



**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN OKUMA
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE
DERCELE PUANLAMA ANAHTARI İLE ÖLÇEK
PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Durdane Şelale TÜNGAÇ

**2022
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ**

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN OKUMA BECERİLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİNDE DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI İLE
ÖLÇEK PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Durdane Şelale TÜNGAÇ

**T.C.
Karabük Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında
Yüksek Lisans Tezi
Olarak Hazırlanmıştır**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ**

**KARABÜK
Eylül, 2022**

Durdane Şelale TÜNGAÇ tarafından hazırlanan “ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN OKUMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI İLE ÖLÇEK PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ

Tez Danışmanı, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 18/09/2022

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Şehnaz CEYLAN (KBÜ)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ ADIBATMAZ (KBÜ).....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Alev ÜSTÜNDAĞ (SBÜ)

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans Tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

“Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.”

Durdane Şelale TÜNGAÇ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN OKUMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI İLE ÖLÇEK PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Durdane Şelale TÜNGAÇ

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ

Eylül 2022, 72 Sayfa

Bu çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin okuma akıcılığını ölçmede kullanılan Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı'ndan elde edilen sonuçlarla Prozodik Okuma Akıcılığı Ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ve Karabük illerinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim gören 75 özel eğitim gereksinimli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla “kişisel bilgi formu”, “Prozodik Okuma Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistiklerin yanı sıra Pearson korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Analizler sonucunda Prozodik Okuma Ölçeği ile Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı ölçekleri arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmektedir.

Ölçeklerden elde edilen puanlar cinsiyete, yaşa ve engel türüne göre farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler : Okuma akıcılığı, prozodi, özel eğitim, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, özgül öğrenme güçlüğü.

Bilim Kodu : 116001

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN GRADE SCORING KEY AND SCALE SCORE IN THE EVALUATION OF THE READING SKILLS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Durdane Şelale TÜNGAÇ

**Karabuk University
Institute of Graduate Programs
Department of Child Development**

Thesis Advisor:

Dr. Teaching Staff Fatma Betül Kurnaz

September 2022, 72 Page

In this study, the consistency between the results obtained from the Multidimensional Reading Fluency Scoring Key, which is used to measure the reading fluency of students with special needs, and the scores obtained from the Prosodic Reading Fluency Scale was examined. The sample of the research consists of 75 students with special education needs studying in special education and rehabilitation centers in Istanbul and Karabük. "Personal Information Form", "Prosodic Reading Scale" and "Multidimensional Reading Fluency Scoring Key" were used to collect data in the study. In the analysis of research data; In addition to descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation, Pearson correlation analyzes were used.

As a result of the analysis, it is seen that there is a high level of positive correlation between the Prosodic Reading Scale and the Multidimensional Reading Fluency scales. The scores obtained from the scales do not differ according to gender, age and type of disability.

Keywords : Reading fluency, prosody, special education, mental retardation, Dyslexia.

Science Code : 116001

TEŞEKKÜR

Yetişkinler olarak, geleceğin mimarı olan çocuklarımızın hayatın her alanında yüksek çıkarımı gözetmekten sorumlu olduğumuzu düşünmekteyim. Bu sebeple yaşam yolculuğunda sağlam adımlar atabilmelerine destek olduğumuz çocukların temel ihtiyaçlarından biri olan eğitim üzerine yenilikçi çalışmalar yapmanın gerekli olduğunu bilmekteyiz. Çocukların toplum içinde uyumlu yaşayabilmeleri, gerekli bilgilere kolayca ulaşabilmeleri için okuma becerileri desteklenmelidir. Erken yaşta edinilen okuma becerisi çocuğun bilgiye kolayca erişimini, edindiği bilgiyi ifade edebilmesini, toplum kurallarını öğrenip iyi bir vatandaş davranışları sergilemesini sağlar. Okuma akıcılığı iyi olan birey kendini geliştirme, duygu düşünceleri anlama ve ifade etme, sosyalleşme konularında da motive olur. Bu nedenle bu çalışmada özel gereksinimli 75 çocuğun okuma akıcılığını test eden çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı ile prozodik okuma ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu araştırma sürecinde bilgi ve görüşleriyle bana her zaman destek olan saygıdeğer hocam Dr. Öğretim Üyesi Fatma Betül KURNAZ' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çocuk Gelişimi bilim dalı alanında değerli çalışmalar sürdüren, öğrencilerini her daim sevip, kollayan saygıdeğer hocalarım Prof Dr. Arzu ÖZYÜREK, Prof Dr. Şehnaz CEYLAN'a teşekkürlerimi sunarım. Eğitim hayatım boyunca bana her zaman güvenen, zorlandığım zamanlarda beni her zaman motive eden sevgili annem Medine DÖKE'ye, manevi babam Fadıl DÖKE'ye ve sevgili babam Metin TÜNGAÇ'a teşekkür ederim. Bu süreçte her zaman yanımda olan sevgili arkadaşım Alparslan ALİHAFIZOĞLU'na teşekkür ederim. Çalışmamda bana destek olan Özel Safranbolu Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ile Sağlam Adımlar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki çalışma arkadaşlarıma sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM ve SINIRLILIKLARI.....	7
BÖLÜM 2	8
GENEL BİLGİLER	8
2.1. DİL	8
2.2. DİNLEME ve OKUMA BECERİLERİ	8
2.2.1. Dinleme Becerileri.....	8
2.2.2. Okuma Becerileri.....	10
2.3. OKUMANIN UNSURLARI.....	12
2.3.1. Fiziksel Unsurlar.....	12
2.3.2. Zihinsel Unsurlar	14
2.4. OKUMA SÜRECİ.....	15
2.4.1. Okuma Sürecinin Gelişimi.....	15
2.4.2. Okuma Anlama Süreci İşlem Basamakları.....	17
2.4.3. Okuma Prensipleri	18
2.4.4. Okumanın Önündeki Engeller	19
2.4.5. Okumadaki Yanlılıklar ve Nedenleri	20

Sayfa

2.4.6. İyi ve Zayıf Okuyucunun Özellikleri.....	21
2.4.7. Okuma Alışkanlığı Edinimi Önerileri.....	23
2.5. OKUMA AKICILIĞI.....	24
2.5.1. Akıcı Okumanın Önemi.....	25
2.5.2. Normal Gelişim Gösteren ve Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocukların Okuma Akıcılığı	27
2.5.3. Okuma Akıcılığının Ölçülmesi.....	29
BÖLÜM 3	32
GEREÇ VE YÖNTEM	32
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	32
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	32
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	33
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	34
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	37
BÖLÜM 4	40
BULGULAR.....	40
BÖLÜM 5	44
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	44
5.1. TARTIŞMA.....	44
5.2. SONUÇ	47
5.3. ÖNERİLER	48
KAYNAKLAR	49
EK AÇIKLAMALAR A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	55
EK AÇIKLAMALAR B. ÇOK BOYUTLU OKUMA AKICILIĞI PUANLAMA ANAHTARI.....	57
EK AÇIKLAMALAR C. PROZODİK OKUMA ÖLÇEĞİ	59

	<u>Sayfa</u>
EK AÇIKLAMALAR D. OKUMA METNİ	61
EK AÇIKLAMALAR E. ETİK KURUL ONAYI.....	63
EK AÇIKLAMALAR F. ANALİZ ÇİZELGELERİ	65
EK AÇIKLAMALAR G. UYGULAMA ORTAM GÖRSELLERİ.....	68
ÖZGEÇMİŞ	71

ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 2.1. İyi ve zayıf okuyucunun özellikleri	22
Çizelge 3.1. Demografik değişkenlere göre dağılım	33
Çizelge 3.2. Çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri	37
Çizelge 3.3. Çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları	38
Çizelge 3.4. Çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğine ait G ve Φ katsayıları	39
Çizelge 4.1. Çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğine ait tanımlayıcı değerler.....	40
Çizelge 4.2. Boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğine göre yeterlilik düzeylerinin dağılımları.....	41
Çizelge 4.3. Çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğinin ilişkisine ait bulgular	41
Çizelge 4.4. Engel türü değişkenine göre çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğinden elde edilen puanların kıyaslanması	42
Çizelge 4.5. Cinsiyete göre çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğinden elde edilen puanları kıyaslanması	43

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	:	Aktaran
DPA	:	Derecelendirme Puan Anahtarı
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	:	Statistical Package for Social Sciences
Ss	:	Standart Sapma
Vd	:	Ve diğerleri

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İnsan beyni yaklaşık 60.000 yıldır var ama alfabetik kod sadece 5.000 yıldır var. Okuma yeteneği evrimsel mirasımızın bir parçası değildir, çünkü okuma süreci için özel olarak geliştirilmiş bir beyin sistemi yoktur. Okuma, başlangıçta diğer işlevlere ayrılmış beyin sistemlerine dayanan, oldukça bileşik bir bilişsel görevdir. Çoğu durumda, okuma işlemi başarılıdır, ancak bazı durumlarda başarısız olur (Breznitz, 2006). Her geçen gün bilgideki artış sebebiyle eğitimin önemi de değişebilir. Kişinin edindiği bilgiyi okuması, anlaması ve uygulaması daha önemli hale gelebilir (Baştuğ, Şenel, 2020). Bu nedenle kişilere okuma becerisini kazandırmak için planlı ve stratejik bir süreç gerekebilir (Baştuğ ve Şenel, 2020). Bireyler toplumda yer edinmek, sosyal ilişkiler kurmak, başarılı olmak için okuma ve yazma becerilerini hayatının her alanında kullanır. Çocukların günlük hayatta akranları ve yetişkinler ile kurdukları iletişim, oynadıkları oyunlar, kendini ifade etme, dinleme ve konuşma gibi etkinlikleri erken okuryazarlık becerilerini artırabilir (Parpucu ve Dinç, 2019).

İlkokulun ilk üç yılında öğrenciler okuma becerisini doğruluk, hız ve prozodi boyutu ile edinmiş olmaları beklenmektedir. Çünkü dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerin okudukları metin tür, içerik ve yapı bakımından farklılaşır. Çocuklar bu sınıftan itibaren daha çok bilgi ve kavram içeren metinler ile karşılaşır. Bu sebeple çocukların metni anlayabilmesi, bilgiyi edinebilmesi için doğru ve akıcı okuyor olmaları beklenmektedir (Baştuğ, 2021).

Okuma gelişiminde hem fonetiğin hem de akıcılığın önemi bulunmaktadır. Örneğin, Valencia ve Buly (2004), ilköğretimde notları düşük olan öğrencilerin %80'den fazlasının okumada zorluk çektiğini belirtmişlerdir. Pinell, NAEP değerlendirmesinin okuma bölümünden düşük puan alan öğrencilerin neredeyse yarısının, dilsel akıcılığın bir ya da daha fazla alanda zorlandığını bulmuştur (Akt. Rasinski, 2016).

Okuma akıcılığı, okuduğunu anlamayı kolaylaştırmak için edinilen, doğru okuma ve uygun prozodi ile gerçekleşen okuma becerisidir. Prozodik okuma, okuyucunun doğru ses tonu ve vurgusu ile diğer sözel ifade becerilerinin etkin kullanımıyla okunan metnin anlamını doğru şekilde ifade etmesidir (Seçkin, 2012). Schrelber'e göre akıcı okuma, okuma materyalinin zahmetsizce ve pürüzsüzce okunup, otomatik olarak anlaşılabilmesidir (Schrelber P. A, 1980). Bir diğer tanım ise şudur: Akıcı Okuma, basılı materyallerin kodunu çözme ve anlama eylemidir. Kelime çözme, görsel ve işitsel modaliteler ve ortografik, fonolojik ve semantik sistemler gibi farklı beyin varlıklarının aktivasyonunu ima eder (Breznitz, 2006).

Bu alanda yapılan araştırmalardan biri olan Baştuğ (2012), çalışmasında öğrencilerin okuma becerileri, anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Çalışma sonunda doğru okuma, okuma hızı ve prozodi birbiriyle önemli ölçüde ilişkili çıkmıştır. Sonuçlara göre prozodi ile okuma hızı yakından ilişkili, akıcı okuma becerileri ile de okuduğunu anlama ve yazma becerileri ilişkili bulunmuştur. Okuduğunu anlama ile yazma arasındaki en yüksek ilişki ise prozodidir. Yapılan araştırmaya göre doğru okuma ve okuma hızı prozodiyi önemli ölçüde etkilemektedir. Bunlar arasında prozodiyi en çok etkileyen ise okuma hızı olmuştur. Okuma hızı, okuyucunun bir dakikada okuduğu kelime ya da harf sayısını ifade eder. Dördüncü sınıf öğrencilerinin bir dakikada okuması gereken kelime sayısı 90-140 arasındadır (Akyol, 2014). Aynı zamanda akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur.

Lovett ve arkadaşları öğrencilerin kelime okuma becerilerini artırmaya yönelik PHAST programını geliştirmişlerdir. Bu 70 saatlik fonolojik ve stratejik eğitim programı sonrasında öğrencilerin yaklaşık yarısı okuma becerilerini edinmişlerdir. Okuma becerilerini kazanmada zorluk çeken öğrenciler için 70 saatlik kod çözme eğitimi (günde iki saat olacak şekilde), 8 hafta sürecek şekilde günde bir saat de akıcılık müdahalesi programları uygulanmıştır. Program sonrasında çocukların okuma başarısı üçte iki oranında artmıştır (Lovettvd., 2014).

Özensoy (2021) çalışmasında, eleştirel okuma becerisine dayalı öğretimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarını araştırmıştır. Deney grubunun akademik başarı ön test puanları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu ortaya koymaktadır ki, eleştirel okuma becerisi öğretimi öğrencilerin akademik başarılarının artmasında etkilidir.

Bakı, (2020) araştırmasında, ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Çalışma grubu basit tesadüfi örnekleme ile oluşturulmuş ve 265 5. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Veri analizinde Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği ve Eleştirel Okuma Ölçeği. SPSS 23, AMOS 22.0 ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel okuma becerilerinin yaratıcı okuma sürecini değerlendirme becerilerini %57 oranında açıkladığı ve eleştirel okuma sürecinin değerlendirme becerileri üzerinde doğrudan ve güçlü bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışma, kadın öğrenci modelinde eleştirel okuma becerileri değerlendirme becerilerini %43 oranında etkilediğini açıklarken, erkek öğrenci modelinde bu etkiyi %67 oranında açıklanmıştır.

