

Özel Gereksinimleri Olan Öğrencilere Okuma Becerilerinin Öğretimi Konulu Lisansüstü Tezlerin Sistematiik Derlemesi

Emrah GÜLBOY¹, Salih RAKAP²

Öz: Okuma becerilerinin öğretimi, özel gereksinimleri olan öğrencilerin eğitiminde önemli bir yere sahiptir ve özel eğitim alanında yapılan akademik müdahaleler arasında geniş bir araştırma alanını oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerini kazandırmayı amaçlayan ulusal alanyazındaki tek-denekli araştırma desenleri kullanılarak yürütülmüş lisansüstü tezleri betimsel özellikleri ve What Works Clearinghouse tarafından tek-denekli araştırma desenleri için geliştirilmiş desen standartları açısından incelemektir. Bu çalışma bir sistematiik derleme araştırmasıdır. Çalışmaya dahil etme ölçütlerini karşılayan 22'si yüksek lisans ve 11'i doktora tezi olmak üzere toplam 33 tez dahil edilmiştir. Betimsel analiz bulguları, tezlerde sıklıkla öğrenme güçlüğü ve zihin yetersizliği olan öğrencilerle okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin çalışıldığını göstermektedir. Desen standartlarına ilişkin bulgular ise tezlerin sadece birinin desen standartlarını karşıladığını, 20 tezin desen standartlarını koşullu karşıladığını ve 12 tezin ise desen standartlarını karşılamadığını göstermektedir. Bulgular ayrıca, tezlerin %37'sinin ulusal ya da uluslararası bir yayına dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Bulgular, ilgili alanyazın bağlamında tartışılmış ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okuma Becerileri, Özel Gereksinimleri Olan Öğrenci, Yüksek Lisans Tezi, Doktora Tezi, Desen Standartları

Systematic Review of Theses/Dissertations on Teaching Reading Skills to Students with Disabilities

Abstract: Teaching reading skills to student with disabilities is a major task and constitutes a significant research area among academic interventions in special education. The purpose of this study is to examine theses/dissertation studies in national literature that employed a single-case research (SCR) design to investigate impact of intervention practices on reading skills of students with disabilities. This study is a systematic review research. Studies were examined by their descriptive features, WWC design standards and publication ratio. A total of 33 theses met the inclusion criteria. Descriptive findings showed reading comprehension and fluency were among the most frequently studied skills with students with learning and intellectual disabilities. Design standard findings showed one thesis met design standards without reservation, 20 met design standards with reservation, and 12 did not meet design standards. Findings also revealed 37% of theses/dissertations turned into a journal publication. Findings were discussed based on relevant literature and suggestions for further research were presented.

Keywords: Reading Skills, Students with Special Needs, Thesis, Dissertation, Design Standards

Geliş Tarihi: 22.05.2022

Kabul Tarihi: 30.11.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Samsun, Türkiye, e-posta: emrah.gulboy@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7802-6839>

² University of North Carolina Greensboro, School of Education, Department of Specialized Education Services, Greensboro, North Carolina, USA, e-posta: s_rakap@uncg.edu; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Samsun, Türkiye, e-posta: salih.rakap@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7853-3825>

Atf için/ To cite:

Gülboy, E., & Rakap, S. (2023). Özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretimi konulu lisansüstü tezlerin sistematiik derlemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 88-117. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371475>

Okuma becerisi, okul yaşantısının temelini oluşturmakta (Mastropieri & Scruggs, 1997) ve okuma performansı bilgi edinme sürecinin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilmektedir (O'Connor & Vadasy, 2011). Bireyler okumayla beraber her türlü bilgiyi bağımsız olarak edinebilecekleri bir dünyanın kapısını aralarlar (Connors, 2003). Araştırmalar, okuma yeterliliğinin uzun vadede sağlık, eğitim, mesleki ve finansal çıktılarla ilişkili olduğunu (DeWalt ve diğerleri, 2004; Roman, 2004; Smart ve diğerleri, 2017), okuma yetersizliğinin ise düşük akademik başarı, okulu bırakma, kötü istihdam fırsatları/koşulları, düşük sosyal katılım ve suça karışma gibi ciddi sorunlarla ilişkilendirilebileceğini ortaya koymaktadır (DePaoli ve diğerleri, 2018). Bu nedenlerle, erken çocukluk yıllarından itibaren kapsamlı okuma programları ve etkili öğretim yöntemleri aracılığıyla okuma ve okumaya hazırlık becerilerinin kazandırılması oldukça kritik bir öneme sahiptir (Sukhram & Hsu, 2012).

