlik
Katılımcı 2	Kız	16 yaş, 4 ay	Zihinsel Yetersizlik
Katılımcı 3	Kız	15 yaş, 8 ay	Zihinsel Yetersizlik

Katılımcı 1 (15 yaş, 3 ay), hafif derecede zihinsel yetersizliği olan erkek bir öğrencidir. Katılımcı 1, ortaokul kısmında özel eğitim sınıfına devam etmektedir. 2. sınıf düzeyindeki bir metnin %90'ını doğru ve %95'ini hecelemeden okumaktadır. Bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı 36'dır. Katılımcı 1 destek özel eğitim hizmetlerinden faydalanmamakta, herhangi bir rehabilitasyon merkezine devam etmemektedir. Sınıf öğretmeni tarafından dört yıldır okuduğu belirtilmiştir.

Katılımcı 2 (16 yaş, 4 ay), hafif derecede zihinsel yetersizliği olan bir kız öğrencidir. Katılımcı 2, ortaokul kısmında özel eğitim sınıfına devam etmektedir. 2. sınıf düzeyindeki bir metnin %90'ını doğru ve %90'ını hecelemeden okumaktadır. Bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı 31'dir. Katılımcı 2 destek özel eğitim hizmetlerinden faydalanmamakta, herhangi bir rehabilitasyon merkezine devam etmemektedir. Sınıf öğretmeni tarafından üç yıldır okuduğu belirtilmiştir.

Katılımcı 3 (15 yaş, 8 ay), hafif derecede zihinsel yetersizliği olan bir kız öğrencidir. Katılımcı 3 ortaokul kısmında özel eğitim sınıfına devam etmektedir. 2. sınıf düzeyindeki bir metnin %90'ını doğru ve %90'ını hecelemeden okumaktadır. Bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı 75'tir. Katılımcı 3 destek özel eğitim hizmetlerinden faydalanmamakta, herhangi bir rehabilitasyon merkezine devam etmemektedir. Sınıf öğretmeni tarafından üç yıldır okuduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın uygulama süreci okul bünyesinde bulunan destek eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tüm oturumlarının kaydedilmesi, gözlemci ve uygulama güvenilirliği hesaplanması için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Tüm oturumlar birinci yazar tarafından, hafta içi her gün 09:30-11:30 saatleri arasında, günde birer oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir.

### **Materyaller**

Öyküler, öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı birinci ve ikinci sınıf düzeyine göre yazılmış öykü setlerinden (Güzel Özmen, 2001) seçilmiştir. Araştırmada başlama düzeyi için iki metin ve her bir sağaltım tekniği için ikişer metin rastgele olarak bu setten seçilmiştir. Öyküler Stein ve Glennin öykü yapısına göre yazılan tek olaylı öykülerdir. Metinler 16 punto büyüklüğünde yazılmış, yazı karakteri olarak Comic Sans MS kullanılmış ve öyküler ortalama olarak 115 sözcükten oluşmaktadır.

Araştırmanın KDA sürecinde 12 öykü, GA sürecinde 16 öykü olmak üzere toplam 28 öykü kullanılmıştır. Katılımcılara sunulacak öykülerin yazı tipine karar verme sürecinde, ulusal ders kitaplarında Times New Roman karakterinin kullanılıyor olması ve Verdane karakterinin de Türkçe dil karakterlerine benzerliklerinden dolayı öykülerde her iki karaktere de yer verilmiştir. Bu bağlamda, öyküler resimlerinden arındırılarak, belirtilen her iki karakter ile de yazılarak katılımcılara sunulmuştur. Punto büyüklerinin belirlenmesinde ise ulusal ders kitaplarındaki puntolar göz önüne alınmıştır. Bu bağlamda öykülerin tümü 1,5 satır aralığına ve 14 punto büyüklüğünde hazırlanmıştır. Öyküler tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilerek başlama düzeyinde ve sağaltım koşullarında kullanılmıştır.

*Okuduğunu anlama soruları*, Güzel Özmen (2001) tarafından geliştirilmiş olup, seçilen 28 öykünün her biri için sekiz tane anlama sorusunu içermektedir (Güzel Özmen, 2001). Okuduğunu anlama soruları öyküdeki kahramanlar, yer, zaman, problem, girişim, girişimin sonucu ve tepki gibi öykü öğelerine yönelik olarak geliştirilmiştir. Her deney koşulu için öyküler ve okuduğunu anlama soruları rastgele atanmıştır.

#### ***Araştırma Deseni ve Uygulama***

Bu araştırmada kısa çoklu uygulama deseni (Brief Multielement Desing) KDA sürecinde, dönüşümlü uygulamalar deseni (Alternating Treatment Design) ise GA sürecinde kullanılmıştır. Dönüşümlü uygulamalar deseninin kullanılma nedeni denekler üzerinde en etkili iki sağaltım tekniğinin KDA ile belirlendikten sonra GA ile KDA sonuçlarını test etmektir. Dönüşümlü uygulamalar deseni uygulanırken etkili sağaltımlar deneklere dönüşümlü olarak uygulanmıştır.

Araştırmada KDA uygulama sürecinde her bir denekten birer kez başlama düzeyi verisi alınmıştır. Sağaltım tekniklerinin uygulama sırası belirlenirken en kolay uygulananadan en zor uygulanana doğru bir sıra izlenmiştir. Sağaltım teknikleri uygulamaya başlamadan önce deneklere sağaltım tekniklerinin özelliklerine göre neler yapılacağı araştırmacı tarafından anlatılmıştır.

*Başlama düzeyinin* belirlenmesi aşamasında, araştırmacı öğrenciye ilk olarak "bu metni sesli olarak oku ve ben seni kendi metnimden takip edeceğim, ayrıca bu öykü için hazırlanmış anlama sorularını cevaplamanı istiyorum, elinden gelenin en iyisini yapmaya çalış" demiştir. Daha sonra öykünün tamamı öğrenciye bir kez sesli olarak okutulmuştur. Öğrencinin bir dakika sonunda okuduğu doğru ve yanlış sözcük sayısı araştırmacı tarafından kendi öyküsü üzerine işaretlemiştir. Daha sonra araştırmacı öyküye ilişkin anlama sorularını öğrenciye sormuş ve öğrenciden soruları cevaplama istemiştir. Öğrencinin cevaplarından hareketle kendisinde bulunan cevaplama anahtarına öğrencinin doğru ve yanlış cevaplarını kaydetmiştir. Öğrenci anlama testinde yer alan her bir soruyu cevapladığında araştırmacı soruların doğru ve yanlışlığına ilişkin herhangi bir geribildirimde bulunmamıştır. Öğrenci öyküyü okuduktan ve anlama sorularını cevapladıktan sonra araştırmacı öğrencinin çalışma davranışlarını (örn., bugün çok iyi çalıştın) diyerek pekiştirmiştir.

*Model okuma müdahale (MO) tekniğinde*, metin hem öğrencinin hem de araştırmacının önünde bulunmaktadır. Bu teknik uygulanırken önce metin araştırmacı tarafından açık, anlaşılır ve öğrencinin okuma hızına uygun bir şekilde okunmuş, sonra aynı metnin öğrenci tarafından okunması istenmiştir. Öğrenci okumasını bitirdiğinde dakikada okuduğu doğru ve yanlış sözcük sayısı araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir. Öykü öğrenci tarafından okunduktan sonrasında başlama düzeyinde olduğu gibi anlama süreci model okuma sürecinde de tekrarlanmıştır.