Booth (2019), 7. ve 8.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine uygulanan okul içi odaklı okuma programının etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda sosyo-kültürel okuma ve okul içi odaklı okuma programının öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermesinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Problem Durumu

Özel eğitim gerektiren bireyler duyuşal, duygusal ve eğitim gereksinimleri açısından desteğe gereksinim duymaktadır. Erken dönemde yapılan müdahaleler ve alınan önlemler ile ileride yaşanacak gelişimsel ve akademik yetersizliklerin önüne geçilebileceği belirtilmektedir (Erdil, 2010; Çakıroğlu, 2016). Bu amaçla bireyin gelişiminin izlenmesi, risk grubunda olanların belirlenmesi, gerekli önlemlerin alınması ve gereksinim duyulan müdahale programlarının hazırlanması için çeşitli türde değerlendirmeler yapılması oldukça önemlidir (Sucuoğlu, 2012). Akıcı okuma özel eğitim gereksinimi olan bireylerin gelişimlerinin önemli bir parçasıdır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ölçülmesinde farklı ölçme araçlarının kullanıldığı bilinmektedir. Bu ölçme araçlarının tutarlılıklarının incelenmesi kullanılacak ölçme aracının belirlenmesi için önemlidir. Öğrencilerin okuma akıcılıklarının değerlendirilmesi, performanslarının beklenen standartlarla karşılaştırılarak okuma düzeylerinin belirlenmesine yardımcı olur, uygun amaç ve materyal seçimini kolaylaştırır (Rasinski, 2004). Özel gereksinime sahip öğrencilerin okuma akıcılıklarının ölçülmesinde normal gelişim gösteren öğrencilerde kullanılan ölçme araçları kullanılmaktadır. Yıldız vd., (2009) prozodik okumayı “Okuma Prozodisi Rubriği” ile değerlendirmiştir. Bu ölçek akıcı okumayı; hız, pürüzsüzlük, ifade ve ses düzeyi ve sözcük öbekleri açısından incelemektedir. Seçkin (2012), özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda prozodi okumayı ölçme amacı ile “Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı” kullanmıştır. Miller ve Schwanenflugel vd., (2006), spektrografik ölçümlerin ve gözlem formlarının akıcı okuma düzeyinin belirlenmesinde önemli olduğunu belirtmiştir. Baştuğ ve Keskin (2011), prozodik okumayı sesli okumada tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi boyutları ile ölçen “Prozodik Okuma Ölçeği” ile ölçmüştür.

Araştırmada kullanılan her iki ölçekte derecelendirme puanlama anahtarı tipinde oluşturulan ölçek modelleridir. Bu nedenle Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Anahtarı’ndan elde edilen sonuçlarla Prozodik Okuma Akıcılığı Ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığı incelemek olduğundan, bu ölçme araçlarının uygulanmasından elde edilen sonuçların karşılaştırılması tutarlılık konusunda görüş oluşturmaya yardımcı olabilecektir.

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin okuma akıcılığını ölçmede kullanılan Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı’ndan elde edilen sonuçlarla Prozodik Okuma Akıcılığı Ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığı incelemek amaçlanmıştır.

Bu araştırmada şu alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı'ndan elde edilen sonuçlarla Prozodik Okuma Akıcılığı Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık var mıdır?
2. Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı ile Prozodik Okuma Akıcılığı Ölçeği'nden elde edilen sonuçlar güvenilirlik bakımından farklılık göstermekte midir?
3. Prozodik Okuma Akıcılığı Ölçeği puanları engel türüne göre farklılık gösterir mi?
4. Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı puanları engel türüne göre farklılık gösterir mi?
5. Prozodik Okuma Akıcılığı Ölçeği puanları cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
6. Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı puanları cinsiyete göre farklılık gösterir mi?

1.2. ARAşTIRMANIN ÖNEMİ

Okuma becerisi sadece Türkçe dersinde değil, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji gibi derslerde de öğrencinin akademik başarısını belirleyecek önemli bir beceridir (İşcan, vd.,2016). Okuma ruhsal ihtiyaçları gidermeye de katkıda bulunur. Akıcı ve doğru okuyamayan kişi bunun başkaları tarafından fark edilmesinden endişe duyar ve baskı altında hisseder. Okuyamayan kişiler kültürel ve akademik etkinliklerde yeterli olamayabilir. İnsanlarla iletişim kurmakta zorlanabilir. Ancak İyi bir okuyucu genelleme yapabilir, çıkarımlarda bulunabilir ve eleştirel düşünebilir (Akyol, 2020).

Prozodik okuma, okuyucunun doğru ses tonu ve vurgusu ile diğer sözel ifade becerilerinin etkin kullanımıyla okunan metnin anlamını doğru şekilde ifade etmesidir. Otomatik işleme ve prozodik okuma becerileri okuyucunun metni konuşur gibi okumasını sağlamaktadır. Prozodik okuma becerisi hem okuyucunun okuduğunu anlamasını hem de dinleyicinin dinlediğini anlamasını

kolaylaştırmaktadır. Prozodik okuma ipuçları, dinleyicinin okuyucunun okuduğunu anlama becerisi hakkında da fikir sahibi olmasını sağlar (Seçkin, 2012).

Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin çoğunlukla akademik başarısı zayıf olmaktadır. Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma düzeyleri yaşlarına ve zekâ düzeylerine paralel olmayıp, geride kalmaktadır. Doğru ve anlaşılır okuyan fakat okuduğunu anlama becerisinde problem yaşayan özel gereksinimli bireylerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi çok önemlidir. Okuduğunu anlama becerisi Türkçe dersinde öğretilmektedir. Okuma ile dinleme “anlama” becerisi iken, yazma ve konuşma ise “anlatma” becerisidir (Işıkdoğan, 2009). Brezniz (2006)’e göre son yıllarda, artan sayıda kanıt, disleksiklerin kelime okumada, okuduğunu anlamayı etkileyen akıcısızlık sergilediklerini göstermiştir. Genç disleksiklerin yaşlarına uygun düzenli okuyucularla karşılaştırılması, disleksik okuyucuların yalnızca daha fazla sayıda kod çözme hatası yapmakla kalmayıp, aynı zamanda sözcükleri, sahte sözcükleri ve bağlantılı metni deşifre ederken daha uzun performans süreleri sergilediklerine işaret etmiştir. Bu bulgular, araştırmacıları, hızlı kelime çözme becerilerinin düzenli ve düzensiz okuma performansı arasında ayırım yapan ek bir faktör olduğunu ve zayıf okuyucuların yalnızca doğruluktaki zorluklarla değil, aynı zamanda akıcı olmayan kelime okumalarıyla da karakterize edildiğini söylemeye yöneltmiştir.

Okuma güçlüğü olan öğrenciler harf-ses ilişkisi kurma, prozodik okuma, otomatik işleme ve okuduğunu anlama becerilerinde sorunlar yaşarlar. Yapılan çalışmalarda okuma güçlüğü olan öğrencilerin sıkça yaptığı hatalar harf/hece atlama, sözcüğü yanlış okuma, yerine başka harf koyma ve harf/hece ekleme olarak belirlenmiştir (Seçkin, 2012).

Bu araştırma özgül öğrenme güçlüğü ve hafif zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin prozodik okuma akıcılığının ölçülmesinde kullanılacak ölçekleri değerlendirmektedir. Bu ölçeklerin değerlendirmesi okuma akıcılığının doğru tespiti ve akıcılık problemlerinin düzeltilmesi açısından oldukça önemlidir.

1.3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM ve SINIRLILIKLARI

Bu araştırma 2021-2022 eğitim ğretim yılında İstanbul ve Karabük illerinde bulunan 75 özel eğitim ğrencisi ile sınırlıdır. Bununla birlikte araştırma, çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı ve Prozodik Okuma Akıcılığı leğinden elde edilen veriler ile sınırlandırılmıŐtır. Araştırmada verilerinin farklı iki ilden toplanması da bir başka sınırlılıktır. Bu araştırma özel gereksinimli çocuklarla sınırlıdır. Araştırmada elde edilen sonuçlar normal gelişim gösteren çocuklar için genelleme yapılamaz. Bu araştırma verileri pandemi döneminde toplanmıştır. Pandemi dönemi koŐullarının veri toplamayı güçleŐtirmesi geniŐ örneklem gruplarına ulaŐmayı engellemiŐtir.

BÖLÜM 2

GENEL BİLGİLER

Çalışmanın bu bölümünde genel bilgilere yer verilmektedir.

2.1. DİL

Bühner'e göre dil topluma hizmet eden iletişim "organon"dur. Dilin bu anlamda üç amacı vardır. Birincisi bilgiyi direkt olarak iletmek örnek: kedi masadadır, ikincisi duyguları dile getirmek örnek: "“ah!”,”bu harika!”,”aman allahım!””, üçüncüsü ise bu ikisinin kombinasyonu olarak konun muhatabının dikkatini çekip bir ilişki başlatarak iletişim kurmaktır örnek: "hey sen!", "arkadaşım" gibi... (Akt. Medina, 2005). Aynı zamanda dil becerilerinde yazma ve konuşma anlatmayı sağlarken, okuma ve dinleme anlamayı sağlamaktadır. Dinleme ve okuma hayatın her alanında mevcuttur (Özbay ve Çetin, 2011).

2.2. DİNLEME ve OKUMA BECERİLERİ

Bu başlık altında dinleme ve okuma becerileri ile ilgili genel bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Dinleme Becerileri

İşitme fizyolojik bir süreçken, dinleme uyarıyı almayı içerir (Kartika, 2022). Dinleme becerisi sosyal hayatta etkili ve sağlıklı iletişimi sağlarken, okulda da öğrenmenin ve başarının temel basamağını oluşturmaktadır. Dinleme becerisi gelişmiş bir birey okulda ve sosyal hayatta dinleme becerisi gelişmemiş bir bireye göre bilgiyi daha kolay anlar ve uygular. Sosyal hayatta karşısındaki insanın duygu ve düşüncelerini doğru anlar ve daha sağlıklı ve etkili bir iletişim kurmuş olur. Bu

sayede hem iş hayatında hem sosyal çevresine hem de akademik hayatında daha özgüvenli, problemleri kolayca çözebilen bir kişilik inşa eder. Buna bağlı olarak da daha başarılı olur (Doğan, 2010).

Helen ve arkadaşları dinleme becerileri üzerine yürüttükleri araştırmada, ilkokul öğrencilerinin birinci dil dinleme becerilerine ilişkin deneysel araştırmaların sistematik bir incelemesini sunmaktadır. Toplamda 27 çalışma seçilmiş ve gözden geçirilmiştir. Bu incelemenin amacı iki yönlüdür. İlk olarak, dinleme becerilerinin sonuç değişkenleri Brownell'in (2006) kavramsal HURIER modeline göre etiketlenmiştir. Sonuçlar, çoğu çalışmanın dinleme becerilerini işitsel mesajı hatırlama, anlama veya yorumlama yeteneği olarak değerlendirdiğini göstermiştir. İkincisi, Palardy ve Rumberger'in (2008) modeline göre ilkokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin sınıf düzeyi, öğretim uygulamaları (ör. dinleme stratejisi öğretimi) ve ayrıca sınıf özellikleri (ör. sınıf gürültüsü) ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuştur. Öğrenci düzeyinde de öğrencilerin dinleme becerileri ile bilişsel becerileri (örn. işleyen bellek) ve arka plan özellikleri (örn. sosyoekonomik durum) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Boudeaudhui vd., 2018). Sağlıklı bir iletişimin gerçekleşebilmesi için anlatıcının kendini en iyi şekilde ifade edebilmesinin önemli olduğu gibi dinleyicinin de bu mesajı en doğru şekilde anlamlandırması önemlidir. Alıcının duyduklarını anlamlandırması için şu şartlar yerine getirilmelidir (Özbay ve Çetin, 2011):

1. Alıcı sesleri tam olarak işitmelidir.
2. Ortam işitme için uygun olmalıdır.
3. Mesaj net olmalıdır.
4. Kullanılan dil dinleyiciye uygun olmalıdır.

Yukarıdaki şartlar ile ileticinin dil kurallarını bilmesi ve yerinde kullanması gereklidir. Vurgu, tonlama ve telaffuza da dikkat edilmelidir.

Okuma eylemini gerçekleştiren bireyin bu süreçte metni anlamlandırması ve yorumlaması için kullandığı zihinsel işlem süreçlerine “okuduğunu anlama stratejileri” denir. Okuduğunu anlama stratejilerinden okunan metin hakkındaki önceden edinilmiş bilgileri kullanma, okumadaki amacın belirlenmesi, tahmin yürütme, dikkat, sesli ya da sessiz okuma, not yazma, özet çıkarma, konu ya da ana fikir belirlenmesi, sorgulama, çıkarımda bulunma ve anlaşılmayan sözcük, cümle ya da paragrafların araştırılması (Gökbulut ve Dağlı, 2019), soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, tartışarak okuma, göz atarak okuma yöntemleri okuma becerilerinin gelişmesinde önemli bir etkidir (MEB, 2009).

Öğrencilere okuma sırasında yararlanmaları için aşağıdaki stratejiler öğretilir (Baydık, 2011):

1. Okuduğunu anlamasını gözlemlenme: öğrencinin metni anlayıp anlamadığına bak, metindeki hataları bulmak, dikkatin dağıldığını fark etmek, anlamını bilmediği sözcükleri fark etmek gibi becerileri içerir.
2. Önceden edinilmiş bilgiyi kullanmak ve bu önbilgi ile konu arasında ilişki kurma: Önceden neler bildiğini düşünme, bildikleri ile metin arasında ilişki kurma ve metindeki eksik bilgileri önbilgisi ile giderme.
3. Metin ile ilgili tahmin yürütme: metnin başlığından ya da resimlerinden yararlanarak metnin ne hakkında olduğunu düşünme, metinde neler olacağını tahmin etme ve okurken bir sonraki olayı tahmin etme gibi becerileri içerir.
4. Metni netleştirme: anlamı bilinmeyen kelimelerin bulunması, anlaşılmayan ya da zor cümlelerin netleştirilmesi.
5. Okuma hızını ayarlama.
6. Metinde önemli ya da ilgisini çeken yerleri belirleme, altını çizme.
7. Not tutma.
8. Hayal etme/zihinde canlandırma.
9. Metin yapısı bilgisinden yararlanma: metnin bilimsel mi edebi mi olduğunu anlama, neden sonuç ilişkisi kurma.
10. Dikkat dağılınca okunan kısma tekrar dönme.
11. Metin zor geldiğinde üzerinde iyice yoğunlaşma.
12. Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma.

13. Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme (Karatay, 2014).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arttıkça okuma ilgileri de artmaktadır. Bu da daha iyi bir okur olmalarını sağlamaktadır (Arıcı, 2018).

2.3. OKUMANIN UNSURLARI

Okuma eyleminin görme ve seslendirme kısmı okumanın fiziksel yönünü içerirken, kod çözme ve anlamlandırma kısmı zihinsel yönünü içermektedir. Bu sebeple okumayı meydana getiren unsurlar zihinsel ve fiziksel olarak ikiye ayrılır (Kurudayıoğlu, 2011).

2.3.1. Fiziksel Unsurlar

Okuma sürecinin başlamasını sağlayan ilk şey gözdür. Okuyucunun harfi, sembolü, şekli anlamlandırabilmesi için öncelikle görmesi gerekir. Ancak sadece bu yeterli değildir. Gözle birlikte görme alanı açısı, punto, göz- ses genişliği ve ses organları da gereklidir (Akçamete, 1989).

Göz

Görüntü gözlerde değil, beyinde oluşur. Görüntüden gelen ışınlar önce korneadan geçerek retinaya ulaşır. Retinaya ulaşan ışık ışığa duyarlı hücreler tarafından sinir sinyallerine çevrilir ve beyinde görsel verilerin işlendiği merkeze gönderilir. Böylece algıladığımız nesneyi görmeye başlarız. Eskiden okuma sırasında gözün yazı üzerinde düz çizgi halinde gidip geldiği düşünülürdü. Ancak araştırmalar sonucunda gözün okuma sürecinde düz çizgi halinde gidip geldiği değil, sıçramalar ile hareket ettiği bulunmuştur. Göz metni okurken bir satırda durur, birkaç kelimeyi kavrar ve tekrar sıçrar. Okuma esnasında göz ne kadar çok sıçrarsa o kadar hızlı okuma yapılır. Ayrıca göz yazıdaki harf ya da kelimeleri ayrı ayrı değil, bir bütün olarak görür. Göz görüntüyü sıçrama esnasında değil, odaklanma esnasında alır (Türkkan, 2000) Yetenekli okuyucular, sakkad adı verilen bir dizi kısa göz hareketiyle bakışlarını metnin satırları boyunca kısa fiksasyon duraklamaları ile hareket ettirirler.