Alanyazında okuma becerilerinin öğretiminde etkili programların odaklanması gereken becerileri belirlemek üzere yapılmış en kapsamlı çalışma Amerika Birleşik Devletleri (ABD) merkezli Ulusal Okuma Paneli'nin (National Reading Panel [NRP], 2000) raporudur. Bu rapor kapsamında öğretmenler, okul yöneticileri ve araştırmacılardan oluşan panelistler, tipik gelişim gösteren çocuklar için okuma öğretimi üzerine yapılmış 100.000'den fazla çalışmayı gözden geçirmişlerdir. Sonuçlar, etkili okuma eğitiminin "Büyük Beş (Big Five)" olarak adlandırılan beş temel beceriye odaklanması gerektiğini göstermektedir. Bu beş büyük beceri; (a) ses birimsel farkındalık (konuşmadaki sesleri birimlere ayırma ve manipüle etme yeteneği), (b) ses bilgisi (harfler ve sesler arasındaki ilişkileri ve harflerin sözcükleri oluşturmak için nasıl birleştirilebileceğini anlama), (c) sözcük dağarcığı (kelime anlamını anlama), (d) akıcı okuma (hızlı, doğru ve uygun ifadeyle okuma) ve (e) okuduğunu anlamadır (okuduğundan anlam çıkarma). İlerleyen yıllarda, Avustralya (Rowe, 2006) ve Birleşik Krallık (Rose, 2009) merkezli yapılan çalışmalarda da Ulusal Okuma Panelinde elde edilen bulgulara benzer bulgular elde edilmiştir.

Beş büyük becerinin öğretimini hedefleyen okuma öğretimi programları, örgün eğitimin ilk yıllarında tipik olarak gelişen öğrenciler için kanıta-dayalı müdahale olarak yaygın olarak kabul görse de tüm öğrencilerin bu tür bir eğitimden yararlanıp yararlanamayacağı net değildir (Bailey & Arcuili, 2020). Ulusal Eğitimde İlerleme Değerlendirmesi (National Assessment of Educational Progress; NAEP, 2019) raporuna göre tipik gelişim gösteren öğrenciler bir okuma öğretimi programına dahil olduklarında gerekli okuma becerilerini kazanabilirlerken özel gereksinimleri olan öğrenciler bu becerileri edinmede güçlük çekmektedirler. Bu nedenle özel gereksinimleri olan öğrencilerin iyi birer okuyucu olabilmeleri için erken müdahale ve özel eğitim hizmetleri yoluyla desteklenmeye gereksinimleri vardır (Klingner ve diğerleri, 2015). İyi okuyucular; sözcükleri doğru ve hızlı okuyan, okuduğundan anlam çıkaran, anlam çıkarma sürecinde geçmiş bilgilerinden yararlanan ve bu bilgileri yeni bilgilerle sentezleyebilen ve okuduğundan çıkarımda bulunabilen bireylerdir (Klingner ve diğerleri, 2015; Pressley, 2002).

İyi bir okuyucu özelliklerine sahip olmak, günümüz toplumunda çok önemli bir yeterliliktir (Dessemontet ve diğerleri, 2019). Kendi kendine öğrenebilmek ve toplumsal yaşama katılabilmek için iyi okuma becerilerine ihtiyaç duyulmasına rağmen, birçok öğrenci, özellikle de özel gereksinimleri olan öğrenciler, okuma ile ilgili sorun(lar) yaşamaktadırlar (Sanders ve diğerleri, 2019). Araştırmalar, birçok özel gereksinimleri olan öğrencinin ses bilimsel farkındalık, ses bilgisi, sözcük dağarcığı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini edinmede güçlükler yaşadığını göstermektedir (Ahlgrim-Delzell ve diğerleri, 2014; Akçamete ve diğerleri, 2003; Barnes ve Rehfeldt, 2013; Stringfield ve diğerleri, 2011). Söz konusu güçlükler nedeniyle okuma becerilerinin öğretimi, özel gereksinimleri olan öğrencilerin eğitiminde önemli bir yere sahiptir ve özel eğitim alanında yapılan akademik müdahaleler arasında geniş bir araştırma alanı oluşturmaktadır (Mastropieri ve diğerleri, 2009; Sinclair ve diğerleri, 2018).