*Tekrarlı okuma müdahale (TO) tekniğinde*, metin hem öğrencinin hem de araştırmacının önünde bulunmaktadır. Bu teknik uygulanırken metin öğrenciye üç kez okutulmuştur. Öğrencinin üçüncü okumasını bitirdiğinde dakikada okuduğu doğru ve yanlış sözcük sayısı araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir. Okuma sürecinin hemen ardından başlama düzeyinde açıklandığı gibi anlama süreci uygulanmıştır.

*Model okuma + tekrarlı okuma (MO+TO) müdahale tekniğinde*, metin hem öğrencinin hem de araştırmacının önünde bulunmaktadır. Bu teknik uygulanırken önce metin araştırmacı tarafından açık, anlaşılır ve öğrencinin okuma hızına uygun bir şekilde okunmuş, sonra aynı metnin öğrenci tarafından üç kez okunması istenmiştir. Öğrenci üçüncü kez okumasını bitirdiğinde dakikada okuduğu doğru ve yanlış sözcük sayısı araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir. Öğrencinin okumayı bitirmesinin hemen ardından anlama soruları sorularak öğrencinin cevapları kaydedilmiş ve çalışma sonlandırılmıştır.

*İçsel motivasyon + Model okuma + tekrarlı okuma (İM+MO+TO) müdahale tekniğinde*, öğrenci metni okumaya başlamadan önce araştırmacı, doğayı seviyorum, iyi bir insan olmak istiyorum, iyi bir öğrenci olmak istiyorum, ailemi ve arkadaşlarımı seviyorum, sağlıklı olmak istiyorum, paylaşmayı, işbirliğini ve yardım etmeyi seviyorum temalı öykülerden ilgi ve merak duyduğu temalar üzerinde konuşarak öğrencilerin ilgi ve merak duyduğu konulara ilişkin örneğin, *hangi konuda yazılan metinler senin için*

*ilginç? Senin için ilginç olan konular hakkında bana daha fazlasını anlatır mısın? Bu konuda sıklıkla okur musun? Hangi konuda yazılan metinler senin için heyecan verici ya da gizemlidir?* gibi sorular sorularak (Guthrie vd., 2007) konulara ilişkin ilgi ve merakları belirlenmiştir. Öğrencinin okumaktan hoşlandığı ilgi ve merak duyduğu konular belirlendikten sonra konulara ilişkin olarak listelenen metinler öğrenciye gösterilerek okumak istediği metni seçmesi istenmiştir. Ardından öğrenci tarafından seçilen metin önce araştırmacı tarafından açık, anlaşılır ve öğrencinin okuma hızına uygun bir şekilde okunmuştur. Daha sonra metnin öğrenci tarafından üç kez okunması istenmiştir. Öğrenci üçüncü kez okumasını bitirdiğinde dakikada okuduğu doğru ve yanlış sözcük sayısı araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir. Okuma süreci tamamlandıktan sonra araştırmacı diğer müdahalelerdeki gibi vakit kaybetmeden anlama sorularını öğrenciye sözlü olarak sormuş, her bir cevaptan sonra öğrencinin cevaplarını kaydetmiş ve sorular bittiğinde çalışmayı bitirmiştir.

*Dışsal motivasyon + Model okuma + tekrarlı okuma (DM+MO+TO) tekniğinde*, araştırmacı, öğrenci metni okumaya başlamadan önce öğrencinin dışsal olarak motive olmasını sağlayıcı sözel teşvikler vermiştir. Bu teşvikler; rekabet (okuma hızı ve okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarından daha fazla doğru cevap vererek okumada arkadaşların arasında birinci olabilirsiniz), tanınma (arkadaşların senin iyi bir okuyucu olduğunı bilecekler), uyum (okuma ile ilgili ödevlerini öğretmenin tam istediği gibi yapabilirsiniz) ve sosyal (okuduklarınızı daha sonra arkadaşlarınızla bir araya gelip onlara anlattığınızda senin ne kadar iyi bir okuyucu olduğunı görecekler) değişkenlerine göre verilmiştir. Öğrenci okumaya teşvik edildikten sonra metin önce araştırmacı tarafından açık, anlaşılır ve öğrencinin okuma hızına uygun bir şekilde okunmuştur. Daha sonra metnin öğrenci tarafından üç kez okunması istenmiştir. Öğrenci üçüncü kez okumasını bitirdiğinde dakikada okuduğu doğru ve yanlış sözcük sayısı araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir. Diğer müdahalelerde olduğu gibi okuma sürecinin hemen arkasından anlama sorularını sözlü olarak sormuş ve öğrencinin cevaplarını kaydederek çalışmayı sonlandırmıştır.

Bu araştırmada KDA süreci üç katılımcı için 6 hafta; GA süreci ise 2 hafta sürmüştür. Araştırmada ön değerlendirme, KDA ve GA aşamaları ise 2 ayda tamamlanmıştır. Araştırmanın KDA sürecinde müdahale veya müdahale paketleri katılımcılara kolay olaydan zor olana doğru sırasıyla uygulanmıştır. Uygulamada başlama düzeyi ortalama 5-6 dakika, MO 6-8 dakika, TO 12-14 dakika, MO+TO 16-18 dakika, İM+MO+TO 25 dakika, DM+MO+TO 25 dakika arasında sürmüştür. GA sürecinde katılımcılar için belirlenen etkili iki teknik/paketler dönüşümlü uygulanarak her bir katılımcı için KDA sonrası etkili olduğu belirlenen müdahale/paketlerden en etkili olanın belirlenmesi amaçlanmıştır. Sağaltımlar arasındaki fark belirleninceye kadar GA süreci uygulanmaya devam edilmiştir.

#### ***Bağımlı Değişkenler ve Verilerin Toplanması***

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, bir dakikada okunan doğru sözcük ve doğru cevaplanan okuduğunu anlama sorularının sayısıdır. Verilerin toplanmasında öykü öğrenciye sesli bir şekilde okutulmuştur. Süreölçer öğrencinin ilk sözcüğü okumaya başlamasıyla birlikte başlatılmıştır. Araştırmacı kendi önündeki öyküsünden öğrencinin bir dakika sonunda kaldığı yeri işaretlemiş ve öğrencinin metni sonuna kadar okuyup bitirmesini bekleyerek öğrencinin doğru ve yanlış okuduğu sözcük sayısını okuma hızı kayıt çizelgesine kayıt ederek hesaplamıştır. Öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı, bir dakikada okunan toplam sözcük sayısından, yanlış okunan sözcük sayısının çıkarılması ile hesaplanmıştır. Bu hesaplamada Shinn (1989) ölçütleri temel alınmıştır. Ölçütlere göre, okuma sürecinde, öğrenci satır atladığında, atladığı satır öğrenciye gösterilerek öğrencinin okumaya devam etmesi sağlandığı gibi öğrenci üç saniye içinde bir sözcüğü sesletemediğinde araştırmacı öğrencinin yerine o sözcüğü sesleterek öğrencinin okuma sürecine devam etmesini sağlamıştır. Öğrencinin yanlış okuduğu sözcükler, üç saniye içinde okuyamadığı sözcükler, metinde yer almasına rağmen okumadan atladığı sözcükler, araştırmacının öğrencinin yerine kendisinin okuduğu sözcükler yanlış okunan sözcük olarak değerlendirmiştir. Öğrenci bir sözcüğü başta hatalı okumasına rağmen hatalı okuduğu sözcüğü üç saniye içinde kendisi düzelttiyse sözcük doğru okunan sözcük olarak değerlendirilmiştir. Okuma sürecinde metinde yer almadığı halde öğrenci