Çocukların göz hareketleri üzerine yapılan araştırmalar çocukların okuma becerisi geliştikçe bir yetişkin gibi daha fazla, daha uzun ileri göz hareketleri, daha az ve daha kısa süre sabitleme ve daha az gerileme (yani geriye doğru göz hareketi) davranışlarını gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Liu vd., 2021).

Aktif Görme Alanı ve Açısı

Göz okuma sırasında odaklanırken bir noktada 13-15 derecelik açıyla sabitlenir. Bu açı sınırında kalan alana aktif görme alanı denir. Bu alanda göz net bir şekilde yazıyı görür. Buna da netlik açısı denir. Göz ancak bu netlik açısında kalan yazıları algılayabilir. Gözün oluşturduğu bu görme alanı daire veya elips şeklinindedir. Göz normalde 70-80 derecelik açıyla sağını ve solunu görebilir. Bu görüş kırk veya ellilerde kalıyorsa görme bozukluğu vardır (Arıcı, 2008).

Göz- Ses Genişliği

Her sözcüğün zihnimizde görsel bir karşılığı vardır. Göz sözcüğu gördüğu anda bu imgeyle tanır. Aynı zamanda sözcüğün bir de devimsel imgesi vardır. Örneğin "ateş" sözcüğünün zihinde hem imge hem de sesi vardır. Kişinin sözcüğu tanıdığı an ile onu içinden seslendirene kadar olan süreye göz ses genişliği denir. Kişinin okuması geliştikçe metni görmesiyle içinden seslendirmesi arasındaki zaman artmaktadır. Çünkü kişi kelimeyi seslendirmeden önce zihninde anlamlandırmaya çalışır. Okumanın başlangıcında sesli okuma anlamayı kolaylaştırır ancak zamanla ses göz genişliği arttığı için sessiz okumaya geçilmelidir (Kurudayıoğlu, 2011).

Okuma Mesafesi

Gözün yorulmadan metni rahatça okuyabilmesi için göz ile metnin uygun uzaklıkta olması gerekmektedir. Bu mesafeye okuma mesafesi denir. Doğru okuma için mesafenin 30-40 santimetrelik olması gerekir (Kaya ve Karđař, 2020).

Punto

İngiltere'de yapılan bir çalışmada kitapların 7 yaşındaki çocuklar için 24 punto, 7-8 yaşındakiler için 18 punto, 7-9 yaşındakiler için 12 punto, 9-12 yaşındakiler için 11 punto ve 12 yaşın üstündeki çocuklar için 10 punto ile yazılması gerektiği

saptanmıştır (Kaya ve Kardeş, 2020). MEB (2016)'e göre ilkokul 3.sınıf kitaplarının 14 punto ile ve 4.sınıf kitaplarının 12 punto ile yazılması gerekmektedir.

Ses organları

Sesli okuma bir çeşit konuşma olduğu için konuşmada aktif olan bütün organların sağlıklı ve eşgüdümlü olması gerekmektedir (Kaya ve Kardeş, 2020).

2.3.2. Zihinsel Unsurlar

Göz, okuma sırasında harfleri, sembolleri ve şekilleri nöronlar aracılığıyla beyne ilettikten sonra okumanın ikinci aşaması olan zihinsel aşama başlar. Bu aşamada beyin kendisine gönderilen verileri geçmiş ön bilgilerini kullanarak anlamlandırmaya çalışır (Kaya ve Kardeş, 2020).

Beyin

Öğrenme bir nöronun diğer nöronları etkilemesiyle ve sinapslardaki değişimlerle oluşur. Sinapslardaki bağlantının çokluğu beynin dili, bilgiyi anlamlandırmasını, yüzleri ve yerleri kaydetmesini sağlar. Yani zihinsel işlevi belirleyen unsur beyindeki hücreler değil, bağlantıların çokluğudur. Kısacası konuşma, düşünme, hareket etme gibi bütün aktivitelerimiz beyindeki nöronların bağlantı kurmasıyla oluşur (Kaya, Kardeş, 2020).

Beynin bilgiyi nasıl organize ettiği, depoladığı ve geri çağırdığı tam olarak bilinmemektedir ama öğrenme ve hafızanın nöronların etkileşimiyle oluştuğu kabul edilmektedir (Erdamar ve Koç, 2016).

Beyindeki Yarı Küreler

İnsan beyni sağ ve sol olmak üzere iki yarı küreden oluşur. Sağ yarı kürenin fonksiyonları şunlardır: Üç boyutlu düşünme, soyut düşünme, vücudun sol tarafını kontrol etme, müzikal ve görsel yetenekler, duygusallık, sezgisellik, yaratıcılık, yüzleri hatırlama, problemi bütüne bakarak çözme, duygularla hareket etme, yön bulabilme becerisidir (Erdamar ve Koç, 2016).

Sol yarım kürenin fonksiyonları: mantıksallık, rasyonellik, isimleri hatırlama, problemleri parçalara ayırarak çözme, vücudun sağ tarafını kontrol etme, matematiksel düşünme, somut düşünme, dil öğrenme becerisidir. Okuma sırasında beynin iki yarı küresi de kullanılır ancak daha çok sol küre baskındır (Kaya ve Kardaş, 2020).

Bellek- Okuma, Anlama ve Kavrama

Bellek, bilginin zihinsel olarak depolanmasıdır. Bellek, insanın duyu ve aracılığıyla edindiği bilgileri kodlar, depolar ve gerek duyulduğu zaman geri çağırır. Bellek, Bilgi İşlem Kuramı'na göre duyu, kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere üçe ayrılır. Duyusal bellek ile algılanan uyaranlar kısa süreli belleğe aktarılır. Burada 20 ila 30 saniye arasında kodlanan bilgi daha sonra uzun süreli belleğe aktarılır (Kurudayıoğlu, 2011).

2.4. OKUMA SÜRECİ

Araştırmanın bu bölümünde okuma sürecinin gelişimi, okuma prensipleri, okumanın önündeki engeller, okumadaki yanlışlıklar ve nedenleri, iyi ve zayıf okuyucunun özelliklerine yer verilmiştir.

2.4.1. Okuma Sürecinin Gelişimi

Okuma süreci sekiz aşamada incelenebilir. Bunlar (Akyol, 2014):

1. Hazırlık ve Taklit Aşaması
 - a. Okuma ve kitapları merak ettiklerini belirtecek davranışlar gösterirler.
 - b. Okuma yazmayı taklit ederler.
 - c. Hikâye anlatımlarında genellikle resimlere odaklanırlar ama yazıları da fark etmeye başlarlar.
 - d. Bazı harf isimlerini öğrenirler ve sesle ilişkisini kurmaya çalışırlar.
 - e. Bazı harfleri yazabilirler. Bu özellikle kendi isimlerini yazmaya çalışırken görülür.
2. Başlangıç Aşaması

- a. Tahmin ettirme ipuçlarını içeren kitapları okurlar.
 - b. Çoğu harfin sesini tanır ve isimlerini söyleyebilirler.
 - c. Düzenli olmasa da yazarken kelimeler arasında boşluk bırakmaya çalışırlar.
 - d. Sıkça karşılaştıkları kelimeleri anlamlarıyla bilirler.
 - e. Küçük kitaplar hakkındaki tartışmalara katılırlar, önceden edindikleri bilgileri kullanırlar.
3. Gelişim Aşaması
- a. Anlama önem verme, cümle yapılarına dikkat etme, ses bilgisine dikkat etme gibi okuma stratejilerini kullanmaya başlarlar.
 - b. Anlamak için görselden çok metnin üzerine yoğunlaşırlar.
 - c. Temel noktalama işaretlerini doğru kullanırlar (nokta, ünlem, soru işareti gibi.).
 - d. Küçük kitapları rahatça okurlar.
 - e. Hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini ayırt edip bu konularda yorum yapabilirler.
 - f. Olay, kahramanlar, mekân, sonuç gibi hikâyeye unsurları hakkında konuşabilirler.
4. İlerleme Aşaması
- a. Farklı sesleri kolayca seslendirirler.
 - b. Farklı kitapları, tahmin gücünü geliştirecek kitapları okumak isterler.
 - c. Kolayca sessiz okuma yapabilirler.
 - d. Kitaplarla ilgili tartışmalara katılırlar, eleştirel düşünür ve çözümler sunabilirler.
 - e. Didaktik metinleri zevk alarak okurlar.
5. İlişkilendirme Aşaması
- a. Okuma sırasında kelime tekrarlarını daha az yaparlar, uzun metinleri okurlar.
 - b. Kelime ayırt etme yetenekleri gelişmiştir.
 - c. Hikâyenin unsurlarını daha rahat yorumlayabilirler. Kıyaslama ve karşılaştırma yapacak kadar bilgi ve tecrübe edinmişlerdir.
 - d. İlgi alanlarını zenginleştirirler.
6. Akıcı Okuma Aşaması

- a. Birden fazla kahramanı ve olayı olan karmaşık metinleri rahatlıkla okurlar.
- b. Sessiz okuma sürelerini artırmışlardır.
- c. Rehberlik dahilinde grup tartışmalarına girebilirler.
- d. Metin hakkında analiz yapıp ve ilişki kurabilirler.

7. Ustalık Aşaması

- a. İsteyenler ve çabalayanlar sessiz okuma sürelerini daha da artırabilirler.
- b. Yardım almadan okuma materyali seçebilirler.
- c. Metinler arasında rahatlıkla seçim yapabilirler.
- d. Karmaşık anlamları üretmede gelişmişlerdir.
- e. Farklı bilgi edinme stratejileri kullanırlar.

8. Bağımsız Okuma Aşaması

- a. Üst düzeyde materyal seçip okurlar.
- b. Edebi ürünler üzerinde analiz yapıp, eleştirip değerlendirebilirler.
- c. Problemleri fark edip çözebilirler.
- d.

On- on iki yaş arası dönem somut dönemden soyut döneme ve çocukluktan ergenliğe geçilen zamandır. Yukarıdaki süreçlerden yola çıkarak, bu yaş dönemi çocukları eleştirel düşünmeyi ve düşünce üretmeyi destekleyecek roman, şiir, tarihi içerikli eserler gibi kitaplara yönlendirilebilir (Samur, 2018).

2.4.2. Okuma Anlama Süreci İşlem Basamakları

Okuduğunu anlama genel olarak tanımlandığında metin ve okur olarak iki ögenin etkileşimidir denilebilir. Okuduğunu anlama, bu etkileşim sonunda okurun zihinsel ve fiziksel gücünün aynı anda işlemine dayalı her türlü duygu, bilgi ve düşünce alışverişidir. Okuduğunu anlama süreci altı işlem basamağını içerir. Bunlar (Karatay, 2018):

1. Okurun alfabeyi ve görsel sembolleri bilmesi,
2. Kelime ve sembollerden yansıyan ışığın göz ile algılanıp, beyne iletilmesi,
3. Okurun ilişki kurma kavram becerisini yapabilmesi,

4. Okuyucunun şema kurma, ilişkiyi anlama, analiz etme ve eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirebilmesi,
5. Öğrenilen bilgilerin depolanması ve yeni bilgilerin kodlanması,
6. Kodlanan, depolanan bilgilerin istenildiğinde geri çağırılması, hatırlanması ve tekrar kullanılabilmesidir.
- 7.

Bu aşamalara bakıldığında iyi bir okur olabilmek için öncelikle okumayı bilmek gerekir. Harflerden oluşan sözcükleri çözme ve anlamlandırma öğrenildikten sonra eleştirel okuma becerisi kazanılır. Okuma süreci kendi içerisinde okuma prensiplerini de barındırabileceğinden ikisi birbiriyle yakından ilgilidir diyebiliriz. Bu sebeple aşağıda okuma prensiplerinden bahsedilmiştir.

2.4.3. Okuma Prensipleri

Geçmiş on yılda yapılan araştırmalara dayalı olarak okuma eyleminin doğası üzerine bazı temel prensiplerden söz edilir (Anderson ve diğerleri, 1985). Bunlar okumada anlam kurma, okumada akıcılık, okuma stratejileri, güdülenmedir.

Okumada Anlam Kurma

Metinler direkt olarak kendini ifade edemez. Kişinin metni anlayabilmesi için ön bilgiye sahip olması gerekir. Kişi düşün ile ilgili bir metin gördüğünde önceden edindiği tecrübeler ve bilgiler devreye girer ve metinde ön bilgi sayesinde anlam kurması kolaylaşır (Aytaş, 2005).

Okumada Akıcılık

Akıcı okuma temelde kelimeyi tanıma ve ayırt etmeye dayalıdır. Birey iyi okuyucu seviyesindeyse kelimeyi daha hızlı tanıyıp anlamlandırabileceği için, doğru okumaya çalışmakla enerji harcamak yerine, anlamaya daha fazla enerji ve vakit harcayabilecektir. Bu sayede dikkatlerini tek tek kelime anlamaya değil, metni çözmeye yöneltmiş olacaktırlar (Akyol, 2020).

Okuma Stratejileri

Stratejik okuma, okuyucunun metni gördüğünde ön bilgilerini kullanarak uygun bir amaç ve yöntem belirleyip o şekilde okuması demektir. Okuyucu sınav için okuma ve zevk için okumayı ayırt etmeli buna göre bir strateji belirlemelidir. Bu sayede daha kolay ve daha kısa sürede okuyacaktır (Aytaş, 2005).

Güdülenme

Güdülenme okumayı öğrenme ve geliştirmede çok önemli bir unsurdur. Zayıf okuyucular okuma ve anlamada yetersiz oldukları için okumaya karşıda isteksiz olurlar. Okurken zorlandıkları için baskı hissederler. Böyle zamanlarda öğretmen öğrenciye yardım etmeli, cesaretlendirmelidir. Öğretmenin uygun öğretim ortamını hazırlaması, ilginç metinler seçmesi, işbirlikçi öğrenmeyi desteklemesi, farklı okuma stratejilerini kullanması, gerekli yerlerde ödül ve övgü kullanması, öğrenci merkezli öğretmeyi sağlaması güdülenmeyi artıran yollardandır (Akyol, 2020).

2.4.4. Okumanın Önündeki Engeller

Okuma sürecinde fiziksel ve zihinsel unsurların birlikte çalıştığı bilinmektedir. Bu zihinsel ve fiziksel mekanizmaların birinde ya da birkaçında oluşan bozulmalar okuma becerisinin yeterli seviyede kazanılmasını engellemektedir. Bu da okumada hata, yanlış telaffuz, yanlış anlama gibi okuma kusurlarına sebep olmaktadır.

Fiziksel Engeller

1. Göz kaslarının yeterince gelişmemiş olması,
2. Görme bozuklukları,
3. Şaşılık,
4. Oturma bozukluğu,
5. Okuma ortamının uygun olmaması,
6. Metnin baskı niteliği.

Bilişsel Engeller

1. Metne odaklanamama, odağı sürdürmememe,
2. Kelime haznesinin gelişmemiş olması,
3. Okunan metin ile ilgili ön bilgileri kullanamama,
4. Dalgınlık ya da dikkatsizlik,

5. Uyku sorunu,
6. Kişisel Engeller,
7. Metindeki bilgi ve fikirleri analiz edememe,
8. Baskı hissetme,
9. Bir şeyler yiyip içmek (dikkati dağıtacak kadar),
10. Duygusal sorunlar (Karatay, 2018).
- 11.