Okuma becerilerinin, özel gereksinimleri olan öğrencilerin gerek akademik başarıları gerekse günlük yaşam, sosyal etkileşim ve iletişim, iş yaşamı ve toplumsal yaşam üzerindeki etkisi ve okuma alanının özel eğitim içerisindeki kapsamlı bir çalışma alanı olduğu dikkate alındığında ulusal alanyazında özel gereksinimleri olan öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasına yönelik girişimlerin neler olduğunun ortaya konmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir. Ulusal alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde; özel gereksinimleri olan öğrencilere fen bilimleri öğretimine (Karabulut ve diğerleri, 2021; Karaer & Melekoğlu, 2020; Tiryaki, 2017), zihin yetersizliği olan öğrencilere matematik becerilerinin (Kırmızıgül, 2021) ve işlevsel

akademik becerilerin (Özak & Diken, 2010) öğretimine ilişkin araştırmaların gözden geçirildiği çalışmalar olmasına karşın özel gereksinimleri olan öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde öykü haritası tekniğinin etkisini inceleyen araştırmaları derleyen bir çalışma dışında (Görmez, 2021) bu öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği araştırmaları derleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra söz edilen derleme çalışmaları incelendiğinde bu çalışmalara dahil edilen araştırmaların yalnızca betimsel özelliklerinin incelendiği ancak deneysel açıdan kalitelerinin ne düzeyde olduğunun incelenmediği belirlenmiştir. Tek-denekli araştırma desenleri kullanılarak yürütülen araştırmalara ilişkin pek çok uluslararası kuruluşun (National Autism Center [NAC], The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCAEP]), What Works Clearinghouse [WWC]) bu araştırma desenleri için standartlar geliştirmiş olmaları ve bu standartları neredeyse her yıl güncelledikleri (WWC, 2017; 2000; 2022) de göz önünde bulundurulduğunda ulusal alanyazındaki lisansüstü tezlerin yöntemsel kalite açısından ne düzeyde olduğunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik ulusal alanyazındaki çalışmalara ilişkin bir betimlemenin yapılarak genel çerçevenin ortaya konmasının ve tezlerin yöntemsel kalite düzeylerinin belirlenmesinin ileriki araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Eğitim-öğretimin kalitesini artırma, özel eğitim alanını geliştirme ve bu alanda nitelikli personel yetiştirme bağlamında lisansüstü çalışmalar ve tezler oldukça önemli kaynaklardır. Lisansüstü çalışmaların öğretim süreci, müdahale, yöntem, veri toplama gibi pek çok konuda kapsamlı ve güvenilir bilgiler sunduğu dikkate alındığında lisansüstü tezlerin incelenmesinin değerli olduğu ve alanyazına yön verecek bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Söz konusu gereksinim ve önemden hareketle bu araştırmada özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerini kazandırmayı amaçlayan ulusal alanyazındaki tek-denekli araştırma desenleri kullanılarak yürütülmüş lisansüstü tezlerin betimsel özelliklerini ve yöntemsel kalitelerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerini kazandırmak üzere yürütülmüş lisansüstü tezlerin betimsel özellikleri nelerdir?
2. Özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerini kazandırmak üzere yürütülmüş lisansüstü tezlerin yöntemsel kalitesi ne düzeydedir?
3. Özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerini kazandırmak üzere yürütülmüş lisansüstü tezlerin yayına dönüştürülme oranları nedir?

Yöntem

Bu çalışma bir sistematik derleme araştırmasıdır. Çalışmanın raporlaştırılmasında Moher ve diğerleri (2009; PRISMA Statement) tarafından sistematik derleme ve meta-analiz çalışmalarının raporlaştırılması için önerilen basamaklar takip edilmiştir. Yöntem sırasıyla; (a) literatür taraması yapılması, (b) taranan tezlerin çalışmanın dahil etme ve hariç tutma ölçütleri açısından gözden geçirilmesi, (c) dahil etme ölçütlerini karşılayan tezlerin betimsel analizinin yapılması, (d) betimsel analizi yapılan tezlerin WWC (2020) tarafından tek-denekli araştırma desenleri için geliştirilen desen standartları açısından değerlendirilmesi, (e) tezlerin yayına dönüştürülme durumunun tespit edilmesi ve (f) güvenilirlik analizlerinin yapılması aşamalarından oluşmaktadır.