tarafından eklenen sözcükler hesaplamaya dahil edilmemiştir (Shinn, 1989). Öğrenci öyküyü okumayı bitirdikten sonra araştırmacı öykü için geliştirilmiş anlama sorularını sözlü olarak öğrenciye sormuş ve öğrencinin sözel tepkilerini kaydetmiştir. Öğrencinin cevabını genişletmek için herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Her bir anlama testi öyküdeki belirli olaylarla (yer, zaman, vb.) ilgili açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Anlama soruları öyküde açıkça belirtilen ayrıntıları ya da olayları hatırlamayı gerektirmektedir (Örn., *Süleyman Amca sesin geldiği tarafa yürüyünce ne gördü? Söyle*). Öğrencinin cevapları cevaplama anahtarında yer alan cevaplarla eşleştğinde doğru kabul edilmiş ancak cevaplanmayan ve yanlış cevaplanan sorular yanlış olarak puanlanmıştır.

### *Verilerin Analizi*

Bu araştırmada, kısa çoklu uygulama deseni ve dönüşümlü uygulamalar deseninde veriler, elde edilen grafikler üzerinden görsel olarak yorumlanmıştır. Grafiklerde yer alan verilerin düzeyi ve eğimi incelenmiştir (Tawney ve Gast, 1984). Bu doğrultuda, hedeflenen davranış verileri hangi müdahale veya müdahale paketi koşulunda düzey olarak daha yüksek ve eğim olarak daha dik bir yapı oluşturuyorsa o müdahale tekniği ve müdahale paketi daha etkili olarak yorumlanmıştır. Bu araştırmada KDA ve GA sonuçları ayrı ayrı ele alınmıştır. KDA sonuçlarında oturumlardaki veri noktalarının düzeyi karşılaştırılırken GA sonuçlarında oturumlardaki düzeyin yanı sıra eğim de karşılaştırılmıştır. KDA sürecinde uygulanan sağaltım tekniğinin diğer sağaltım tekniklerine göre daha etkili olduğuna karar verilmesinde bir sağaltım koşulunda elde edilen verilerin düzeyleri diğer sağaltım koşullarında elde edilen verilerin yüksekliği ile karşılaştırılmıştır. KDA sürecinde en etkili sağaltım koşulundan emin olmak amacıyla tüm koşullar tekrar uygulanmıştır. GA sonuçlarında ise veri düzeyinin yanı sıra bir sağaltım oturumunda elde edilen veri eğimi, diğer sağaltım oturumunda elde edilen veriye göre dikliği temel alınarak karşılaştırılmıştır. Böylece daha yüksek olan düzeyin ve daha dik olan eğimin daha etkili olduğuna karar verilmiştir (Gast, 2010).

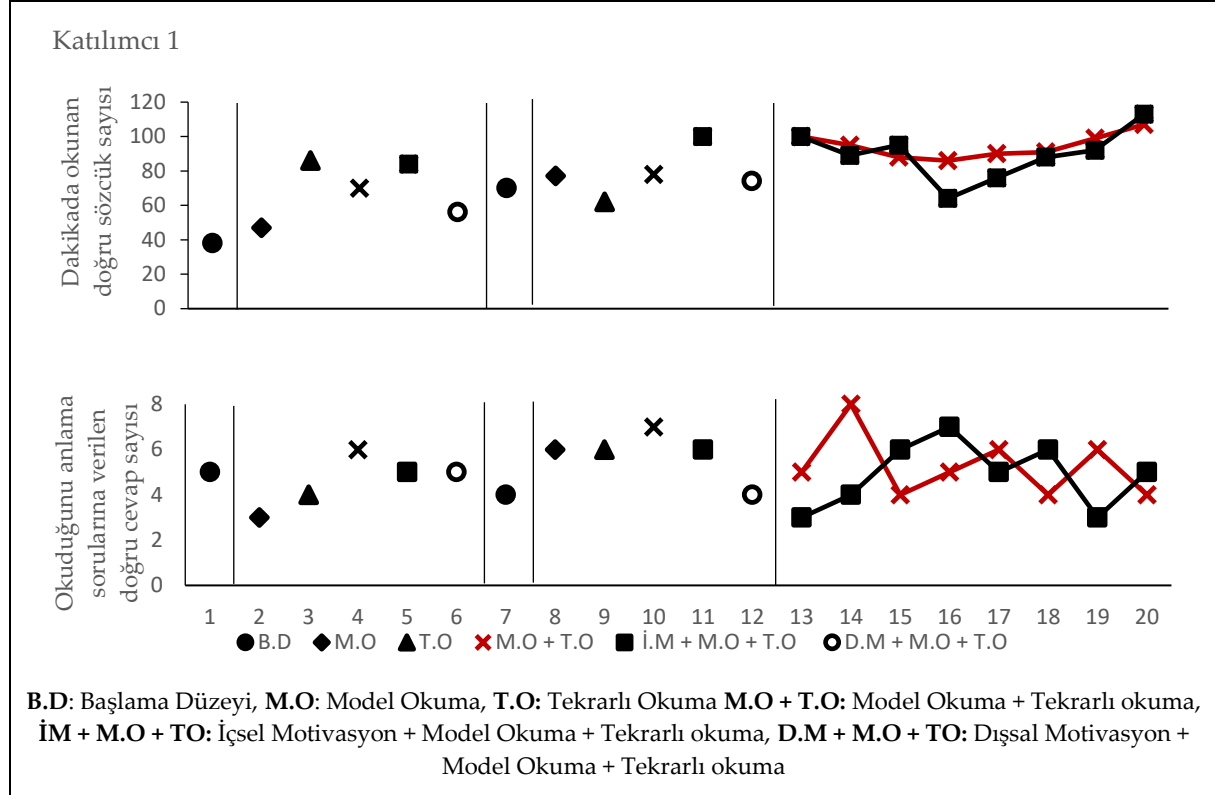
### *Gözlemciler Arası Güvenirlik ve Uygulama Güvenirliği*

Dakikada okunan doğru ve yanlış sözcük sayısının belirlenmesi amacıyla yapılan gözlemciler arası güvenirlik 60 sağaltım koşulunun 18'i (%30) için tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilerek hesaplanmıştır. Gözlemci özel eğitim bölümünde doktora öğrencisidir. Gözlemci daha önce okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama konularında araştırma yaptığı için kendisine herhangi bir eğitim verilmemiştir. Gözlemciye 18 oturumun öyküleri ile okuma kayıtları verilerek öğrencinin okumasını dinlemesi, bir dakika sonunda kaldığı yeri işaretlemesi ve yanlış okuduğu sözcükleri kayıt etmesi istenmiştir. Her öyküde araştırmacı ve gözlemcinin yanlış olarak kayıt ettiği sözcükler "görüş birliği/[görüş birliği + görüş ayrılığı] X 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (House, House ve Campbell, 1981). Bu araştırmada her bir katılımcının bir dakikada okunan doğru ve yanlış sözcük sayısının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen gözlemciler arası güvenirlik katılımcı 1 için %99, katılımcı 2 için %97 ve katılımcı 3 için %100 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte doğru ve yanlış cevaplanan okuduğunu anlama sorularının belirlenmesi amacıyla yapılan gözlemciler arası güvenirlik 60 sağaltım koşulunun 18'i (%30) için hesaplanmıştır. Gözlemci daha önce hazırlanan okuduğunu anlama cevap anahtarına göre her bir öğrencinin cevabını araştırmacıdan bağımsız ve eşzamanlı olarak doğru veya yanlış olarak işaretlemiştir. Araştırmacı ve gözlemcinin doğru ve yanlış olarak kayıt ettiği cevaplar üzerinden gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Her bir anlama testinde araştırmacı ve gözlemcinin doğru ve yanlış olarak karar verdiği cevaplar "görüş birliği/[görüş birliği + görüş ayrılığı] X 100" formülü ile hesaplanmıştır (House vd., 1981). Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik okuduğunu anlama için her üç katılımcıda da %100 olarak bulunmuştur.