Yukarıdaki engeller sebebiyle okuması kusurlu olan bireyler sesli ve sessiz okumada yavaştır. Ayrıca anlama hataları vardır. Bu kişilerin sahip oldukları engelleri belirlenmeli ve bir uzmandan destek alınmalıdır (Akyol ve Yıldız,2010).

2.4.5. Okumadaki Yanlışlıklar ve Nedenleri

Literatüre bakıldığında zayıf okuyucuların okuma sırasında sık yaptığı hatalardan bazıları atlayıp geçme ve ekleme, ters çevirme ve tekrar olarak görülmektedir. Aşağıda bu hatalar açıklamalarıyla birlikte verilmiştir.

Atlayıp geçme ve ekleme

Eklemeler okumaya akıcılık katmak için yapılabilir. Genelde az sayıda yapılmakta ve cümlenin anlamını bozmamaktadır. Fazlaca ve anlamsız eklemeler yapılıyorsa öğrenciye dönüt verilmelidir. Atlamalar ise kelimenin tamamında, hecede ya da harflerde yapılmaktadır. Bu yanlışlar hızlı okumadan, dikkatsizlikten, ya da kelime-harf bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanabilir. Bu hatalar okumanın sonunda çocuğa tekrar okutulur (Gülerer ve Batur, 2004).

Ters çevirmeler

En çok görülen ve özellikle birinci sınıf çocuklarının yaptıkları yanlışlardan biridir. Bu hata genellikle okumayı öğrenme sürecinde yapılan hatadır. Harflerde çevirmeler "d" yerine "b", "b" yerine "p" kullanmak şeklinde görülür. Kelimelerde çevirmeler ise "ev" yerine "ve", "vay" yerine "yav" kullanma şeklinde görülür. Okuma ve yazma becerisi tamamen kazanıldıktan sonra bu hatalar azalır. Çocuk yedi yaşından sonra hala ters çevirme yapıyorsa, bu sorun ciddiye alınmalıdır (Tuncay, 2021).

Tekrar

Zayıf okuyucuların yaptığı en sık hatalardan biri de tekrardır. Bunun en büyük sebebi kelime tanıma yetersizliğidir. Bazen bu olumsuz bir alışkanlık şeklinde de görülebilir. İkisini ayırt etmek için şu yapılabilir: Çocuk kendi düzeyinde bir metni çok tekrarlı okuyorsa daha düşük kademe bir metin verilir. Eğer bu metni az tekrarlı okursa sebep kelime tanıma yetersizliğidir. Çocuk düşük kademe metni yine çok tekrarlı okuyorsa bu bir alışkanlık olarak değerlendirilebilir. Bu durumda okuma yaparken kelimeye işaret edilmelidir. Koro, tekrarlayıcı okuma, eko okuma şeklinde yöntemler uygulanabilir (Akyol ve Dündar, 2014).

Öğrencilerin kelime okuma doğruluğunun ölçülmesi çok çeşitli biçimler alabilir. Basitçe sözlü okumayı dinlemek ve her 100 kelimedeki hata sayısını saymak, bir birey veya öğrenci grubu için çeşitli öğretim amaçları için uygun metnin seçimi için paha biçilmez bilgiler sağlayabilir (Hudson vd., 2005).

Okuma hızının ölçülmesi, bağlantılı metinde hem kelime okuma otomatikliğini hem de okuma hızını kapsmalıdır. Otomatikliğin değerlendirilmesi, görüş-kelime bilgisi testlerini veya kod çözme hızı testlerini içerebilir. Kod çözme hızı testleri, genellikle, sözcüklerin ve sembollerin anlamlandırılıp hızlı çözülmesinden oluşur. Sözcük okuma oranının ölçülmesi, değerlendirilmekte olan yapının öğrencinin ses-sembol bilgisini kullanarak sözcüklerin kodunu otomatik olarak çözme yeteneği olmasını sağlar. Okuma hızının ölçümü, en tipik olarak zaman ayarlı okumalarla gerçekleştirilir. Bir öğrencinin bağlantılı metni okuma zamanlamaları, öğretmenin doğru okunan kelime sayısını ve belirli bir zaman diliminde yapılan hataların sayısını gözlemlemesine olanak tanır. Zamanlamalı okumalardan elde edilen veriler genellikle bir zamanlama çizelgesine kaydedilir (Hudson vd., 2005).

2.4.6. İyi ve Zayıf Okuyucunun Özellikleri

Aşağıda iyi ve zayıf okuyucuların okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası açısından özellikleri karşılaştırılmıştır. Danışmanın bu konuda bilgisi olursa, okuyucunun zayıf yönlerinin gelişmesine katkıda bulunabilir (Akyol, 2014).

Çizelge 2.1. İyi ve zayıf okuyucunun özellikleri

Okuma Öncesinde İyi Okuyucular	Okuma Öncesinde Zayıf Okuyucular
Ön bilgilerini kullanabilirler.	Okuma süreci ya da materyali hakkında hiç düşünmeden okurlar.
Okuma amacı belirlerler.	Neden okuduklarının farkında olmazlar.
Uygun okuma yöntemini seçerler.	Okuma amacı belirlemezler.
Okuma eyleminin aşamalarını bilirler.	Amaca uygun bir okuma yöntemleri yoktur.
Okuma Sırasında İyi Okuyucular	Okuma Sırasında Zayıf Okuyucular
Sentez yapabilirler.	Kelimelerin anlamını bilmiyorlarsa hiç umursamadan kelimeyi atlar ve okumaya devam ederler. Kelimenin anlamını öğrenmeye çalışmazlar.
Materyale ya da sürece dair soru sorarlar. Okurken sesli düşünebilirler.	Ön bilgilerini ve tecrübelerini kullanamazlar. Metin hakkında hiç düşünmeden okumaya devam ederler.
Çıkarımlarda bulunurlar ve tahmin yürütürler.	Anahtar kelime veya kavramları tanımadan öylesine okurlar.
Ne anladıklarının ya da ne kadar anladıklarının farkındadırlar.	Kolayca dikkatleri dağınık ve ne anladıklarını ya da anlamadıklarını bilmezler.
Okuma Sonrası İyi Okuyucular	Okuma Sonrası Zayıf Okuyucular
Amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediği üzerine düşünürler.	Ne okuduklarına dair fikirleri yoktur.
Ne anladıklarını söyleyip değerlendirirler.	Anlayıp anlamadıklarını tek başına kontrol edemezler.
Konuya dair temel fikirleri söyleyebilirler.	Ne anladıkları sorulduğunda genellikle yazarın kelimelerini söylerler.
Öğrendiklerini, çıkardıkları anlamları kendi cümleleriyle anlatırlar.	Metnin yüzeysel anlamı dışında daha ilerisini söyleyemezler.
İyi okuyuculara göre başarı gayret ve çalışmanın sonucudur.	Zayıf okuyuculara göre başarı şans eseri olur.

Zayıf okuyucuya yardım edilirken dikkat edilmesi gerekenler aşağıda yer almaktadır (Akyol, 2020).

1. Okumaya başlamadan önce öğretmen öğrencinin bir amaç belirlemesine yardımcı olmalıdır. Öğrencinin "ne için okuyorum?", "ne arıyorum?" sorularını sorması sağlanmalıdır.
2. Belirlenen amaca uygun olan okuma hızı ve yöntemi seçilmelidir.
3. Öğrenci okuma öncesinde/ sırasında ön bilgisini kullanma konusunda yönlendirilmelidir.
4. Metin, olay basamak ve sırasına göre okunmalı bunlara odaklanılmalıdır.
5. Birinci okuma anlaşılır olmamışsa tekrar edilmelidir.
6. Bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesinde bir kaynaktan (öğretmen ya da sözlük) yardım alma tekniği öğretilmelidir.
7. Anlama süreci çocuğa öğretilmelidir.
8. Çocuk okurken yanlış okunan kelimelerde öğretmen düzeltme yapmalıdır.
9. Öğretmen soru sorma zamanını, şeklini ve türünü doğru uygulamalıdır.

Zayıf Okuyucular genellikle düzensizlerdir ve işlerini tamamlayamazlar. Çabuk usanırlar ve testlerde başarısızlardır (Akyol, 2020). Bu sebeple okuyucuya kendisine özgü akıma alışkanlığını kazandırmada destek verilmelidir. Bu güçlükler okuma alışkanlığı ile azaltılabileceğinden aşağıda bireye okuma alışkanlığının nasıl kazandırılacağına değinilmiştir.

2.4.7. Okuma Alışkanlığı Edinimi Önerileri

Çocuklara okumayı sevdirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmak için şunlara dikkat edilmelidir (Akyol, 2014):

1. Öncelikle çocukların bildikleri ve yapabildikleri şeylere odaklanmalıdır. Bu sayede çocuk motive olur ve yeni öğrenmede katkısının olduğunu fark eder.
2. Metinler çocuğun yaşantısıyla ilgili olmalıdır. Metindeki mekân, olay, kahramanlar çocuğun ailesiyle, yaşadığı çevreyle bağlantılı olursa çocuğun ilgisini çeker ve dikkatini yoğunlaştırır.
3. Çocuğun kendi kendine öğrenmesine fırsat tanıyacak stratejiler belirlenmelidir. Beyin fırtınası yapma, video izleme, bilgisayardan yararlanma gibi yöntemler farklı öğrenme kanallarını harekete geçirir ve çocuğun yeni kavramlar öğrenmesine katkıda bulunur.

4. Farklı türde metinler okunmalıdır. Bu sayede çocuk dünya ve kültürlerle ilgili bilgi edinir.
5. Açık uçlu sorulara yer verilmeli. Bu sayede çocuğun yaratıcı düşünme becerisi ve ifade etme becerisi gelişir.
6. Öğrenmeyi olumlu yönde geliştirecek ortam kurulmalıdır. Kitaplık, akran etkileşimi, yeni kaynaklara hızlı erişim gibi olanaklar sağlanmalıdır.
7. Görsel okumaya ve sunuya ağırlık verilmelidir.
8. Aile sürece dahil edilmelidir.
9. Çocukların merak duygularını harekete geçirecek etkinlikler planlanmalı, serbest okumaya önem verilmelidir.

Sözlükte alışkanlık, bir şeye alışmış olmak anlamına gelirken alışmak ise bir eylemi yeniden kolaylıkla yapabilmek anlamına gelir. Bu nedenle Türkçe dersi amaçlarından biri “öğrencilere okuma alışkanlık ve zevklerini kazandırmak”tır (Arıcı, 2018).

2.5. OKUMA AKICILIĞI

Okuma akıcılığı, okuduğunu anlamayı kolaylaştırmak için edinilen, doğru okuma ve uygun prozodi ile gerçekleşen okuma becerisidir. Akıcı okumanın temel bileşenleri doğru okuma, otomatik işleme ve prozodi olarak 3'e ayrılır (Seçkin, 2012).

Doğru okuma, okuyucunun metni seslendirirken harf ve ses uyumuna dikkat ederek sözcükleri çözümlemesidir. Okuyucu, doğru okuma yaparken harf ile doğru sesi eşleştirir (Seçkin, 2012).

Otomatik işleme, okuma hızı ve okuma doğruluğunun birleşimiyle gerçekleşir. Otomatik işleme becerisi ile okuyucu en az zihinsel çaba ile sözcükleri hızlı ve doğru şekilde çözümler. Bu beceri geliştikçe artık okuyucu sözcük çözümüne odaklanmaya gerek duymaktansa okuduğunu anlamaya odaklanır (Seçkin, 2012).

Otomatiklik teorisi'nde okuyucuların okuma sırasında en az iki görevi aynı anda yapması gerektiğini savunur. Birincisi, okuyucular okurken karşılaştıkları kelimeleri deşifre eder ve ikincisi, şifresi çözülmüş kelimelerden anlam inşa etmeleri gerekir (Rasinski, 2020).

Prozodik okuma, okuyucunun doğru ses tonu ve vurgusu ile diğer sözel ifade becerilerinin etkin kullanımıyla okunan metnin anlamını doğru şekilde ifade etmesidir. Otomatik işleme ve prozodik okuma becerileri okuyucunun metni konuşur gibi okumasını sağlamaktadır. Prozodik okuma becerisi hem okuyucunun okuduğunu anlamasını hem de dinleyicinin dinlediğini anlamasını kolaylaştırmaktadır. Prozodik okuma ipuçları, dinleyicinin okuyucunun okuduğunu anlama becerisi hakkında da fikir sahibi olmasını sağlar (Seçkin, 2012).

Akıcı okumanın bileşenleri literatürde genelde üç tane olsa da bazı araştırmacılar dördüncü bileşen olarak anlamayı da eklemektedirler. Okuma anlamaya yönelik bir eylemdir. Okuyucu okuduğunu anlamayı amaçlar. Dolayısıyla okuyucunun okuduğunu anlayabilmesi için akıcı okuma becerisinde yeterli düzeye gelmesi beklenir. Akıcı okumanın yetersiz olması okumanın bozuk olmasına ve dinleyiciye rahatsızlık vermesine sebep olur (Baştuğ, 2012).

Akıcılığın her yönü, metni anlama ile açık bir bağlantıya sahiptir. Doğru kelime okuma olmadan, okuyucu yazarın amaçladığı anlama erişemez ve yanlış kelime okuma metnin yanlış yorumlanmasına yol açabilir. Kelime okumada otomatiklik yetersizse veya okuma yavaşsa okuyucu metni yorumlamakta çok zaman harcar ve zorlanır. Kötü prozodi, uygunsuz veya anlamsız kelime grupları veya uygun olmayan ifade uygulamaları yoluyla kafa karışıklığına yol açabilir (Hudson vd., 2005).

Metni yavaş okuyan öğrenciler, çabalarını kelime tanımaya odaklama eğilimindedir. Bu da anlama düzeyini zorlaştırır. Metni akıcı bir şekilde okuyabilenler, genellikle daha iyi okuyuculardır, çünkü okudukları metni anladıklarını gösterirler (Wexlervevd., 2008). Bu nedenle aşağıda akıcı okumanın önemine değinilmiştir.

2.5.1. Akıcı Okumanın Önemi

Akıcılık, metni hızlı ve doğru bir şekilde okuma yeteneğidir. Okuma güçlüğü çeken birçok öğrenci için kritik bir unsurdur (Wexlerve vd., 2008). Bunun nedenleri aşağıda listelenmiştir.

1. Okuma güçlüğü olan öğrenciler okumanın akıcılık unsuruyla sürekli mücadele halindedirler.
2. Akıcılık genellikle okuma öğretiminde ihmal edilmektedir.
3. Kelimeleri doğru ve hızlı okumak, bilgiyi öğrenme ve anlamada çok etkilidir.