Literatür Taraması

Mevcut çalışmada, ulusal alanyazında özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen yüksek lisans ve doktora tezlerini belirlemek üzere sistematik literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması Ocak 2022’de Ulusal Tez Merkezi veri tabanında; “zihin engelli”, “zihin* yetersiz*”, “zihinsel gerilik”, “Down Sendromu”, “Cerebral Palsy”, “OSB”, “Otizm*”, “Asperger Sendromu”, “yaygın gelişimsel bozukluk”, “yaygın gelişimsel gerilik”, “Rett Sendromu”, “özel öğrenme güçlüğü”, “özell öğrenme güçlüğü”, “disleksi”, “diskalkuli”, “disgrafi”, “yazma güçlüğü”, “okuma güçlüğü”, “matematik güçlüğü”, “gelişimsel gerilik”, “gelişimsel yetersizlik”, “görme engelli”, “görme yetersiz*”, “işitme engelli”, “işitme yetersiz*”, “duygu ve davranış bozukluğu”, “dil ve konuşma bozukluğu”, “dikkat eksikliği ve

hiperaktivite bozukluğu” anahtar kelimeleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama sonucunda 3350 teze ulaşılmış, ardından konu sınırlaması seçeneğinden “eğitim ve öğretim” sınırlaması yapıldığında ulaşılan tez sayısı 1007’ye inmiştir. Ulaşılan 1007 tezin başlık ve özetleri çalışmanın dahil etme ve hariç tutma ölçütleri açısından analiz edilmiştir. Tezlerin başlık ve özetleri üzerinden gerçekleştirilen inceleme sonucunda 780 tezin çalışmanın dahil etme ölçütlerini karşılamadığı belirlenirken 10 teze ise veri tabanı üzerinden erişilememiştir. Geriye kalan 217 tez çalışmanın dahil etme ve hariç tutma ölçütleri açısından tam metin olarak incelenmiştir.

Dahil Etme ve Hariç Tutma Ölçütlerinin Uygulanması

Çalışmanın dahil etme ölçütleri, (a) tezin katılımcıları arasında en az bir özel gereksinimleri olan öğrenci olması, (b) tezin bağımlı değişkenlerinden birinin okuma becerisi olması, (c) tezde müdahalenin etkililiğinin tek-denekli araştırma desenlerinden biri aracılığı ile incelenmesi ve (d) teze Ulusal Tez Merkezi veri tabanı üzerinden erişilebilir olmasıdır. Çalışmanın hariç tutma ölçütleri ise; (a) tezin katılımcıları arasında tanı almış öğrenci (örneğin, okuma güçlüğü olan öğrencilerin yer alması) olmaması ve (b) özel gereksinimleri olan öğrencilere ilişkin verilerin tablo ya da grafiksel veri halinde sunulmamış olmasıdır.

Dahil etme ve hariç tutma ölçütleri açısından incelenen 217 tezin 33’ünün çalışmanın dahil etme ölçütlerini karşıladığı belirlenmiştir. Buna göre, matematik, fen ya da yazma becerileriyle ilgili tezler (n = 149) ile nitel araştırma (n = 10) ve tek-denekli araştırma desenleri dışındaki diğer nicel araştırma desenleri (n = 25) kullanılarak yürütülen tezler kapsam dışında tutulmuştur. Son olarak, ulaşılamayan herhangi bir tez olup olmadığını belirlemek amacıyla dahil ölçütlerini karşılayan tezlerin kaynakçaları taranmıştır. Yapılan bu elle tarama sonucunda yeni bir lisansüstü tez çalışmasına erişilememiştir. Çalışmaya dahil edilecek tezlerin belirlenmesi ve belirlenen tezlerin dahil etme ve hariç tutma ölçütleri açısından analiz edilmesi süreci birinci ve ikinci yazar tarafından eş zamanlı gerçekleştirilmiştir. Şekil 1’de mevcut çalışmaya dahil edilen tezlerin belirlenme süreci yer almaktadır.