Uygulama güvenirliği 60 sağaltım oturumunun 18'i (30) için hesaplanmıştır. Bu oturumlarda uygulama sürecini gerçekleştiren araştırmacının müdahaleleri deneklere uygun şekilde uygulayıp uygulanmadığının belirlenmesi için gözlemciye müdahale koşullarının her aşamasını içerecek şekilde hazırlanmış kontrol listesi verilerek araştırmacının uyguladığı her bir müdahale aşamasını işaretlemesi istenmiştir. Uygulama güvenirliği; gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Araştırmada uygulama güvenirliği her müdahale tekniği/paketi için %100 olarak bulunmuştur.

## Bulgular

Birinci katılımcının KDA ve GA sürecinde başlama düzeyi ve sağaltım koşullarında bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı ve okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı Grafik 1’de gösterilmiştir.

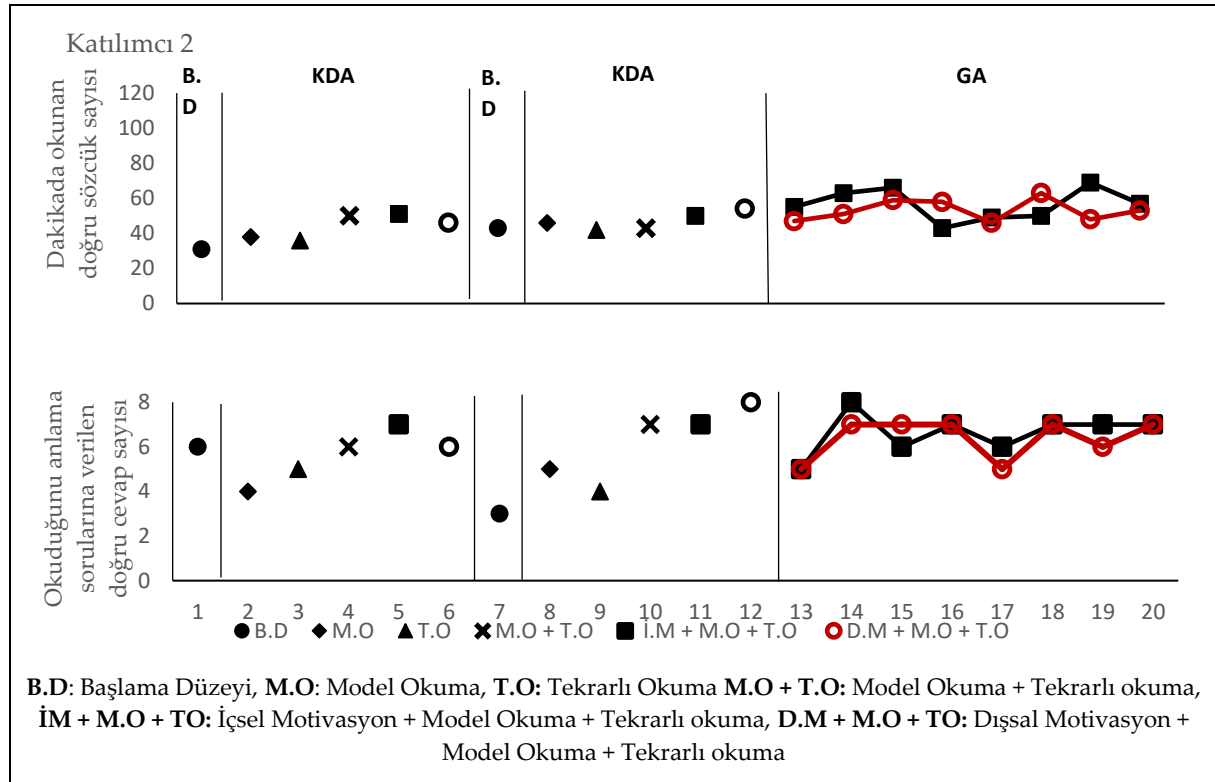


**Grafik 1.** Birinci katılımcının KDA ve GA sürecinde başlama düzeyi ve sağaltım koşullarında bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı ve okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı.

Birinci katılımcı KDA süreci başlama düzeyleri incelendiğinde dakikada sırası ile 38 ve 70 doğru sözcük okumuştur ve sırası ile 5 ve 4 okuduğunu anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. Grafik 1’de veri noktalarının düzeyi karşılaştırıldığında en yüksek düzeyde olan veri noktaları İ.M + M.O + T.O koşulunda ve ikinci en yüksek veri noktaları ise M.O + T.O koşulundadır. Birinci katılımcıda okuma hızının artmasında birleştirilmiş sağaltım paketlerinden İ.M. + M.O + T.O ’nun en etkili sağaltım koşulu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Birinci katılımcının GA sürecinde okuma akıcılığına ilişkin veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında, ilk, üçüncü ve son oturumlar dışında M.O + T.O koşulunda elde edilen veri yolunun İ.M + M.O + T.O koşuluna göre daha yüksektir. Eğim olarak karşılaştırıldığında ise veri yolunun eğimi değişkenlik göstermektedir. M.O + T.O koşulunda dördüncü oturumdan sonra artan bir eğim mevcut iken, İ.M + M.O + T.O koşulunda ikinci ve dördüncü oturumlarda eğimde bir düşüş gözlemlenmiştir. Okuduğunu anlama sorularına verilen doğru cevaplara ilişkin veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında, M.O + T.O koşulunda birinci ve ikinci oturumlarda artan bir eğim gözlenmiş, bu eğim üçüncü oturumda düşmüş ve beşinci oturuma kadar artan bir eğim gözlenmiş, daha sonra eğim değişkenlik göstermiştir. İ.M + M.O + T.O koşulunda ise dördüncü oturuma kadar eğimde artış gözlemlenmiş, beşinci ve yedinci oturumlarda oturumda düşüş altıncı ve sekizinci oturumlarda ise eğimde artış gözlenmektedir. Birinci katılımcının KDA sürecinde okuma hızı ve okuduğunu anlamasının artmasında etkili olan teknikler, EA sürecinde de etkili olmuştur. Bu sonuçlara göre GA sonuçları KDA sonuçlarını doğrulamaktadır.

İkinci katılımcının KDA ve GA sürecinde başlama düzeyi ve sağaltım koşullarında bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı ve okuduğunu anlama sorularına verilen doğru cevap sayısı Grafik 2’te gösterilmiştir.