Etkili bir okuyucu olabilmek için öğrenci kelimeyi gördüğü anda tanımalı, okuyabilmeli ve anlamlandırabilmelidir. Perfetti (1985) okuyucunun kod çözmeye çalışmasının kısa belleği tükettiğini bu sebeple anlamayı olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Carver (1997) öğrencinin bir metni anlayabileceği en yüksek hızda okumasını önerir. Çünkü akıcılık öğrenilmiş bir dizi becerinin sonucudur ve anlama ile ilişkilidir. Chall (1983) okumayı öğrenmeyi altı aşamada ele alır. Bu aşamalar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1. Okuryazarlığın, okumanın ön aşaması olarak kavramlar ve fonem farkındalığıdır.
2. Bu aşama başlangıç aşamasıdır. Öğrenci bu aşamada alfabeyi öğrenmeye başlar.
3. İkinci aşama baskıdan arındırma aşaması olarak geçer. Öğrenci bu aşamada akıcılığını geliştirmeye başlar. Bu aşamada öğrenci kodları çözümlenmeyi zaten öğrenmişlerdir. Bu sayede otomatik olarak okuyorlardır. Prozodiye uygun olarak vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okurlar.
4. Üçüncü aşama akıcılıkta uzmanlaştıktan sonra başlar. Bu aşamada öğrenci okumayı öğrenmekten okuma evresine geçiş yapar. Kelime bilgisi ile karmaşık metinleri çözümler, anlamlandırabilir.
5. Dördüncü aşama son aşamadır. Okuyucu okumada yeterince olgunluğa erişince başlar. Bu aşamada okuyucu eleştirel şekilde ve farklı bakış açılarını dikkate alarak okuyabilir.

Akıcı okuma becerisi yüzmek, bisiklete binmek gibi bir kez öğrenildikten sonra kolay kolay unutulmayan becerilerdir. Okuyucu uzun yıllar alıştırma ya da tekrar yapmasa bile bu beceri devam eder (Baştuğ, 2012).

Alıcı dil becerilerinin de kazanımı olan okuma kişilerin bilgiye erişimlerini, yeni bilgiler üretebilmelerini ve aktarabilmelerini sağlamaktadır (Kaya ve Kardaş, 2020).

Okumanın en üst becerisi olan eleştirel okuma becerisi; sorgulama, analiz etme, yorumlama, değerlendirme, yazılı ve görsel materyalleri karşılaştırma, kalıp yargıları belirleme ve önyargılı tutumları içerir. Bu nedenle eleştirel okuma becerileri, birçok üst düzey beceriyi etkin bir şekilde edinir. Eleştirel düşünme, eleştirel dinleme, karar verme ve problem çözme kriterlerini içerir. Ayrıca eleştirel okuma becerisi kişilere vatandaşlık becerilerinin kazandırılmasında olumlu bir etkiye sahiptir. Çevrede, ülkede ve dünyada neler olup bittiğini sorgulamak, insan haklarını bilmek, benimsemek, kullanmak, haklarını ve özgürlüklerini savunmak konularında da büyük öneme sahiptir (Özensoy, 2021).

Zayıf okuyucu trafik işaretlerini, reçetedeki açıklamaları, satış ilanlarını, gazete ve haberleri okumakta zorlanır. Bu sebeple günlük hayatı kolay olmayabilir (Akyol, 2020). Kısacası doğru ve akıcı okuma bireyi toplumda uyum içinde yaşamaya hazırlar. Sosyal ilişkilerini güçlendirir, öğrencilik hayatında ve iş hayatında başarılı olmalarını sağlar. Etkili iletişim kurabilen, bağımsız ve kendi fikirleri olan kişilik yapılarının oluşmasını destekler (Kaya ve Kardaş, 2020).

Ayrıca okumayı sadece yazılı materyali okumak olarak değerlendirmek yeterli değildir. Okuma aynı zamanda anlamayı ve değerlendirmeyi kapsadığı için iyi bir okur hayatı da insanı da tabiatı ve çevreyi de okur. Sonuç olarak iyi bir okur analiz etme yeteneğini de sahip olur (Kaya ve Kardaş, 2020) bu da kişisel gelişimi de destekler ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkıda bulunur. Akıcı ve doğru okuyamayan kişi bunun başkaları tarafından fark edilmesinden endişe duyar ve baskı altında hisseder. Okuyamayan kişiler kültürel ve akademik etkinliklerde yeterli olamaz. İnsanlarla iletişim kurmakta zorlanır. İyi bir okuyucu genelleme yapabilir, çıkarımlarda bulunabilir ve eleştirel düşünebilir (Akyol, 2020).

2.5.2. Normal Gelişim Gösteren ve Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocukların Okuma Akıcılığı

Normal gelişim gösteren çocukların okuma becerilerini kazanırken farklı gelişim dönemlerinden geçtikleri görülmektedir. Bunlardan ilki alfabetik öncesi dönemdir. Bu dönemde çocuklar günlük hayatlarında sıkça karşılaştıkları sözcükleri resimler,

logolar ya da sözcüğün uyumu gibi alfabetik olmayan grafikler sayesinde çözümlerler. Bu dönem 0-6 yaş arası dönemi kapsar (Seçkin, 2012). Çocuklar alfabeği öğrendiklerinde alfabetik döneme geçiş yapmış olurlar. Bu dönemin başında çocuklar harf-yazıbilim ile sesbilim arasındaki ilişkiyi kurarken yavaş okurlar. Okuma hızları deneyimle ve bütünsel olarak okuduğu sözcük sayısının artmasıyla paralel olarak gelişir. Bu dönemde ekler, heceler, sözcük kökü yerine sözcük parçalarının seslendirilişi öğrenilir. Son evre olan otomatik-alfabetik dönemde ise çocuk artık okumakta ustalaşmıştır. Tanıdığı tanımadığı bütün sözcükleri rahatça okur (Keskin ve Baştuğ, 2012).

Okuma güçlüğü olan öğrenciler harf-ses ilişkisi kurma, prozodik okuma, otomatik işleme ve okuduğunu anlama becerilerinde sorunlar yaşarlar. Yapılan çalışmalarda okuma güçlüğü olan öğrencilerin sıkça yaptığı hatalar harf/hece atlama, sözcüğü yanlış okuma, yerine başka harf koyma ve harf/hece ekleme olarak belirlenmiştir. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma akıcılığını araştıran çalışmaların bulgularında, öğrencilerin okuma hızlarının akranlarına göre daha yavaş olduğu, hatalı, yavaş ve takılarak okudukları sonucuna varılmıştır. Bu durum okuldaki başarılarının önünde bir engeldir. Akıcı okuma okuduğunu anlamının ön koşuludur ve okuduğunu anlama ise okul başarısının ön koşuludur. Akıcı okuma problemleri çocukların öğrenme güçlüğü ile tanılandırılma sebebidir (Seçkin, 2012). Keskin ve Baştuğ (2012) okuduğunu anlama ile kelimenin doğru okunması arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu akıcı okumanın prozodi boyutudur. Prozodik okuyanlar kelimeyi doğru okumalı; belirli bir hızda okumalı ve kelimeyi otomatik tanımada zorluk yaşamamalıdır.

Akıcı okuma iyi okuyucu özelliği iken, akıcı okuyamama zayıf okuyucu özelliğidir. Zayıf okuyucular metni okurken kelimeyi tanımaya odaklandıkları için anlamaya vakit, dikkat ve enerjileri kalmaz. İyi okuyucular ise kelimeyi otomatik okudukları için anlamaya yönelik okuma gerçekleştirirler. Zayıf okuyucular için okuma zor bir uğraştır; zayıf okuyucuların okumaya yönelik güdüleri düşüktür; öğrenci okumayı istemez. Akıcı okuyanlar için ise okuma keyiflidir. Zayıf okuyucuların okumaları tekdüzedir, teklemelidir, okuduklarını anladıklarını belirten bir ifade yoktur. İyi

okuyucular ise okuma yaparken okumasını kontrol etme, yorumlayabilme gibi stratejilere başvururlar (Keskin ve Baştuğ, 2012).

2.5.3. Okuma Akıcılığının Ölçülmesi

Öğrenci başarısını ölçerken yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler ve kısa yanıtli sınavlar gibi yöntemler kullanılır. Bu yöntemler öğrencilerin sınav becerilerine, sınav sonuçlarına ve sonuçlardan elde edilen sıralamalara odaklıdır. Bu sebeple bu yöntemler öğrencilerin sınav sürecine odaklanırken, düşünme becerilerini göz ardı etmektedir. Öğrenci performansı her duruma ve zamana göre değişkenlik gösterdiğinden kısa bir zamanda yapılan ve öğrencinin başarısını gruptaki yerine göre değerlendiren bu yöntemler süreci değerlendirmede yetersiz kalmaktadır. Öğretim programlarında yer alan öğrenci merkezli yaklaşım, öğretmeni otorite figüründen çıkarıp bir rehber/ yol gösterici olmaya yönlendirmektedir. Öğrencinin öğrenme ortamında aktif olması, bilgiye ulaşması ve bu bilgiyi kullanma becerisine sahip olması önemlidir. Öğretim programlarının amacı bireyi öğrenme ortamında gözlemlemek, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak ve ürün ile sürecin de değerlendirilmesini sağlamaktır. Bu farklı öğretim yöntemleri sayesinde yeni değerlendirme yöntemleri de geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden biri de performans değerlendirmedir. Bu değerlendirme yöntemi öğrencilerin edindiği bilgi ve becerileri kullanarak gerçek hayatla ilgili sorunlara cevap vermesini kapsamaktadır (Parlak ve Doğan, 2014).

Bu araştırmada okuma akıcılığı likert tipi bir ölçme aracı ile dereceli puanlama anahtarları kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada, ölçme yöntemleri farklı iki ölçme aracından elde sonuçlar arasındaki tutarlılığın incelenmesi amaçlandığından aşağıda likert tipi tutum ölçekleri ile dereceli puanlama anahtarlarının özellikleri hakkında bilgi verilmiştir.

Likert Tipi Ölçekler

Likert tipi sorular bir konuya ilişkin tutum ve görüşleri içeren ifade ve katılım düzeyini belirten sorulardır. Bu ölçekler katılım düzeyini belirlemek için iki aşırı uç ile bu uçların arasındaki birden çok seçeneği içerir. Bu seçenekler "en yüksekte en

düşüğe" ya da "en iyiden en kötüye" şeklinde dereceli bir şekilde sıralanır. Analiz sırasında her seçenek bir sayısal değer ile kodlanır ve böylece nitel veri nicel veriye dönüşmüş olur. Orijinali 5 seçenekten oluşan likert tipi ölçekler günümüzde artık 3'ten 7'ye kadar değişebilmektedir (Turan vd., 2015).

Likert tipi ölçekler, birden çok likert tipi sorunun bir araya getirilmesiyle oluşur. Bu ölçekler, tek bir araştırma problemini cevaplandırmak için iki veya daha fazla likert tipi soru oluşturmak ve analizlerde bu soruların ortalama değerlerini kullanmak şeklinde tanımlanmaktadır (Clason ve Dormody, 1994). Bu ölçekte amaç tüm soruların birleştirilmiş değerlerinden insanların bir konuya ilişkin ortalama tutumlarını belirlemektir (Turan vd., 2015).

Likert tipi ölçek soruların rastgele bir araya getirilmesiyle oluşturulmaz. Ölçek biçimsel ve dil açısından bütünlük sağlamalı, sorular olgusal ifadeleri barındırmamalı, ifadeler yanlış anlaşılmaya yol açmayacak şekilde net ve anlaşılır olmalı, eşit miktarda olumlu ve olumsuz ifade içermelidir (Tezbaşaran, 2008).

Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarı öğrencinin becerilerini değerlendirmek için kullanılan araştırmaya dayalı bir değerlendirme aracıdır. Değerlendirme ölçeğinde bir ya da birden çok ölçüt bulunur. Bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken öğrenciden istenilen şey net ve anlaşılır kelimelerle belirtilmelidir. Bu derecelendirme sayesinde DPA daha güvenilir olacaktır. DPA öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır. Puanlama anahtarlarında ölçülebilir ve açıklayıcı kelimeler kullanmak öğrencinin becerilerinin ilerlemesini rapor etmeyi sağlar (Antoinette, 2010).

Dereceli puanlama anahtarı en çok performans değerlendirmede kullanılan bir ölçme aracıdır. DPA'nın yapısı ölçütlerden ve performans düzeylerinden oluşur. Bu sayede puanlama anında olabilecek yanlışlığı en aza indirir. Öğrencilere daha gerçekçi ve ayrıntılı dönüt imkanı sağlar. DPA iyi tanımlanırsa puanlamadan kaynaklı güvenirlilik sorunlarını ortadan kaldırır (Parlak ve Doğan, 2014).

DPA bütünsel ve analitik olmak üzere ikiye ayrılır. Çözümleyici DPA özel bir amaca yönelik birden çok ölçüt içerir. Bütünleyici DPA ise genellikle bir dereceli ölçüt

içerir. Belli bir konudaki performansın farklı boyutlarını ölçer. Bütünleyici dereceli puanlama anahtarları ile daha hızlı değerlendirir mümkünken; çözümlenici DPA'lar her boyutu tek tek değerlendirip puanlamayı gerektirdiği için daha fazla zaman alır (Aslan ve Bayraktar, 2016).

Jonsson ve Svingby'e göre DPA bütünsel ve analitik olarak ikiye ayrılır. Bütünsel puanlama anahtarında değerlendirici bir performans ile ilgili genel bir puanlama yapar. Analitik puanlamada ise değerlendirici belirlenmiş tüm boyutların her birine ayrı ayrı puan atar. Bütünsel puanlama genellikle büyük ölçekli değerlendirme için kullanılır çünkü kolay, ucuz ve doğrudur. Analitik puanlama sınıfta yararlıdır çünkü sonuçlar öğretmenlere ve öğrencilere ayrıntılı dönütler vererek yardımcı olabilir (Jonsson ve Svingby, 2007).

BÖLÜM 3

GEREÇ VE YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, yeri ve tarihi, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi bilgilerine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen çalışma modelidir. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Bu araştırma bir durumu betimleyen iki farklı ölçme aracından elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkiyi incelediğinden ilişkisel tarama modeli olarak sınıflandırılmaktadır.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmada evren ve örneklem belirleme yoluna gidilmemiş, veriler çalışma grubundan toplanmıştır. Bu nedenle araştırma İstanbul'da ve Karabük'te özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan özel gereksinimli çocuklarla sürdürülmüştür. Araştırma 2021-2022 öğretim yılını kapsamaktadır. Araştırma grubunu 5. sınıf düzeyindeki özel gereksinimli 75 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin engel durumları özgül öğrenme güçlüğü ve hafif düzey mental retardasyon olarak farklılık göstermektedir. Öğrenciler heyet raporu ve ram raporu

ile tanı almışlardır. Rehabilitasyon merkezlerine ulaşan raporlar ram raporlarıdır. Yeni düzenlemeyle artık ram raporlarında öğrencilerin engel düzeyleri yer almamaktadır. Engel düzeyleri sadece hastane raporunda yazmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçiminde, araştırmada kullanılan öyküyü dil ve anlatım bakımından anlayabilecek düzeyde olması da ölçüt olarak kullanılmıştır.

Araştırma örnekleminin demografik değişkenlere göre dağılımı Çizelge 3.1’de yer almaktadır.

Çizelge 3.1. Demografik değişkenlere göre dağılım

		N	%
Engel Türü	HDZY	45	60,0
	ÖÖG	30	40,0
	Toplam	75	100,0
Cinsiyet	K	34	45,3
	E	41	54,7
	Toplam	75	100,0
Sınıf Düzeyi	5	75	100,0
Yaş	10	31	41,3
	11	44	58,7
	Toplam	75	100,0

Katılımcıların %60’ının engel türü HDZY, %40’ının engel türü ÖÖG, %45,3’ü kız, %54,7’si erkek, %100,0’ı 5.sınıf, %41,3’ü 10 yaşında, %58,7’si 11 yaşındadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Verileri toplamada şu araçlar kullanılmıştır: Prozodik Okuma Ölçeği, Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı, Kişisel bilgi formu ve Özel TED Okulu 4. Sınıf Türkçe kitabında yer alan "Kedi" isimli okuma metni.