Betimsel Analiz

Çalışmanın dahil etme ölçütlerini karşıladığı belirlenen 33 tez birinci yazar tarafından betimsel olarak analiz edilmiştir. Yazarlar betimsel analiz öncesinde birlikte kodlama anahtarları oluşturmuşlar ve bir tezi birlikte kodlayarak kodlama sırasında dikkat edilecek hususlar hakkında fikir birliğine varmışlardır. Tezler; (a) tez türü, tezin yapıldığı üniversite ve program türü, (b) yetersizlik türü, (c) yaş ve cinsiyet, (ç) uygulayıcı, (d) ortam, (e) araştırma deseni, (f) bağımsız değişken, (g) bağımlı değişken, (h) gözlemciler arası güvenilirlik (GAG), (ı) uygulama güvenilirliği (UG), (i) edinim, (j) kalıcılık, (k) genelleme ve (l) sosyal geçerlik değişkenleri açısından betimsel olarak analiz edilmiştir.

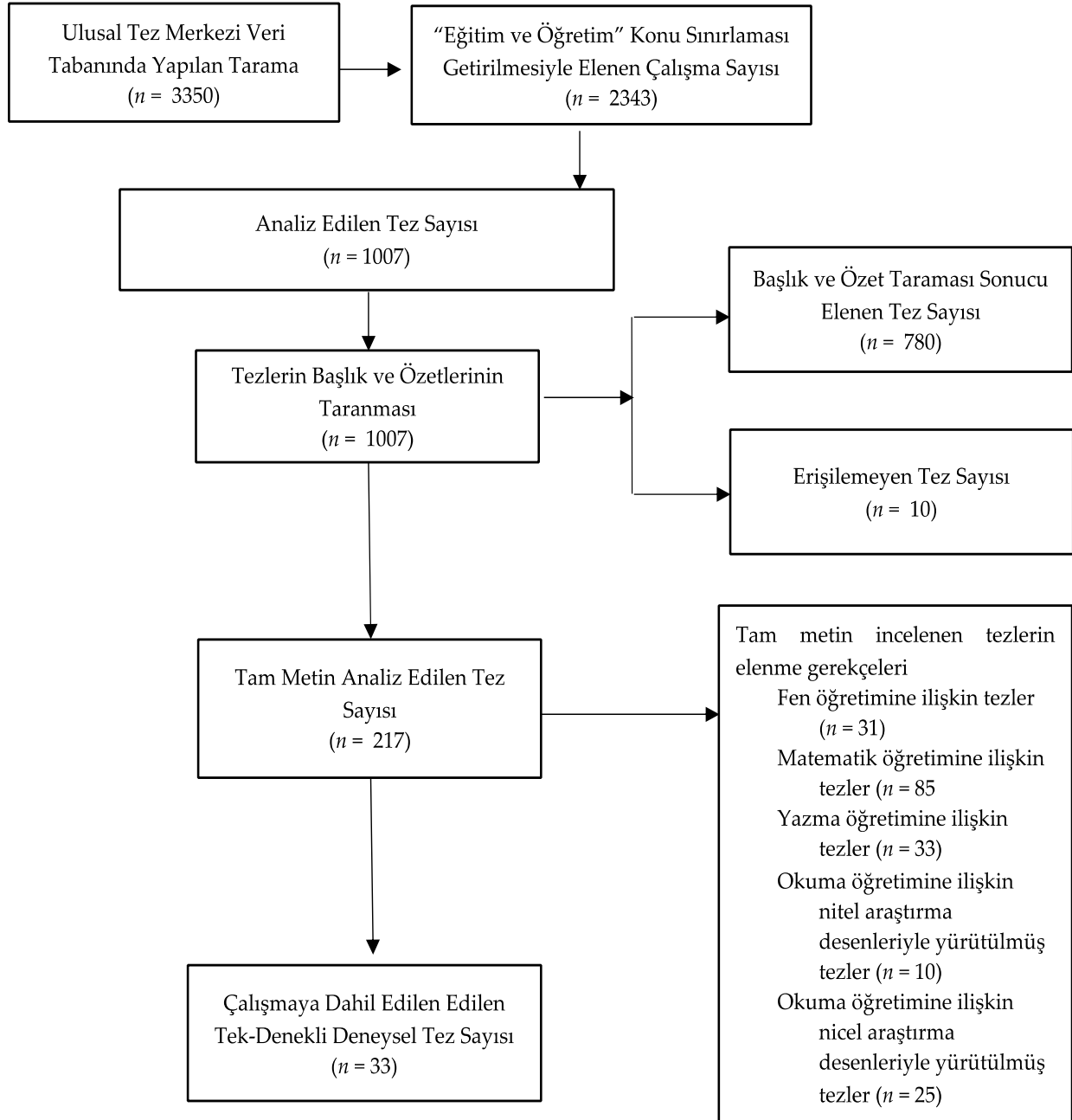
Desen Standartlarının Uygulanması

Çalışmanın dahil etme ölçütlerini karşılayan 33 tez, WWC (2020) tarafından tek-denekli araştırma desenleri için geliştirilmiş desen standartları açısından birinci yazar tarafından analiz edilmiştir. Bu bağlamda tezler; (a) bağımsız değişkenin sistematik olarak manipüle edilmesi (b) araştırmanın tüm evrelerinin en az %20’sinde güvenilirlik verisi toplanıp güvenilirlik katsayısının her bir evre için %80 ve üzerinde rapor edilmiş olması, (c) deneysel etkinin üç kez gösterilmesi ve (d) desen standartlarını karşılayan tezlerin her evresinde en az beş veri noktası olması ya da desen standartlarını koşullu karşılayan tezlerin her evresinde en az üç veri noktası olması olmak üzere dört desen standart açısından analiz edilmiştir. Bu dört standarda ek olarak çoklu başlama ve çoklu yoklama desenleri kullanılarak yürütülmüş tezler, WWC (2020) tarafından önerilen ek ölçütler açısından analiz edilmiştir. Bu ek ölçütler ise; (a) birinci başlama düzeyi evrelerinde en az üç ardışık veri noktası bulunması (koşulsuz karşılayan tezler), (b) birinci başlama düzeyi evrelerinde örtüşen en az bir veri noktası bulunması (koşullu karşılayan tezler), (c) bağımsız değişkeni uygulamaya başlamadan hemen önceki evrelerde en az üç ardışık veri noktası bulunması (koşulsuz karşılayan tezler), (d) bağımsız değişkeni uygulamaya başlamadan hemen önceki