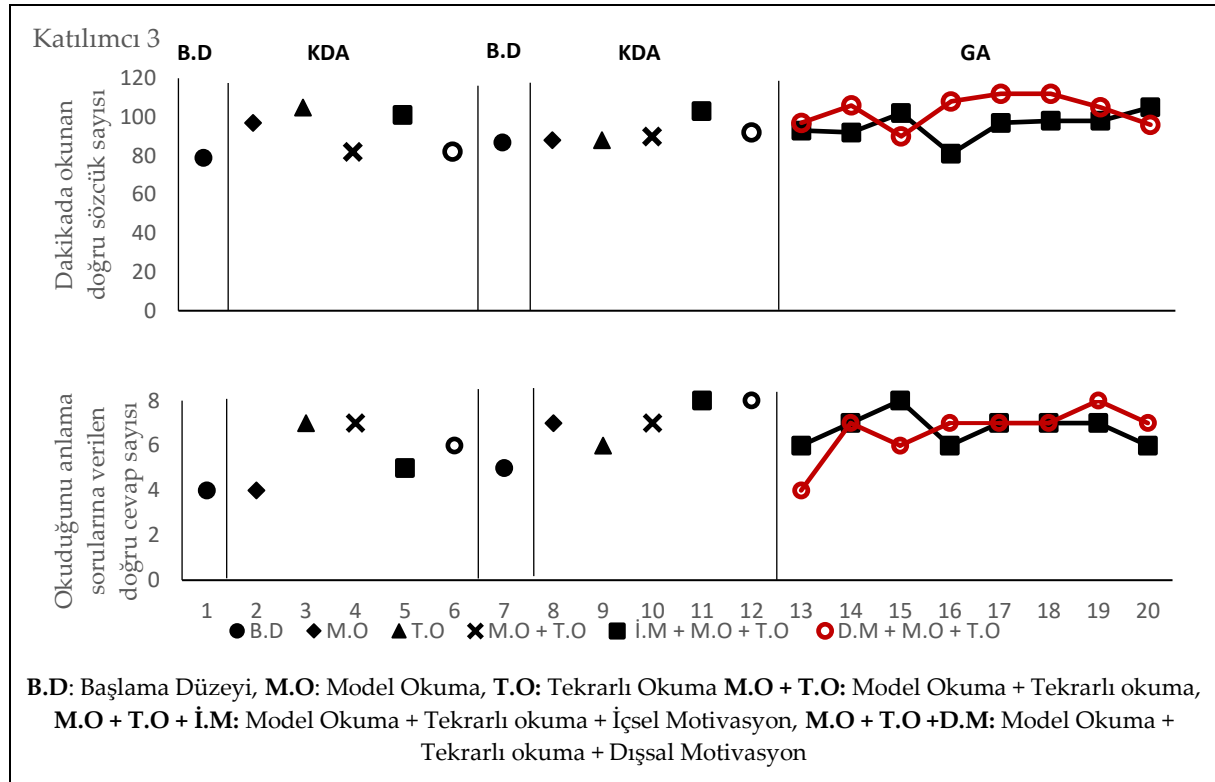
**Grafik 2.** İkinci katılımcının KDA ve GA sürecinde başlama düzeyi ve sağaltım koşullarında bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı ve okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı.

İkinci katılımcı KDA süreci başlama düzeyleri incelendiğinde dakikada sırası ile 31 ve 43, doğru sözcük okumuştur ve sırası ile 6 ve 3 okuduğunu anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. Grafik 2’de veri noktalarının düzeyi karşılaştırıldığında en yüksek düzeyde olan veri noktaları İ.M + M.O + T.O koşulunda ve ikinci en yüksek veri noktaları ise D.M + M.O + T.O Motivasyon koşulundadır. İkinci katılımcıda okuma hızının artmasında birleştirilmiş sağaltım paketlerinden İ.M + M.O + T.O’nun etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci katılımcı GA sürecinde okuma akıcılığına ilişkin veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında; dördüncü ve altıncı oturumlar hariç en etkili sağaltım koşulundan biri olan İ.M + M.O + T.O koşulunda veri yolunun düzeyi, ikinci en etkili sağaltım koşulu olan D.M + M.O + T.O göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim olarak karşılaştırıldığında ise veri yolunun eğimi değişkenlik göstermektedir. İ.M + M.O + T.O koşulda dördüncü oturumda bir düşüş gözlenmiş olup diğer oturumlarda artan bir eğim gözlenmiş, D.M + M.O + T.O koşulunda ise beşinci ve yedinci oturumlarda ise eğimde bir düşüş gözlenmiştir. Okuduğunu anlama sorularına verilen doğru cevaplarla ilişkin veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında her iki koşulda da ikinci, üçüncü, beşinci ve yedinci oturumlar dışında benzerlik göstermiş olup, eğim olarak karşılaştırıldığında ise sabit bir eğim göstermektedir. İ.M + M.O + T.O sabit bir eğim gözlenmiştir. D.M + M.O + T.O koşulunda ise ilk oturumda eğimde artış gözlenmiş olup sonraki oturumlarda sabit bir eğim gözlenmiştir. İkinci katılımcının hem okuma hızının artmasında hem de okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı üzerinde KDA sonucu

seçilen iki etkili tekniğinde GA sonucunda da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre GA sonuçları KDA sonuçlarını doğrulamaktadır.

Üçüncü katılımcının KDA ve GA sürecinde başlama düzeyi ve sağaltım koşullarında bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı ve okuduğunu anlama sorularına verilen doğru cevap sayısı Grafik 3'te gösterilmiştir.



**Grafik 3.** Üçüncü katılımcının KDA ve GA sürecinde başlama düzeyi ve sağaltım koşullarında bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı ve okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı.

Üçüncü katılımcı KDA süreci başlama düzeylerinde dakikada sırası ile 79 ve 87, doğru sözcük okumuştur ve sırası ile 4 ve 5 okuduğunu anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. Grafik 3'te veri noktalarının düzeyi karşılaştırıldığında en yüksek düzeyde olan veri noktaları İ.M + M.O + T.O koşulunda ve ikinci en yüksek veri noktaları ise D.M + M.O + T.O koşulundadır. Üçüncü katılımcıda okuma hızının artmasında birleştirilmiş sağaltım paketlerinden İ.M + M.O + T.O'nun etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü katılımcı GA sürecinde okuma akıcılığına ilişkin veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında üçüncü katılımcı üçüncü ve sekizinci oturumlar hariç en etkili sağaltım koşulundan biri olan D.M + M.O + T.O koşulunda veri yolunun düzeyi ikinci en etkili sağaltım koşulu olan İ.M + M.O + T.O göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim olarak karşılaştırıldığında ise elde edilen veri yolunun eğimi değişkenlik göstermektedir. İ.M + M.O + T.O koşulunda dördüncü oturuma kadar artan bir eğim gözlenmiş, dördüncü oturumda ise bir düşüş gözlenmiş olup daha sonra son oturuma kadar artan bir eğim gözlenmiştir. D.M + M.O + T.O koşulunda ise üçüncü oturuma kadar artan bir eğim gözlemlenmiş, üçüncü oturumda ise eğimde bir düşüş gözlenmiş olup son iki oturuma kadar artan bir eğim gözlenmektedir. Okuduğunu anlama sorularına verilen doğru cevaplara ilişkin veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında, birinci ve üçüncü oturumlar dışında D.M + M.O + T.O koşulunda elde edilen veri yolunun düzeyi daha yüksektir. Ayrıca ikinci, beşinci ve altıncı oturumlarında her iki en etkili

sağaltım koşulunda da aynı sayıda okuduğunu anlama sorularına doğru cevap verdikleri görülmektedir. Eğitim olarak karşılaştırıldığında İ.M + M.O + T.O koşulda dördüncü oturma kadar artan bir eğitim gözlenmiş, bu eğitim dördüncü ve sekizinci oturumda düşmüş ve diğer oturumlarda sabit bir eğitim gözlenmiştir. D.M + M.O + T.O koşulunda ise üçüncü oturumda eğitimde bir düşüş gözlenmiş, daha sonraki tüm oturumlarda artan bir eğitim gözlenmektedir. Üçüncü katılımcının hem okuma hızının artmasında hem de okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı üzerinde KDA sonucu seçilen iki etkili tekniğinde GA sonucunda da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre GA sonuçları KDA sonuçlarını doğrulamaktadır.