Kişisel Bilgi Formu

Öğrencinin yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyi, engel durumu gibi bilgileri içermektedir.

Prozodik Okuma Ölçeği

Keskin ve Baştuğ tarafından 2011 yılında geliştirilen beşli likert tipi ölçektir. Ölçek toplamda 15 madde içermektedir. Bu maddelerin her biri beşli likert tipi ölçeğine göre "(4) her zaman, (3) çoğu zaman, (2) zaman zaman, (1) nadiren ve (0) hiçbir zaman " olmak üzere puanlanmıştır. Prozodik Okuma Ölçeği ise sesli okumada tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi boyutları ölçmek için kullanılmaktadır (Keskin, 2012). Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60'tır. Toplam puanın yarısı ve üzeri yani 30 puan ve üzeri alan öğrenciler prozodik okumada yeterli olarak kabul edilmektedir. Araştırmacılar tarafından Varimax döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizinde geliştirdikleri bu ölçeğin tek faktör etrafında toplandığını belirtmişlerdir. Yine araştırmacılar tarafından ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach's Alpha değeri 0,981 olarak bulunmuştur.

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin prozodili okumalarını ölçmek için Rasinski tarafından 2004 yılında geliştirilmiştir. Türk kültürüne uyarlaması Seçkin (2012) tarafından yapılmıştır. Puanlama anahtarı okumayı prozodik açıdan dört alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar: 1. İfade ve ses yüksekliği, 2. Vurgu, 3. Akıcılık ve 4. hızdır. Öğrenciler her bir alandan 1-4 arası puan almaktadır. Formdan alınacak toplam puan 4-16 arasında değişiklik göstermektedir. 10'un altındaki puanlar öğrencinin prozodik okumada destek alması gerektiğini, 10 ve üzerindeki puanlar ise sorun olmadığını belirtmektedir. Puanın artması prozodik okumada ilerleme kaydedildiğini göstermektedir (Seçkin, 2012). Seçkin (2012), güvenilirlik katsayılarını, çok boyutlu okuma akıcılığı gözlem formu kullanılarak yapılan değerlendirmede ifade ve ses yüksekliği boyutu için .94, vurgu boyutu için .92, akıcılık boyutu için .94, hız boyutu için .93 ve toplam prozodili okuma puanı için .97 bulmuştur.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması başlığı altında, metin seçimi, uygulayıcılara ait bilgiler ve araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanmasına yönelik bilgiler verilmiştir.

Metin Seçimi

Öğrencilerin okuma metinleri seçilirken Millî Eğitim Bakanlığı'nın okullarda okuttuğu ders kitapları dışında bir metne yer verilmesine, böylece çocukların aşına olmadıkları bir metinle değerlendirme yapılmasına karar verilmiştir. Farklı kurumlara ait çok sayıda Türkçe kitabı incelenerek, bunlar arasından sekiz metin belirlenmiştir. Bunlar arasından sözcük dağarcığı bakımından yabancı sözcükler içermeyen, uzun cümlelerden oluşmayan, okuma güçlüğü bakımından ne zor ne de kolay olmayan bir metnin seçilmesine karar verilmiştir. Bu nedenle sekiz metin arasından bu ölçütlere en uygun olan Nuran İçözü'nin "Kedi" isimli metni seçilmiştir. Bu metin 4.sınıf bir Türkçe dersi kitabında (Nur İçözü) yer almaktadır. Öğrencilerin seviyesi ve tanıları düşünülerek 5. sınıf metni yerine 4. Sınıf metni seçilmiştir. Bu metin seçilirken ölçeklerdeki "doğal konuşma seviyesinde okur", "metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır", "konuşur gibi okumaktadır", "anlamli gruplamalar yaparak okumaktadır" gibi maddeler göz önünde bulundurulmuştur. MEB (2016)'e göre 4.sınıf kitaplarının 12 punto ile yazılması gerekmektedir. Bu sebeple metin 12 punto ile yazılmıştır ve 100 kelimedden oluşmaktadır. Satır aralığı 1,5 olarak ayarlanmış olup metin "iki yana yaslı" şekildedir.

Değerlendirici Bilgileri

Çalışma dört değerlendirici ile yürütülmüştür. Çalışmayı yürüten asıl değerlendirici 36 öğrenciyi, yardımcı ikinci değerlendirici 11 öğrenciyi, üçüncü değerlendirici 17, dördüncü değerlendirici 11 öğrenciyi değerlendirmiştir. Değerlendiriciler farklı öğrencileri, farklı zamanlarda, aynı ölçme araçlarını kullanarak değerlendirmişlerdir. Değerlendiricilerin biri zihinsel engelliler sınıf öğretmeni, biri özel eğitim alan öğretmeni diğer ikisi uzman öğreticidir.

1. Değerlendirici: Çocuk gelişimi lisans mezunu uzman öğreticidir. Meslekte 4.yılındadır. Çalışma hayatı boyunca ağırlıklı olarak erken çocukluk ve bebeklik dönemi otizmlili, dil konuşma terapisine gereksinim duyan ve hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerle çalışmıştır. Son dönemlerde özgül öğrenme güçlüğü ağırlıklı çalışmaktadır.

2. Değerlendirici: Çocuk gelişimi lisans mezunu uzman öğreticidir. Meslekte 4.yılındadır. Çoğunlukla hafif düzey zihinsel engelli ve otizmlili bireylerle çalışmaktadır.

3. Değerlendirici: Zihinsel engelliler sınıfı öğretmenidir. Meslekte 6.yılındadır. Çoğunlukla 1., 2., 3., ve 4. sınıf düzeylerinde hafif düzey zihinsel engelli ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışmaktadır.

4. Değerlendirici: Özel eğitim alan öğretmenidir. Meslekte 13.yılındadır. Çoğunlukla otizm ve dil konuşma öğrencileriyle çalışmaktadır.

Okuma sırasında şunlara dikkat edilmiştir:

- Metin sınıf ortamında uygulanmıştır. Sınıfın sessiz olmasına, sınıf içindeki görsel uyaranların çocuğun dikkatini dağıtmaması için en az düzeyde olmasına ve ortamın aydınlık ve ferah olmasına dikkat edilmiştir.
- Okumaya başlamadan önce masa yüksekliği öğrenciye uygun seviyeye getirilmiş, öğrencinin ayaklarının yere değmesine dikkat edilmiştir.
- Işık sol arkadan gelecek şekilde masa uygun yere yerleştirilmiştir.
- Öğrenciye hafif öne eğilerek dik oturması yönünde uyarıda bulunulmuştur. Okuma materyali ile göz arasındaki açıya tahmin yoluyla uyulmuştur.
- Okuma materyali ile göz arasındaki açı tahmine dayalı ayarlanmıştır.
- Öğrenciye okumaya başlamadan önce bir sınava tabii olduğunu düşünüp tedirgin olmaması için sohbet ederek çalışma açıklanmıştır.

Uygulama süresi en fazla 1 ders saati en az 15 dakika arasındadır. Ölçme yapılırken zaman yönetimi ve güvenilirlik olması açısından önce 15 maddeli olan Prozodik Okuma ölçeği, ardından 4 boyutlu Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı uygulanmıştır. Zayıf okuyucularda yavaş ve hatalı okuma sebebiyle ölçme araçları işaretlenirken zaman sıkıntısı yaşanmamış lakin iyi okuyucularda öğrenci okumayı bitirmeden ölçme araçlarının okumayla eş zamanlı olarak işaretlenmesi gerekmiştir. Bu durum değerlendirme sırasında yaşanan zamansal açıdan bir zorluktur. Ölçme ortamına ait görsellere Ek-4'te yer verilmiştir.

Rehabilitasyon merkezlerinde her öğretmenin bir özel sınıfı vardır. Öğrenci ve öğretmen bu sınıfta birebir ders yapmaktadır. Değerlendirme yapılırken de her öğretmen dersinin olduğu öğrenciyi sınıfına almış ve değerlendirmesini yapmıştır.

Uygulamanın yapılacağı özel bir zaman aralığı rehabilitasyon merkezi işleyişinde olmadığı için uygulamalar öğrencilerin kendi ders saatlerinde olmuştur. Bu uygulama düzeni sebebiyle de her değerlendiricinin değerlendirdiği öğrenci sayısı farklıdır. Sadece bu çalışmanın sahibi asıl değerlendirici kendi boş seanslarında başka öğretmenlerin derslerine eşlik edip onların öğrencilerini de değerlendirmiştir. Bunu yapmadan önce de öğretmen ve yöneticilerden sözel olarak izin alınmıştır.

Araştırmanın İç Geçerliliğinin Sağlanması

Öğrencinin panik yapmaması, rahat olması için dakika sınırı koyulmamıştır. Uygulama hakkında uygulayıcılar önceden bilgilendirilmiş, öğrenci okumayı yaparken uygulayıcıların işaretlemelerini yapmaları ve okuma bitiminde işaretlemelerini tekrar kontrol etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bildikleri metindeki okuma hızları, bilmediği metne göre daha yüksek çıkabileceği düşünülerek ölçmenin doğruluğunun yüksek sonuçlu olması için metin öğrencilere daha önce okutulmamıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Basıklık ve çarpıklık değerlerine ait veriler Çizelge 3.2’de yer almaktadır. Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı, Prozodik Okuma Ölçeğine demografik değişkenlere göre fark analizleri için bağımsız örneklemeler *t*-Testi yapılmıştır. Pearson Korelasyon analizi ile Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Ölçeği, Prozodik Okuma Ölçeği arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Çizelge 3.2. Çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı	-0.104	-0.941
ÇB-İfade Ses	0.043	-0.637
ÇB-Vurgu	0.127	-0.748
ÇB-Akıcılık	0.033	-1.327
ÇB-Hız	-0.460	-0.805
Prozodik Okuma Ölçeği	-0.400	-0.656

Bulgular çizelgesi incelendiğinde, basıklık ve çarpıklık değerleri için +2/-2 referans aralığında olması George ve Mallery (2010) çalışmasına göre normal dağılıma uygun olduğunu belirtilmiştir. Referans değerlerine göre, ölçme araçlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım için uygun olduğu ve nedenle parametrik analizlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı, Prozodik Okuma Ölçeğine demografik değişkenlere göre fark analizleri için bağımsız örneklemeler *t*-Testi yapılmıştır. Pearson Korelasyon analizi ile Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Ölçeği, Prozodik Okuma Ölçeğine arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Son olarak ölçme araçlarına ilişkin G ve Phi katsayıları EduG programı ile hesaplanmıştır.

Araştırmanın güvenirlik analizine ilişkin verileri Çizelge 3.3’de yer almaktadır.

Çizelge 3.3. Çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları

	Madde Sayısı	Güvenilirlik (Cronbach’s Alpha)
Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı	4	0.94
Prozodik Okuma Ölçeği	15	0.97

Güvenirlik analizi referans değerleri; $0,8 < \alpha < 1,0$ yüksek derecede güvenilir, $0,6 < \alpha < 0,8$ orta derece güvenilir, $0,4 < \alpha < 0,6$ Zayıf, $0,0 < \alpha < 0,4$ Kabul Edilemez. (Özdamar, 1999).

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı ($\alpha=0,94$) güvenirliği yüksek derecede, Prozodik Okuma Ölçeğinin ($\alpha=0,97$) güvenirliği yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir.

Genellebilirlik kuramına göre g ve phi değerleri hesaplanmıştır. Genellebilirlik kuramında, birden fazla kaynaktan meydana gelen hataların her birinin ve etkileşimlerinin büyüklüklerini aynı anda tek bir analizle belirlemek için kullanılır. G Kuramı’nın en önemli tarafı ve eşsiz özelliği içerdiği kavramsal konulardır. Genellebilirlik analizleri, yalnızca çeşitli hata kaynaklarının göreceli önemini kavramak için ve bunun yanında verimli ölçme süreçleri tasarlama içinde kullanılır. G Kuramı’nın bir başka avantajı da çok sayıda hata kaynağının tek bir analiz kullanılarak ayrı ayrı belirlenebilmesidir. Bununla birlikte G Kuramı ile bireyler

hakkında görelî ve mutlak kararlar alınabilmektedir. Bu analize ilişkin sonuçlar Çizelge 3.4’de verilmiştir.

Çizelge 3.4. Çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğine ait G ve Φ katsayıları

	G Katsayısı	Φ Katsayısı
Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı	0.94	0.99
Prozodik Okuma Ölçeği	0.97	0.99

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı G Katsayısı 0,94, Φ Katsayısının 0,99, Prozodik Okuma Ölçeğinin G Katsayısı 0,97, Φ Katsayısı 0,99 olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı ve Prozodik Okuma Ölçeğine ait minimum, maksimum, ortalama, standart sapma değerleri ve bunlara ek olarak bu iki ölçme aracının kesme puanlarına göre dağılımları verilmiştir. Analizlere ilişkin bulgular Çizelge 4.1 ve 4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.1. Çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğine ait tanımlayıcı değerler

	n	Min	Maks	\bar{X}	Mutlak	
					Başarı Oranı	Ss.
Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı	75	4	16	10,04	62,75	3,61
Puanlama Anahtarı						
ÇB-İfade Ses	75	1	4	2,43	60,75	0,87
ÇB-Vurgu	75	1	4	2,39	59,75	0,91
ÇB-Akıcılık	75	1	4	2,44	61,00	1,11
ÇB-Hız	75	1	4	2,79	69,75	1,00
Prozodik Okuma Ölçeği	75	1	58	31,53	54,36	13,89

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı ortalaması ($\bar{X}=10,04$, $SS=3,61$), ÇB-İfade Ses ortalaması ($\bar{X}=2,43$, $SS=0,87$), ÇB-Vurgu ortalaması ($\bar{X}=2,39$, $SS=0,91$), ÇB-Akıcılık ortalaması ($\bar{X}=2,44$, $SS=1,11$), ÇB-Hız ortalaması ($\bar{X}=2,79$, $SS=1,00$), Prozodik Okuma Ölçeği ortalaması ($\bar{X}=31,53$, $SS=13,89$) olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.2. Boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğine göre yeterlilik düzeylerinin dağılımları

		n	%
Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı	Prozodik Okumada Yeterli Değil (<10)	33	44,0
	Prozodik Okumada Yeterli (≥10)	42	56,0
	Toplam	75	100,0
Prozodik Okuma Ölçeği	Prozodik Okumada Yeterli Değil (<30)	26	34,7
	Prozodik Okumada Yeterli (≥30)	49	65,3
	Toplam	75	100,0

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı'na göre katılımcıların %44,0'ı prozodik okumada yeterli değil, %56,0'ı prozodik okumada yeterlidir.

Prozodik Okuma Ölçeği'ne göre katılımcıların %34,7'si prozodik okumada yeterli değil, %65,3'ü prozodik okumada yeterlidir.

Bu kısımda çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı ile prozodik okuma ölçeğinin birbiri arasındaki ilişkisi Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Çizelge 4.3'de verilmiştir.

Çizelge 4.3. Çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğinin ilişkisine ait bulgular

	Prozodik Okuma Ölçeği
Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı	,874**
ÇB-İfade Ses	,728**
ÇB-Vurgu	,837**
ÇB-Akıcılık	,826**
ÇB-Hız	,838**

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$ Uygulanan testin ismi: Pearson Korelasyon Testi

Prozodik Okuma Ölçeği ile Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı ($r = .874$, $p < 0,01$), Prozodik Okuma Ölçeği ile ÇB-İfade Ses ($r = .728$, $p < 0,01$), Prozodik Okuma Ölçeği ile ÇB-Vurgu ($r = .837$, $p < 0,01$), Prozodik Okuma Ölçeği ile

ÇB-Akıcılık ($r=.826, p<0,01$), ÇB-Hız ($r=.838, p<0,01$) değişkenler incelendiğinde, yüksek düzeyde pozitif korelasyona sahip olduğu saptanmıştır.