evrelerde en az bir veri noktası bulunmasıdır (koşullu karşılayan tezler). Bu çalışma kapsamında tezlerin her bir evresinin en az %20’sinde güvenilirlik verisi toplanıp güvenilirlik katsayısının her bir evre için %80 ve üzerinde rapor edilmiş olması standardı esnetilerek tüm oturumların en az %20’sinde güvenilirlik verisi toplanan ve ortalama güvenilirlik katsayısı %80 ve üzerinde olduğu rapor edilen

tezler çalışma kapsamına dahil edilmiştir.

Tezlerin Yayına Dönüştürmesinin Tespit Edilmesi

Çalışmanın dahil etme ölçütlerini karşılayan tezler yayına dönüştürülüp dönüştürülmeme durumları ve yayınlanımlarsa da yayınlandıkları dergilerin dizinleri açısından analiz edilmiştir. Tezlerin yayına dönüştürülüp dönüştürülmediğini belirlemek üzere iki aşamalı bir süreç takip edilmiştir. Birinci aşamada, tezin Türkçe ve İngilizce adları Google Scholar’da taratılmıştır. İkinci aşamada ise tezin yazarının ve danışmanının kişisel web sayfaları ve özgeçmişleri incelenmiştir.



Şekil 1. Çalışmaya Dahil Edilen Tezlerin Belirlenme Süreci

Güvenirlilik Analizi

Bu çalışmada; (a) literatür taraması, (b) betimsel analiz, (c) desen standartları değerlendirmesi ve (d) tezlerin yayına dönüştürülmesinin tespit edilmesi aşamaları için değerlendiriciler arası güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirlik katsayısı $[(\text{Görüş birliği}/\text{Görüş birliği} + \text{Görüş}$

ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Belirtilen aşamalara ilişkin güvenilirlik kodlamaları ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Buna göre, literatür taraması aşaması yazarlar tarafından eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiş ve güvenilirlik katsayısı %100 bulunmuştur. İkinci aşamada tezlerin %30'u ($n = 10$) betimsel olarak yeniden analiz edilmiş ve güvenilirlik katsayısı %100 bulunmuştur. Üçüncü aşamada, betimsel olarak yeniden analiz edilen tezler ($n = 10$) desen standartları açısından da analiz edilmiş ve güvenilirlik katsayısı %98 bulunmuştur. Son olarak, çalışmaya dahil edilen tezlerin tamamı yayına dönüştürülme düzeyleri açısından incelenmiş ve bu aşamaya ilişkin güvenilirlik katsayısı %100 bulunmuştur.