### Tartışma

Bu araştırmada beceri ve performansa dayalı müdahalelerin ve müdahale paketlerinin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin akıcı okumaları ile okuduğunu anlamalarını ne ölçüde etkilediğini belirleme ve KDA sonuçlarını, GA ile test etme amaçlanmıştır.

Araştırmada birinci ve üçüncü katılımcının akıcı okuma düzeylerinin artmasında beceri ve performansa dayalı tekniklerin birleştirilmiş paketlerinden biri olan İM-MO-TO sağaltım paketi etkili olurken, ikinci katılımcıda ise DM-MO-TO etkili olmuştur. Bu sonuç ortaokul düzeyinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun, birden fazla bileşeni içinde barındıran müdahalelerden maksimum düzeyde yarar sağladığını gösteren literatürle uyumludur (Lewis-Lancaster ve Reisener, 2013; Roberts vd., 2008; Wilber ve Cushman, 2006). Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin akıcı okumalarını artıran müdahalelerin farklılaşmasıdır. Bu sonuç ulusal ve uluslararası alanyazındaki çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (Cates vd., 2006; Güzel Özmen, 2011; Orçan ve Özmen, 2012). KDA sürecinde elde edilen bu sonuçlar, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve/veya gereksinimlerinden kaynaklanabilir. Buna göre, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğretim yöntemlerinin ve müdahalelerin düzenlenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Eckert vd., 2000).

Araştırmada birinci ve üçüncü katılımcının akıcı okuma düzeylerinin artmasında İM-MO-TO müdahale paketi etkili olmuştur. Katılımcıların öncelikle kendi ilgi ve merakları doğrultusunda okudukları metinleri seçmeleri diğer bir ifade ile okuyacakları metin konularına yönelik seçim yapmaları öğrencilerin okuma arzusunu ve beceri üzerindeki adanmışlığı artırmış olabilir (Kern vd., 1998). Genellikle materyal ya da müdahalelerin öğrenci tarafından seçilmesi performansın artmasında daha etkili olmuştur (Atbaşı ve Sanır, 2018; Daly vd., 2006b; Carson ve Eckert, 2003; Kern vd., 1998). Bu sonuç ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde motivasyonun önemli bir rol oynayabileceğini ve motivasyonun beceriye dayalı tekniklerle birlikte kullanılabileceğini öne süren literatürle uyumludur (Lewis-Lancaster ve Reisener, 2013; Wilber ve Cushman, 2006). İkinci katılımcıda ise DM-MO-TO sağaltım tekniği etkili teknik olarak bulunmuştur. İkinci katılımcıda bu müdahale paketinin etkili olması katılımcının dışsal motivasyon kaynağına ihtiyaç duyduğunun bir göstergesi olabilir. Uygulama öncesinde katılımcıya dışsal motivasyonu artırıcı örneğin, *okuma hızı ve okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarından daha fazla doğru cevap vererek okumada arkadaşların arasında birinci olabilirsiniz (rekabet), arkadaşların sizin iyi bir okuyucu olduğunuzu bilecekler (tanınma), okuduklarımızı daha sonra arkadaşlarınızla bir araya gelip onlara anlattığınızda sizin ne kadar iyi bir okuyucu olduğunuzu görecekler (sosyal) ve ayrıca okuma ile ilgili ödevlerini öğretmenin tam istediği gibi yapabilirsiniz (uyum)* gibi sözel teşvikler verilmesi etkili olmuştur. Dışsal olarak motive olan öğrenciler tanınmak, teşvik edilmek ya da başka bir ödül kazanmak için okumaktadırlar (Guthrie vd., 1999). Wilber ve Cushman (2006) yaptıkları KDA araştırmasında, dışsal motivasyon-tekerrüli okuma-metni önceden dinleme müdahale paketinin öğrencinin okuma akıcılığının artmasında en etkili müdahale olduğunu rapor etmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlarda, Wilber ve Cushman (2006)'ın bulgularını destekler niteliktedir.



Araştırmada üzerinde önemle durulması gereken noktalardan bir diğeri ise katılımcıların akıcı okumalarını, okuduğunu anlama becerilerine ne düzeyde yansıtılabildikleridir. Katılımcıların müdahale koşullarında okudukları sözcük sayılarıyla okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde, ikinci ve üçüncü katılımcının okuduğu sözcük sayısı ile okuduğunu anlama sorularına verilen doğru cevap sayısının artmasında etkili olan müdahalelerin aynı olduğu görülmüştür. Bu durumda okuma akıcılığı artmışsa okuduğunu anlamının da arttığı ifade edilebilir. Ayrıca okuma akıcılığı için elde edilen kazanımların okuduğunu anlamadaki kazanımlarla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç alanyazında KDA ile yapılan bazı araştırma bulgularını (Cates vd., 2006; Nikanowicz, 2009) desteklemektedir. Ancak birinci katılımcıda bu durum farklılaşmıştır. Birinci katılımcının dakikada doğru okuduğu sözcük sayısının artışında en etkili müdahale olan İM-MO-TO koşulu okuduğunu anlama sürecinde aynı etkiyi göstermemiştir. Birinci katılımcının okuduğunu anlama düzeyindeki en büyük artış TO-MO koşulunda gerçekleşmiştir. Bu bulgu, Cates ve diğerleri (2006) ve Nikanowicz (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Birinci katılımcının metin anlama sürecinde TO-MO'nun etkili olması katılımcının metindeki bilgi birimlerini anlaması için daha fazla alıştırmaya ve uygulamaya ihtiyacı olduğunu göstermektedir. İkinci katılımcının okuduğunu anlama düzeyindeki en büyük artış DM-MO-TO koşulunda gerçekleşmiştir. Bu sonuç ikinci katılımcının okuduğunu anlama sürecinde teşvik edilmeye, uygulama ve modellemeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Üçüncü katılımcının okuduğunu anlama düzeyindeki en büyük artış İM-TO-MO koşulu ile DM-MO-TO koşulunda gerçekleşmiştir. Bu sonuç, üçüncü katılımcının kendi ilgi ve merakı doğrultusunda seçtiği metinleri okumaya aynı zamanda teşvik edilmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Araştırmacılar hem içsel hem de dışsal motivasyonun bir arada bulunabileceğini diğer bir ifade ile birbirini destekleyebileceğini önermektedir (Covington ve Mueller, 2001). Bu bulgulardan hareketle, okuma akıcılığını geliştiren müdahalelerin, okuduğunu anlamayı artıran en iyi müdahale olduğu sonucu çıkarılmamalı ve bir sonraki müdahale aşamasında aynı etkiyi göstereceği önerilmemelidir. Yukarıda bahsedildiği gibi katılımcıların akıcı okumalarının artmasında etkili olan müdahaleler farklılaşmış ve bu durum okuduğunu anlama içinde geçerli olmuştur. Bu bulgu ise KDA'nın okuduğunu anlama becerisi içinde kullanılabileceğini göstermekle birlikte alanyazında yer alan diğer çalışmalarla (Cates vd., 2006; Nikanowicz, 2009) tutarlılık göstermiştir.