Bu kısımda çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı ve prozodik okuma ölçeği çocuğun engel türü ve cinsiyeti değişkenine göre Bağımsız Örneklem t-testi kullanılarak kıyaslanmıştır edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Çizelge 4.4 ve 4.5’de verilmiştir.

Çizelge 4.4. Engel türü değişkenine göre çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğinden elde edilen puanların kıyaslanması

		n	\bar{X}	Ss.	t	Sd.	p
Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı	HDZY	45	9,53	3,68	-1,50	73	0,138
	ÖÖG	30	10,80	3,43			
ÇB-İfade Ses	HDZY	45	2,36	0,96	-0,86	73	0,391
	ÖÖG	30	2,53	0,73			
ÇB-Vurgu	HDZY	45	2,24	0,91	-1,67	73	0,099
	ÖÖG	30	2,60	0,89			
ÇB-Akıcılık	HDZY	45	2,33	1,07	-1,02	73	0,309
	ÖÖG	30	2,60	1,16			
ÇB-Hız	HDZY	45	2,60	1,01	-2,01	73	0,052
	ÖÖG	30	3,07	0,94			
Prozodik Okuma Ölçeği	HDZY	45	29,58	14,75	-1,51	73	0,137
	ÖÖG	30	34,47	12,15			

* $p<0.05$ Uygulanan testin ismi: Bağımsız Örneklem T-Testi
HDZY=Hafif Düzey Mental Retardasyon ÖÖG=Özgül Öğrenme Güçlüğü

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı, ÇB-İfade Ses, ÇB-Vurgu, ÇB-Akıcılık, Prozodik Okuma Ölçeği engel türü değişkeni üzerinden kıyaslandığında ölçeklerden alınan ortalama puanların arasında anlamı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Çizelge 4.5. Cinsiyete göre çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı, prozodik okuma ölçeğinden elde edilen puanların kıyaslanması

		n	\bar{X}	Ss.	t	Sd.	p
Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı	Kız	34	10,68	3,87	1,40	73	0,166
	Erkek	41	9,51	3,34			
ÇB-İfade Ses	Kız	34	2,44	0,93	0,13	73	0,897
	Erkek	41	2,41	0,84			
ÇB-Vurgu	Kız	34	2,53	0,99	1,24	73	0,220
	Erkek	41	2,27	0,84			
ÇB-Akıcılık	Kız	34	2,71	1,09	1,93	73	0,057
	Erkek	41	2,22	1,08			
ÇB-Hız	Kız	34	3,00	1,10	1,70	73	0,094
	Erkek	41	2,61	0,89			
Prozodik Okuma Ölçeği	Kız	34	34,94	13,62	1,97	73	0,052
	Erkek	41	28,71	13,64			

* $p < 0.05$ Uygulanan testin ismi: Bağımsız Örneklem T-Testi

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı, ÇB-İfade Ses, ÇB-Vurgu, ÇB-Akıcılık, ÇB-Hız, Prozodik Okuma Ölçeği cinsiyet değişkeni üzerinden kıyaslandığında ölçme araçlarından alınan ortalama puanların arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$).

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

Bu araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin okuma akıcılığını ölçmede kullanılan Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı'ndan elde edilen sonuçlarla Prozodik Okuma Akıcılığı Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığı incelenmiştir.

Bu araştırmanın bulgularına göre özel gereksinimli öğrencilerin Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı ortalaması ($\bar{X}=10,04$, $SS=3,61$), Prozodik Okuma Ölçeği ortalaması ($\bar{X}=31,53$, $SS=13,89$) olduğu görülmektedir. Seçkin (2012), Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı ortalamalarının 4-16 arasında değiştiğini, 10'un altındaki puanlar öğrencinin prozodik okumada destek alması gerektiğini, 10 ve üzerindeki puanlar ise sorun olmadığını belirtmiştir. Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar dikkate alındığında özel gereksinimli öğrencilerin çok boyutlu okuma akıcılığı yeteneklerinin yeterli seviyede olduğu söylenebilir. Araştırmada kullanılan diğer bir ölçme aracı olan Prozodik Okuma Ölçeği puanları 6-60 arasında değişmektedir. Bu ölçekte 30 puan ve üzeri alan öğrenciler prozodik okumada yeterli olarak kabul edilmektedir (Keskin ve Baştuğ, 2011). Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar dikkate alındığında özel gereksinimli öğrencilerin prozodik okumalara yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının okuma becerilerini ortalama olarak kabul eden sınır değerler incelendiğinde, her iki ölçme aracı için örneklem puanlarının sınırın hemen üstünde yer aldığı görülmektedir. Bu durum kullanılan ölçme araçlarının, prozodik okumayı ölçmede benzer sonuçlar çıkaracağını göstermektedir.

Derecelendirme Puan Anahtarlarının (DPA) doğru ve amacına uygun kullanımı büyük ölçüde öğretmenlerin bu araçlar konusundaki bilgi ve deneyimlerine bağlıdır

ve bu konudaki bilgileri büyük oranda DPA'larla ilgili tutumlarıyla ilişkilidir. DPA sıralama ölçeği düzeyinde sonuç verir. Bu nedenlerden dolayı Çok Boyutlu Puanlama anahtarı gibi DPA tipi ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerliliği tartışmaya açıktır. Likert tipi ölçeklerin DPA tipi ölçme araçlarına göre daha geçerli ve güvenilir araçlar olduğu iddia edilmektedir (Kutlu vd., 2009). Buna rağmen bu iki ölçme aracından alınan sonuçların bu çalışmada benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

Araştırmada Prozodik Okuma Ölçeği ile Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı korelasyonu sonucunda elde edilen bulgulara göre bu iki ölçme aracı arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin aldığı puanların her iki ölçme aracı için sınırın hemen üstünde yer alması da bu ilişkinin açıklanmasında önemli bir faktördür. Öğrencilerin okuma akıcılık performanslarının değerlendirilmesi ve farklı standartlara göre karşılaştırılması, prozodinin geliştirilmesi için uygulanacak yöntemlerin seçiminde oldukça önemlidir (Hudson ve diğ., 2005; Mostow ve Duong, 2009; Rasinski, 2004).

Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı öğrencilerin prozodik okuma alışkanlıklarını ifade ve ses yüksekliği, vurgu, akıcılık ve hız boyutları açısından ölçmektedir (Seçkin, 2012). Prozodik Okuma Ölçeği ise sesli okumada tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi boyutları ölçmek için kullanılmaktadır (Keskin, 2012). Literatüre göre prozodi, konuşma, tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama, ritim metni anlama kavramlarını içermektedir (Hudson ve diğ., 2005; Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Rasinski, 2004). Ölçme araçlarının prozodik okuma akıcılığı ölçüm boyutları kıyaslandığında, iki ölçme aracının da prozodik okuma akışkanlığının literatürde yer alan boyutlarını incelediği görülmektedir. Bu ölçüm boyutları her iki ölçek için birebir olmasa da yüksek oranda eşleştiği görülmektedir.

Okumada prozodinin ölçülmesinde, genellikle akıcı okuma ölçme araçları kullanılmaktadır. Bu ölçeklerden en fazla kullanılanları; Sesli Akıcı Okuma Ölçeği (Daane ve diğerleri, 2005), Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı (Rasinski, 2010) ve Hudson vd., (2005) geliştirdiği Prozodinin Değerlendirilmesi Kontrol Listesi'dir. Bu ölçekler genellikle sesli konuşma prozodisinin ölçülmesi

amacıyla kullanılmaktadır. Araştırmamızda kullanılan ölçme araçlarının da konuşma prozodisini değil sesli okuma prozodisini ölçmesi bu iki ölçme aracı arasındaki ilişkinin varlığını açıklamak için önemlidir. Dilin sahip olduğu prozodik desenin ölçme araçları yoluyla ortaya çıkartılması, prozodik akıcılıkla ilgili çalışmaların yapılması açısından önemlidir.

Araştırmanın bulgularına göre özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin prozodik okuma becerileri ile hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin prozodik okuma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna rağmen, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ölçek ortalama puanları belirtilen sınırları geçmiş, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrenciler sınırın altında kalmıştır. Döngel (2009), hafif zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin düşük olduğunu saptamıştır. Arabacı (2021), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin prozodik okuma akıcılığı puanlarının tipik gelişim gösterenlere göre anlamlı derecede düşük olduğunu bulgulamıştır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerine ilişkin yaşadıkları güçlükler literatürdeki diğer çalışmalarda da ortaya konmuştur (Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Jenkins vd., 2003).

Öğrencilerin okuma süreçlerinde harfler ve sesler arasında istikrarlı ilişki kurmaları, kelimeleri, heceleri ve harfleri algılamaları, doğru ve uygun ritimde okumaları ve prozodi kurallarına uymaları beklenir. Algısal-motor süreçler ile okuma arasındaki bağı iyi kuramayan bir öğrenci akıcı okuma problemi gösterir. Özellikle özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yanlış ve yavaş okuma yapar ve akıcı okuyamaz (Bosman ve Van Oren, 2012).

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, okuma becerilerini (prozodik okuma, uygun hızda okuma, doğru okuma, kelime, hece ve harf tanıma) etkili bir biçimde kullanamaz. İlk kez karşılaştıkları kelimeleri ya da anlamsız sözcükleri akranlarına göre daha hatalı veya yavaş okumaktadır (Baydık, 2011). Bu durumun en büyük nedeni özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma probleminin bulunmasıdır. Bu öğrenciler ortalama zekâ ve iyi bir eğitime rağmen yetişkinlik döneminde de akıcı okuma problemi yaşayabilir (Barton, 2002).

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin prozodik okuma puanları arasında anlamlı fark olmamasının en önemli nedeninin bu öğrenci gruplarının her ikisinin prozodik okuma açısından yeterli bilişsel yeteneklere sahip olmaması olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre özel gereksinimli öğrencilerin cinsiyetlerine göre Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı ve Prozodik Okuma Ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Literatürde özel gereksinimli öğrencilerin okuma ile ilgili bilişsel yeteneklerinde cinsiyete göre farklılaşmadığını belirten çalışmalar mevcuttur (Lee ve Chung, 2007; Beaton, 2002). Bulgularda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa da kız öğrencilerin ortalama okuma puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Balcı (2009) çalışmasında, kız öğrencilerin okuma akıcılıklarını erkeklere göre yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bu durum kız öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının daha yüksek olması şeklinde yorumlanmıştır. Araştırma örneğimizde kız ve erkek öğrencilerin benzer bilişsel yeteneklere sahip olduğu bu nedenle ölçekler arasında farklılığa rastlanmadığı düşünülmektedir.

5.2. SONUÇ

Bu bölümde, bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerin okuma akıcılığını ölçmede Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı'ndan elde edilen sonuçlarla Prozodik Okuma Akıcılığı Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığının incelendiği çalışmada;

- Prozodik Okuma Ölçeği ile Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmektedir.
- Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı, Prozodik Okuma Ölçeğinden elde edilen puanlar engel türüne göre farklılık göstermemektedir.
- Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı, Prozodik Okuma Ölçeğinden elde edilen puanlar cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

5.3. ÖNERİLER

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara göre elde edilen bulguların ışığında aşağıdaki öneriler vurgulanmıştır.

Uygulayıcılar için neriler

- Yapılan araştırma sonucunda özgül öğrenme güçlüğü ve hafif zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin prozodik okuma akıcılıklarının düşük olduğu görülmüştür. Prozodik okuma akıcılığının geliştirilmesi için farklı okuma yöntemlerine başvurulabilir.
- Öğrencilerin prozodik okuma akıcılıklarının süreç içerisinde ölçülerek takip edilmesi, gelişimin seyrinin belirlenmesi açısından önemli olabilir.
- Prozodik okuma akıcılığının geliştirilmesi için ortaya atılan yeni yöntemler öğrencilere uygulanabilir. Bu yöntemlerin işe yararlılığı farklı ölçekler yolu ile test edilebilir.
- Aileler, okuma kültürü konusunda çocuğun öğretmenleri ile mutlaka iletişim ve işbirliği içinde olmalıdırlar.
- Eğitimcilerin prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesi için farklı yöntemleri uygulanabilir kılması önemlidir.

Araştırmacılar için neriler

- Bu araştırmaya prozodi akıcılığının ölçülmesi için farklı ölçekler eklenebilir.
- Çalışmaya tipik gelişim gösteren öğrenciler dahil edilebilir. Bu sayede ölçeklerin arasındaki ilişki farklı örneklem grupları ile incelenebilir.
- Araştırmaya farklı sınıf kademelerinde eğitim alan öğrencilerin eklenmesi, prozodi akıcılığının gelişiminin incelenmesinde etkili olabilir.

KAYNAKLAR

Achilleoudes, H. How important is rapid letter naming in the early neuropsychological screening of reading disorders?, Yayınlanmamış doktora tezi. *M. Sc., City University*, London (2010).

Akçamete, G. Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi, *Ank. Üniv. Eğt. Bil. Fak. Dergisi*, 22(2), 735-754 (1989).

Akyol H. İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Okuma, *Pegem Akademi*, Ankara (2014).

Akyol, H. & Sever, E. Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707 (2019).

Akyol, H., ve Sezgin, Z. Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi, *Turkish Journal of Education*, 4(2), 22-24 (2015).

Alnahdi, G. H., Teaching Reading for Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review, *International Education Studies*, 8(9), 79-87 (2015).

Arabacı, G. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-24 (2021).

Arıcı, A. F. Okuma Eğitimi, *Pegem Akademi Yayınlar*, Ankara (2008).

Aytaş, G. Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470 (2005).

Bakı, Y. The effect of critical reading skills on the evaluation skills of the creative reading process, *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(88), 199-224 (2020).

Balcı, A. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve ilgileri üzerine bir araştırma, Doktora Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara (2009).

Başaran, M. Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290 (2013).

Baştuğ M., Akıcı Okumayı Geliştirme Kavramlar, Uygulamalar, Değerlendirme, *Pegem Akademi*, Ankara (2021).

Baştuğ, M. İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Doktora tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara (2012).

Baştuğ, M. ve Şenel, G. D. Okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim öğrencilerinin derinlemesine incelenmesi: Bir durum çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 68-88 (2020).

Baştuğ, M. & Kaman, Ş. Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291-315 (2013).

Baştuğ, M., ve Demirtaş, G. Her ses/harf için özel uygulamalı ilköğretim okuma ve yazma öğretimi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, Ankara, 001-379 (2016).

Baştuğ, M., ve Keskin, H. K. Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244 (2012).

Bayat, S., & Çelenk, S. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi, *İlköğretim Online*, 14(1), 22-33 (2015).

Baydık, B. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 11-19 (2011).

Bayraktar, A., ve Aslan, C. Dereceli puanlama anahtarı kullanan öğrencilerin başarıları üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 504-517 (2016).

Booth, J. M. Evaluation of the focus edreading intervention program for middle school struggling readers, Doktora tezi, *Walden University*, Walden (2019).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. Bilimsel araştırma yöntemleri, *Pegem Akademi*, Ankara (2008).