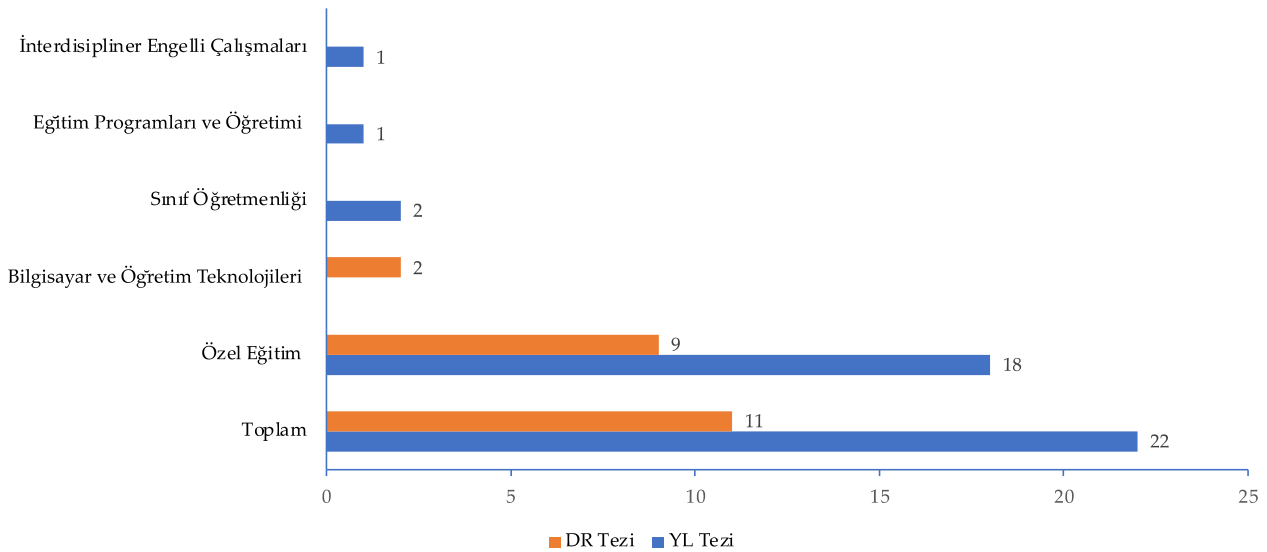
Bulgular

Betimsel Analiz Bulguları

Bu bölümde çalışmanın dahil etme ölçütlerini karşılayan yüksek lisans ($n = 22$) ve doktora tezlerine ($n = 11$) ilişkin betimsel bulgular sunulmuştur. Betimsel bulgular, tezlerin (a) künyelerine ilişkin bulgular, (b) yöntemsel özelliklerine ilişkin bulgular ve (c) öğrenme çıktıları ve sosyal geçerlik bulguları olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