Araştırmanın diğer bir amacı da KDA sürecinde elde edilen verilerin GA ile doğruluğunu test etmektir. Araştırma sonuçlarına göre KDA ile belirlenen en etkili iki müdahalenin GA sürecinde de etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuç diğer araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Daly vd., 2002; Daly, Bonfiglio, Mattson, Persampieri ve Foreman-Yates, 2006a; Orçan ve Özmen, 2012). Bu araştırmanın sonuçları, GA sürecinde öğrencilerin okuma akıcılıklarının KDA sürecine göre arttığını göstermektedir. Daly ve diğerleri (2002) GA sürecinde öğrencilerin okuma performanslarının arttığını belirtmektedir. Bu araştırmadaki katılımcıların okuduğunu anlama becerilerine ilişkin GA verileri incelendiğinde TO-MO koşulunda birinci katılımcının okuduğunu anlama düzeyinin azalan bir eğim gösterdiği görülmektedir. Bu sonuç tekrarlı okumaya dayanan akıcılık müdahalelerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olmadığını gösteren araştırma sonucuyla örtüşmektedir (Scammacca vd., 2007). İkinci ve üçüncü katılımcının GA sürecinde okuduğunu anlama sorularına verdiği cevaplar incelendiğinde katılımcıların anlama düzeylerinin arttığı görülmekle birlikte ikinci katılımcı için seçilen en etkili iki müdahale koşulu verilerinin dördüncü, altıncı ve sekizinci oturumlarda, üçüncü katılımcı için ise belirlenen en etkili iki müdahale koşulu verilerinin ikinci, beşinci ve altıncı oturumlarda örtüştüğü, görülmektedir. Bu durum anlama sorularının sayısının sınırlı ve benzer yapıda olmasından kaynaklanabilir. Bu durumun diğer bir nedeni ise öğrenci için seçilen en etkili iki müdahale koşulunun etkilerine GA sürecinde yer verilmesi olabilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle ortaokul düzeyinde okuma g¼c¼l¼đ¼đ¼ olan ¼đrencilerin hem okuma akıcılıklarının hem de okuduğunu anlama becerilerinin artmasında beceriye dayalı m¼dahalelerle birlikte hem içsel hem de dışsal okuma motivasyonuna ihtiyaç duydukları s¼ylenbilir. Alanyazında akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili yapılan KDA araştırmalarından farklı olarak bu araştırmada hem içsel hem de dışsal okuma motivasyonunun etkisi beceriye dayalı tekniklerle birlikte ayrı ayrı test edilmiş ve ortaokul ¼đrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlamalarının her iki motivasyon t¼r¼nden de etkilendiği g¼r¼lm¼řt¼r. Araştırma bu bakımdan daha ¼ne KDA ile yapılmış okuma çalışmalarına ilişkin literat¼r¼ genişletmiştir. Fakat bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Birincisi ¼đrencilerin okuduğunu anlamalarının sınıf d¼zeyine uygun standartlaştırılmış okuduğunu anlama testleriyle test edilmemiş olmasıdır. Ayrıca okuduğunu anlama becerilerini ¼lmek için kullanılan anlama sorularının sınırlı sayıda olmasıdır. İkinici olarak ise araştırmanın katılımcılarını ¼zel eğitim sınıfında yer alan hafif d¼zeyde zihinsel yetersizliği olan ¼ tane 8. sınıf ¼đrencisi oluşturmuştur. Araştırma daha farklı yetersizlik gruplarındaki ¼đrencilerle (¼đrenme g¼c¼l¼đ¼, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, davranış bozukluğu ve normal gelişim g¼steren) gerçekleştirilebilir. ¼¼nc¼ olarak farklı sınıf d¼zeyinde ve daha fazla ¼đrenci grubuyla araştırmada kullanılan m¼dahalelerin etkisi test edilebilir. Son olarak okuduğunu anlama s¼recinde sadece okuma akıcılığını artıran m¼dahalelere yer vermek yerine okuyucunun metinle etkileşime girmesini sağlayacak ¼rneđin, strateji kullanımı gibi s¼relere de yer veren m¼dahalelerin etkisi KDA araştırmalarında test edilebilir.

Sınırlılıklarına ve yeni yapılacak araştırmalara duyulan gereksinime rağmen, bu çalışma akıcı okuma ve okuduğunu anlama g¼c¼l¼đ¼n¼n değerlendirilmesi ve değerlendirilmesine ilgi duyan araştırmacı ve uygulamacılara bir zemin oluşturmaktadır. ¼zellikle risk grubunda yer alan ortaokul d¼zeyindeki ¼đrenciler için etkili olan m¼dahaleleri, kısa zaman diliminde belirlemek ve ¼đrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına g¼re ¼đretim programlarını hazırlamak oldukça ¼nemlidir. Bilimsel odaklı bir değerlendirme y¼ntemi olan KDA'nın ¼đrenciye ¼zg¼ m¼dahale ya da m¼dahale paketini seçme ve ¼đretimin buna g¼re planlanması konusunda araştırmacı ve ¼đretmenlere rehber olacağı d¼ř¼n¼lmektedir. Bunlara ek olarak çalışmanın, ¼đretmenlere okulun genel ortamında, sınıf içinde veya ¼đretim s¼recinde, ¼đrencilerinin yalnızca bilişsel s¼relerini değil aynı zamanda onların motivasyonel bileşenlerini de desteklemeleri noktasında yardımcı olacağı d¼ř¼n¼lmektedir. KDA yeterli ilerleme kaydedemeyen, akranlarının gerisinde kalan ¼đrenciler için m¼dahale seçimini kolaylaştıran alternatif bir y¼ntemdir. Bu nedenle araştırmacılar ve ¼đretmenlerin ¼đrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama d¼zeylerini artırmada KDA s¼recine yer vermeleri ¼nerilmektedir.