Bourdeaud'hui H., Aesaert K., Keer Van H., Braak Van J., Identifying student and classroom characteristics related to primary school students' listening skills: A systematic review, *Educational Research Review*, 25, 86-89 (2018).

Chall, J. S. Stages of reading development, *McGraw-Hill*, New York (1983).

Clason, D. L. ve Dormody, T. J. Analyzing data measured by individual Likert-type items. *Journal of Agricultural Education*, 35(4), 31- 35 (1994).

Çakıroğlu, O. Özel eğitimde temel kavramlar. V. Aksoy (Ed.), Özel eğitim içinde (s. 1-19). *Pegem Akademi*, Ankara (2016).

Çetrez İşcan, G., & Coşkun, İ. Okuma stratejilerinin hafif derecedeki zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisi. *Turkish Studies* (Elektronik), 11(3), 821-846 (2016).

Dağ, N. Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 63-77 (2010).

Dilidüzgün, Ş. Süreç ve Tür Odaklı Okuma ve Yazma Eğitimi, *Anı Yayıncılık*, Ankara (2020).

Dündar, H., ve Akyol, H. Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171) (2014).

Erdamar Koç G. Beyin Temelli Öğrenme, Eğitim Psikolojisi, *Anı Yay*, Ankara (2016).

Erdil, Z. Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 72-78 (2010).

Erdoğan, Ö. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166) (2012).

Ergül, C. Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057 (2012).

Fidan, N. K., & Akyol, H. Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 14-22 (2011).

Gökbulut, Ö. D. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Türkçe Okuduğunu Anlama Güçlüklerinin Giderilmesinde Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*. (2019).

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. (2005).

Işıkdoğan N. Hikaye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara (2009).

İşler, N. K., & Şahin, A. E. Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186 (2016).

Jenkins, J. R., Furhs, L. S., Van Den, P. B., & Deno, S. L. Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research&Practice*, 18(4), 237-245 (2003).

Jonsson, A., & Svingby, G. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*, 2(2), 130-144

Karatay H. Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama, *Pegem Yay*, Ankara (2018).

Kartika L. N. Impact of The Establishment of Listening Skills on the Quality Level of Customer Complaints Handling Ability (Case Study in Business Communications Course Students Yogyakarta), *Journal Research of Social, Science, Economics, and Management*, 1(7), 29-39 (2022).

Kaya M. ve Kardaş M. N. Okuma Eğitimi, *Pegem Yay*, Ankara (2020).

Kurudayıoğlu, M. Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(1) (2011).

Kuruyer, H. G., & Özsoy, G. İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788 (2016).

Kutlu, Y. Ö., Yıldırım, A. Ö. & Bilican, A. S. Öğretmenlerin Dereceli Puanlama Anahtarlarına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması (ss. 76-88). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 76-88 (2009).

Lovett, M. W., Barron, R. W., & Frijters, J. C. Word identification difficulties in children and adolescents with reading disabilities: Intervention research findings, Handbook of Learning Disabilities, *Guilford Press*, London. (2014).

McCoy Booth, Joyce. Evaluation of the Focused Reading Intervention Program for Middle School Struggling Readers, *Proquest*. LA (2019).

M.E.B. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar), *Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi*, Ankara (2009).

Medina, J. Language, Key Concepts in Philosophy. *Continuum*, 1(2) London (2005).

Morta, A. L. A Rubric and an Individualized Educational Plan to Increase Academic Achievement in Middle School Students with Disabilities. *ProQuest LLC*. (2010).

Ozensoy, A. U. The Effect of Critical Reading Skill on Academic Success in Social Studies. *Eurasian Journal of Educational Research*, 93, 319-337 (2021).

Özbay, M., & Çetin, D. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 155-175 (2013).

Özmen, R. G. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 24-30 (2005).

Özmutlu, P., Gürler, I., Kaymak, H., & Demir, Ö. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 12-24 (2014).

Parlak, B., & Doğan, N. Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 189-197 (2014).

Parpucu, N., & Dinç, B. Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi fonolojik farkındalık kuramdan etkinlik uygulamalarına. *Anı Yayıncılık*, Ankara (2018).

Rasinski T. V., Rupley H. W., Paige D. D., Nichols D. W., Reading fluency and college readiness. *Journal of Education Sciences* 60(4), 453-460 (2020).

Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Page, D. D., & Nichols, W. D. Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163-178. (2016).

Rasinski, T. Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51 (2004).

Rasmussen, M. U., & N., Cora, Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201. (2017).

Sallabaş, M. E. İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155 (2008).

Samur İnce A. Ö., Okuma kültürü edinme sürecinde “ilkokul dönemi (6-10Yaş)”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 209-230 (2017).

Sarıpınar, E. G. ,& Erden, G. Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşsal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66 (2010).

Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J., Kuhn, M., & Morris, R. Becoming a fluent and automatic reader: A cross-sectional study. *Reading Research Quarterly*, 41, 469-522 (2006).

Seçkin, Ş. (2012). Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları. Yüksek Lisans Tezi, *Ankara Üniversitesi EBE*, Ankara.

Sezgin, Z. Ç., & Akyol, H. Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16 (2015).

Sidekli, A. G. S. Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 563-580 (2010).

Stump, T. The effectiveness of scripted reading programs for struggling readers Doktora tezi, *North central University*, San Diego (2018).

Sucuoğlu, B. Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocukların Değerlendirilmesi. E. Tekin-İftar (Ed.), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri içinde (s. 47-82), Vize Basın Yayın. Ankara (2012).

Turan İ, Şimşek Ü, Aslan H, Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30): 186-203 (2015)

Türkkan, R. O. Anlayarak Çok Hızlı Okuma. *Alfa Yayınları*, İstanbul (2000).

Türkmenoğlu, M., & Baştuğ, M. İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğü'nün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66 (2017).

Wexler, J., Vaughn, S., Edmonds, M., & Reutebuch, C. K. A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing*, 21(4), 317-347, (2008).

Yamaç, A. İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644. (2014).

Yasemin, B. The effect of critical reading skills on the evaluations skills of the creative reading process. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(88), 199-224 (2020).

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Science*, 6(1), 353-360 (2009).

EK AÇIKLAMALAR A.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Öğrencinin yaşı:

Cinsiyeti:

Tanısı:

Sınıf düzeyi:

Okuduğu İl:

Okuma sıklığı:

Okuma becerisi ile ilgili ön bilgi:

EK AÇIKLAMALAR B.

ÇOK BOYUTLU OKUMA AKICILIĞI PUANLAMA ANAHTARI

ÇOK BOYUTLU OKUMA AKICILIĞI PUANLAMA ANAHTARI

BOYUTLAR	1	2	3	4
İfade ve Ses Yüksekliği	Alçak bir ses tonuyla fısıldar gibi okur. Okuma, bir arkadaşla konuşur gibi doğal değildir.	Alçak bir sesle okur. Okuma, metne uygun doğrulukta bir tondadır; ancak okuyucu her zaman bir arkadaşla konuşma doğruluğunda okumaz.	Uygun ses tonu ve ifade ile okur. Bununla birlikte, okuyucu zaman zaman ifadesiz okumalar yapar ve bir arkadaşla konuşma doğruluğunda okumaz.	Farklı ses yüksekliği ve ifadeler ile okur. Metindeki yorumu uyan şekilde bir arkadaşıyla konuşuyor gibi okur.
Vurgu	Monoton, tekdüze bir sesle sözcük okur.	2 veya 3 sözcüklük gruplar halinde noktalama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okur.	Cümle sınırlarını vurgulayarak cümle aralarında nefes alarak okur. Uygun vurgu ve tonlama vardır.	Noktalamaya, vurgu ve tonlamaya bağlı kalarak okur.
Akıcılık	Okurken, sözcükleri telaffuz ederken sık sık duraksar, sözcük ve öbekleri tekrarlar. Aynı bölümü okumak için birçok girişimde bulunur.	Uzun süreli duraksama ve kesintilerle okur. Birçok yerde pürüzlü okur.	Okuma ritminde ara sıra bozulmalar olur. Okuyucu zor sözcükleri ve/veya cümle yapılarını okumada güçlük yaşar.	Birkaç duraksama ile pürüzsüz bir şekilde okur; ancak zor sözcük ve/veya cümle yapılarını okurken kendini düzeltir.
Hız	Yavaş ve güç okur.	Kısmen yavaş okur.	Okuma boyunca hızlı ve yavaş okur.	Okuma boyunca konuşma hızında okur.

EK AÇIKLAMALAR C.

PROZODİK OKUMA ÖLÇEĞİ

Prozodik Okuma Ölçeği

	Beklenen Davranış	0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır.(Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3	Okuması monotondur(Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir(Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar (Virgülden sesi düşürme, ünlemlerde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7	Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler(bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama, Bunun dışında, Bunun için, ilk olarak, İkincisi vb).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur(Fazla beldeme ya da çok hızlı geçme olmaz)					
10	Anlam tonlamaları yansıtılır					
11	Okuması pürüzsüzdür(sesini açık ve net kullanır; uyumludur; dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır(Sesli okuma dalgalı, tekdemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir(Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamlı guruplamalar yaparak okumaktadır (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

EK AÇIKLAMALAR D.

OKUMA METNİ

KEDI

Onu ilk kez, gecenin ilerlemiş saatinde sokağın köşesinde gördüm. Gördüm demek yanlış aslında. Önce sesini duydum. İncecik, çığlık çığlığa miyavlamalarıyla karanlığı yırtıyordu adeta.

Yavaşça yaklaştım. Eğilip elimi uzattım. Sanki o anı bekler gibi avucuma dayadı başını. Derin hırıltılarla sarsılmaya başladı bedeni. Sırtüstü yatıp bir sağa, bir sola oynadı yerde. “Göğsümü de okşa.” diyordu sanki. Uzanıp kıvrır kıvrır, beyaz tüyleri okşadım, gıdısını kaşıldım. Gözlerini kapattı, başını ayağıma dayadı. Mutluydu.

Evime doğru yürürken ince çığlığı uzun süre izledi beni. Arkama dönüp bakmamak için zor tuttum kendimi. Sonra duyulmaz oldu sesi. Gecenin ayazında titreyen kaldırımlarda yankılanan yalnızca kendi ayak seslerimdi.

İki sokak ötedeki evime geldiğimde neredeyse unutmuşum bile onu. Tam anahtarı kilide sokmuşum ki bacağımda yumuşak bir dokunuş hissederek irkildim. Oydu. Demek ki hiç ses etmeden izlemişti beni. Ayağımla hafifçe iteledim. Ne içeri girmesini istiyordum ne de gitmesini... Duygularımı anlamış gibi çekingen durakladı kapının önünde.

Tam kapatırken masmavi gözlerini yüzüme dikip hafifçe mırıldandı. O güne dek kedilerin yalnızca miyavladığını sanırdım. O ise konuşuyordu. Kapıyı kapattım, ayakkabılarımı ayağımdan fırlatıp attım. Günün yorgunluğu iyiden iyiye bastırılmıştı. Bir fincan kahve yapıp koltuğa attım kendimi. Kumanda aletini alıp televizyon kanallarında şöyle bir gezdim. Midemde korkunç bir gürültü... Beynimde yankı yankı bir ses: “Ya o da açsa?”

Nur İcözü

(Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Ansiklopedisi, Cilt 2)

EK AÇIKLAMALAR E.

ETİK KURUL ONAYI



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 11.05.2022
TOPLANTI NO : 2022/04

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

Karar 27:

23/04/2022 tarihli Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ' ın Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ danışmanlığında yürütülen “**Özel Eğitime Gereklinimi Olan Çocuklara Uygulanan Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı ile Prozodik Okuma Ölçeği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**” konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

ASLI GİBİDİR

Prof. Dr. Elif ÇEPNİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

EK AÇIKLAMALAR F.

ANALİZ ÇİZELGELERİ

Observation and Estimation Designs

Facet	Label	Levels	Univ.	Reduction (levels to exclude)
Birey	B	75	INF	
Puanliyici	P	1	INF	
Madde	M	4	INF	

Analysis of variance

Source	SS	df	MS	Components				
				Random	Mixed	Corrected	%	SE
B	241.22000	74	3.25973	0.76766	0.76766	0.76766	77.6	0.13227
P	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
M	7.77000	3	2.59000	0.03201	0.03201	0.03201	3.2	0.02184
BP	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
BM	41.98000	222	0.18910	0.18910	0.18910	0.18910	19.1	0.01787
PM	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
BPM	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Total	290.97000	299					100%	

G Study Table
(Measurement design B/PM)

Source of variance	Differ-entiation variance	Source of variance	Relative error variance	% relative	Absolute error variance	% absolute
B	0.76766		.....	.....	.....	.....
	.....	P	.....	.....	.....	.....
	.....	M	.....	.....	0.00800	14.5
	.....	BP	.....	.....	.....	.....
	.....	BM	0.04727	100.0	0.04727	85.5
	.....	PM	.....	.....	.....	.....
	.....	BPM	.....	.....	.....	.....
Sum of variances	0.76766		0.04727	100%	0.05528	100%
Standard deviation	0.87616		Relative SE: 0.21743		Absolute SE: 0.23511	
Coef_G relative	0.94					
Coef_G absolute	0.93					

Grand mean for levels used: 2.51000
 Variance error of the mean for levels used: 0.01887
 Standard error of the grand mean: 0.13736

Estimate of Phi(lambda)
 Cut Score = lambda = 10
 Estimate of Phi(lambda) = 0.99903

Observation and Estimation Designs

Facet	Label	Levels	Univ.	Reduction (levels to exclude)
Birey	B	75	INF	
Puanlayici	P	1	INF	
Madde	M	15	INF	

Analysis of variance

Source	SS	df	MS	Components				SE
				Random	Mixed	Corrected	%	
B	952.44444	74	12.87087	0.82945	0.82945	0.82945	54.6	0.13920
P	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
M	280.25778	14	20.01841	0.26119	0.26119	0.26119	17.2	0.09437
BP	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
BM	444.54222	1036	0.42909	0.42909	0.42909	0.42909	28.2	0.01884
PM	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
BPM	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Total	1677.24444	1124					100%	

G Study Table
(Measurement design B/PM)

Source of variance	Differentiation variance	Source of variance	Relative error variance	% relative	Absolute error variance	% absolute
B	0.82945		.....		.....
	.....	P	.....		.....
	.....	M	.....		0.01741	37.8
	.....	BP	.....		.....
	.....	BM	0.02861	100.0	0.02861	62.2
	.....	PM	.....		.....
	.....	BPM	.....		.....
Sum of variances	0.82945		0.02861	100%	0.04602	100%
Standard deviation	0.91074		Relative SE: 0.16913		Absolute SE: 0.21452	
Coef_G relative	0.97					
Coef_G absolute	0.95					

Grand mean for levels used: 2.10222
 Variance error of the mean for levels used: 0.02885
 Standard error of the grand mean: 0.16986

Estimate of Phi(lambda)
 Cut Score = lambda = 30
 Estimate of Phi(lambda) = 0.99994

EK AÇIKLAMALAR G.

UYGULAMA ORTAM GÖRSELLERİ





ÖZGEÇMİŞ

Durdane Şelale TÜNGAÇ, ilkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Mersin'de tamamladı. 2014 yılında Karabük Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümünü kazandı ve 2018 yılında mezun oldu. 2018 yılında Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Çocuk gelişimi bölümüne yüksek lisans öğrencisi olarak yerleşti ve hala devam etmektedir. Şu anda Türkiye Spastik Çocuklar Vakfı Metin Sabancı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde uzman öğretici olarak görev yapmaktadır.