### Kaynakça

- Archer, A. L., Gleason, M. M. ve Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: Foundation skills for struggling older readers. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 89-101.
- Atbaşı, Z. ve Sanur, H. (2018). Comparison of performance-based techniques to increase addition fluency: A brief experimental analysis study. *Education and Science*, 195, 241-252.
- Begeny, J. C. ve Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools*, 43(2), 183-195.
- Begeny, J. C., Krouse, H. E., Ross, S. G. ve Mitchell, R. C. (2009). Increasing elementary-aged students' reading fluency with small group interventions: A comparison of repeated reading, listening passage preview, and listening only strategies. *Journal of Behavioral Education*, 18(3), 211-228.
- Billingsley, F., White, O.R. ve Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2, 229-241.
- Blachman, B., Fletcher, J., Munger, K., Schatschneider, C., Murray, M. ve Vaughn, M. (2014). Effects of intensive reading intervention for pupils. *Journal of Educational Psychology*, 1(106), 46-57. doi:10.1037/a0033663
- Block, C. C. ve Pressley, M. (Ed.). (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford.
- Burns, M. K. ve Wagner, D. (2008). Research into practice: Determining an effective intervention within a brief experimental analysis for reading: A metaanalytic review. *School Psychology Review*, 37(1), 126-136.
- Cain, K., Oakhill, J. ve Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Carson, P. M. ve Eckert, T. L. (2003). An experimental analysis of mathematics instructional components: Examining the effects of student-selected versus empirically-selected interventions. *Journal of Behavioral Education*, 12(1), 35-54.
- Cates, G. L., Thomason, K., Havey, M. ve McCormick, C. (2006). A preliminary investigation of the effects of reading fluency interventions on comprehension: Using brief experimental analysis to select reading interventions. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 133-154.
- Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S. ve Gardner, K. B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: Additive effects of performance-based interventions to repeated reading on students' reading and error rates. *Journal of Behavioral Education*, 13(2), 67-81.
- Chard, D. J., Vaughn, S. ve Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Coolong-Chaffin, M. ve Wagner, D. (2015). Using brief experimental analysis to intensify tier 3 reading interventions. *Learning Disabilities Research & Practice*, 30(4), 193-200.
- Covington, M. V. ve Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13, 157-176.
- Daly, E. J. ve Martens, B. K. (1994). A comparison of three interventions for increasing oral reading performance application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 459-469.
- Daly, E. J., Bonfiglio, C. M., Mattson, T., Persampieri, M. ve Foreman-Yates, K. (2006a). Refining the experimental analysis of academic skills deficits: Part II. Use of brief experimental analysis to evaluate reading fluency treatments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(3), 323-331.

- Daly, E. J., Garbacz, S. A., Olson, S. C., Persampieri, M. ve Ni, H. (2006b). Improving oral reading fluency by influencing students' choice of instructional procedures: An experimental analysis with two students with behavioral disorders. *Behavioral Interventions*, 21(1), 13-30.
- Daly, E. J., Martens, B. K., Dool, E. J. ve Hintze, J. M. (1998). Using brief functional analysis to select interventions for oral reading. *Journal of Behavioral Education*, 8(2), 203-218.
- Daly, E. J., Martens, B. K., Hamler, K. R., Dool, E. J. ve Eckert, T. L. (1999). A brief experimental analysis for identifying instructional components needed to improve oral reading fluency. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(1), 83-94.
- Daly, E. J., Murdoch, A., Lillenstein, L., Webber, L. ve Lentz, F. E. (2002). An examination of methods for testing treatments: Conducting brief experimental analyses of the effects of instructional components on oral reading fluency. *Education & Treatment of Children*, 25(3), 288-316.
- Daly, E. J., Witt, J. C., Martens, B. K. ve Dool, E. J. (1997). A model for conducting a functional analysis of academic performance problems. *School Psychology Review*, 26(4), 554-574.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. ve Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child development*, 64(3), 830-847.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daisey, D. M. ve Scarola, M. D. (2000). Empirically evaluating the effectiveness of reading interventions: The use of brief experimental analysis and single case designs. *Psychology in Schools*, 37(5), 463-473.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J. ve Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(3), 271-281.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York: Taylor & Francis.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. ve Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. ve Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256.
- Güzel Özmen, R. (2001). 6-8 Yaş çocuklar için okuduğunu anlama seti. İstanbul: Ya-Pa.
- Güzel Özmen, R. (2011). Evaluating the effectiveness of combined reading interventions on improving oral reading fluency of students with reading disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1063-1086.
- Güzel Özmen, R. ve Çevik, G. (2005). *The effectiveness of antecedent and consequence interventions using combined and separated formats on oral reading fluency*. 14th European Conference on Reading Zagreb.
- Hale, A. D., Skinner, C. H., Winn, B. D., Oliver, R., Allin, J. D. ve Molloy, C. C. M. (2005). An investigation of listening and listening-while-reading accommodations on reading comprehension levels and rates in students with emotional disorders. *Psychology in the Schools*, 42(1), 39-51.
- Halladay, J. L. (2012). Revisiting key assumptions of the reading level framework. *The Reading Teacher*, 66(1), 53-62.
- House, A. W., House, B. G. ve Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37-57.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C. ve Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719-729.

- Jones, K. M. ve Wickstrom, K. F. (2002). Done in sixty seconds: Further analysis of the brief assessment model for academic problems. *School Psychology Review*, 31(4), 554-568.
- La Berge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lewis-Lancaster, A. ve Reiscncr, C. (2013). Examining the results of a brief experimental analysis and reading fluency intervention with a middle school student. *Reading Improvement*, 50(4), 166-174.
- Lionetti, T. M. ve Cole, C. L. (2004). A comparison of the effects of two rates of listening while reading on oral reading fluency and reading comprehension. *Education and Treatment of Children*, 27(2), 114-129.
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. New York: Allyn and Bacon.
- Kern, L., Vorndran, C. M., Hilt, A., Ringdahl, J. E., Adelman, B. E. ve Dunlap, G. (1998). Choice as an intervention to improve behavior: A review of the literature. *Journal of Behavioral Education*, 8, 151-169.
- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2002). *Effective instruction for special education* (3. bs.). Austin, TX: Pro-Ed.
- McComas, J. J., Wagner, D., Chaffin, M. C., Holton, E., McDonnell, M. ve Monn, E. (2009). Prescriptive analysis: Further individualization of hypothesis testing in brief experimental analysis of reading fluency. *Journal of Behavioral Education*, 18(1), 56-70.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. doi:10.2307/748205
- Meisinger, E. B., Bloom, J. ve Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 1-17.
- Nikanowicz, C. L. (2009). *A brief experimental analysis of reading comprehension* (Yayımlanmamış doktora tezi). Miami University, Oxford, Ohio.
- Orçan, M. ve Özmen, E. R. (2012). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında sağaltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54.
- Özmen, E. R. ve Atbaşı, Z. (2016). Identifying interventions for improving letter formation: A brief experimental analysis of students with intellectual disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 197-209.
- Paige, D. D. (2011). Engaging struggling adolescent readers through situational interest: A model proposing the relationships among extrinsic motivation, oral reading proficiency, comprehension, and academic achievement. *Reading Psychology*, 32(5), 395-425.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York, NY: Oxford.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York, NY: Scholastic.
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A. ve Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction with older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research*, 23(2), 63-69.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sanır, H. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: Aracı model testi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J. ... ve Torgesen, J. K. (2007). *Reading interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.



- Schmitt, A. J., McCallum, E., Hale, A. D., Obeldobel, E. ve Dingus, K. (2009). Can text-to-speech assistive technology improve the reading comprehension of students with severe reading and emotional disabilities?. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools*, 10(2), 95-115.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. ve Meece, J. L. (2008). *Motivation in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Shinn, M. R. (Ed.). (1989). *Curriculum-based measurement: Assessing special children*. Guilford Press.
- Skinner, C. H., Cooper, L. ve Cole, C. L. (1997). The effects of oral presentation previewing rates on reading performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 331-333.
- Tawney, J. W. ve Gast, D. L. (1984). *Single subject research designs in special education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Van Auken, T. L., Chafouleas, S. M., Bradley, T. A. ve Martens, B. K. (2002). Using brief experimental analysis to select oral reading interventions: An investigation of treatment utility. *Journal Behavioral*, 11, 163-179.
- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420
- Wilber, A. ve Cushman, T. P. (2006). Selecting effective academic interventions: An example using brief experimental analysis for oral reading. *Psychology in the Schools*, 43(1), 79-84.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.