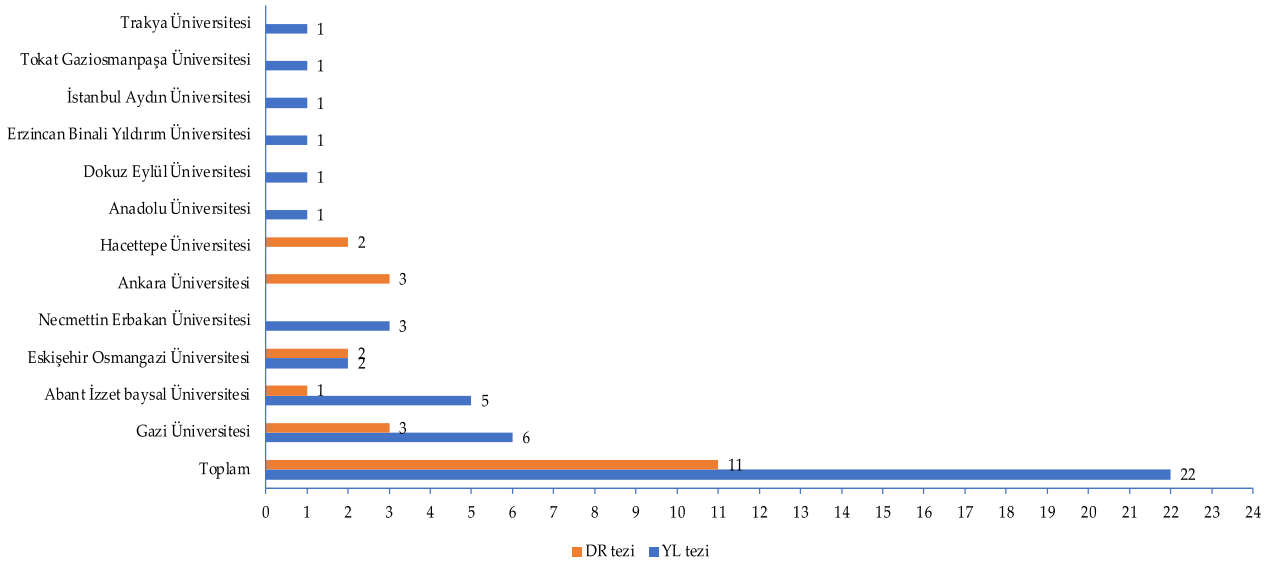
Tezlerin Künyelerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya toplam 33 tez dahil edilmiştir. Dahil edilen tezlerin %66'sı yüksek lisans, %34'ü doktora tezidir. Tezler beş farklı programda yürütülmüştür. Yüksek lisans tezlerinin yürütüldüğü programlar incelendiğinde tezlerin; özel eğitim (%80), sınıf öğretmenliği (%10), eğitim programları ve öğretimi (%5) ile interdisipliner engelli çalışmaları (%5) programlarında yürütüldüğü belirlenmiştir. Doktora tezlerinin ise özel eğitim (%80) ve bilgisayar öğretim ve teknolojileri programlarında (%20) yürütüldüğü tespit edilmiştir. Program bazında yüksek lisans ve doktora tez sayıları Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Program Bazlı Tez Sayıları

Çalışmaya dahil edilen tezler 12 farklı üniversitede yürütülmüştür. Buna göre yüksek lisans tezleri; Gazi Üniversitesi (%27), Abant İzzet baysal Üniversitesi (%23), Necmettin Erbakan Üniversitesi (%14), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (%9), Anadolu Üniversitesi (%4,5), Dokuz Eylül Üniversitesi (%4,5), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (%4,5), İstanbul Aydın Üniversitesi (%4,5), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (%4,5) ve Trakya Üniversitesi (%4,5) olmak üzere 10 farklı üniversitede yürütülmüştür. Doktora tezleri ise Gazi Üniversitesi (%27), Ankara Üniversitesi (%27), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (%18), Hacettepe Üniversitesi (%18) ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi (%10) olmak üzere beş farklı üniversitede yürütülmüştür. Şekil 3'te üniversite bazında yüksek lisans ve doktora tez sayıları yer almaktadır.



Şekil 3. Üniversite Bazlı Tez Sayıları

Yöntemsel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde tezlerdeki katılımcıların yetersizlik türüne, cinsiyetine ve yaşına, uygulamacı bilgilerine, uygulama ortamına, araştırma desenine, bağımlı ve bağımsız değişkenlerle, GAG ve UG'ye ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Yüksek lisans ve doktora tezleri söz edilen değişkenler açısından ayrı ayrı analiz edilmiş ve tek bir başlık altında sunulmuştur. Tablo 1'de yüksek lisans ve Tablo 2'de ise doktora tezlerinin yöntemsel özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Yetersizlik Türü. Yüksek lisans tezlerindeki katılımcılarının tanıları; zihin yetersizliği ($n = 34$), öğrenme güçlüğü ($n = 23$), görme yetersizliği ($n = 6$) ve otizm spektrum bozukluğudur ($n = 4$). Çalışmaya dahil edilen yüksek lisans tezlerin yarısının (%50; $n = 11$) zihin yetersizliği olan öğrencilerle, diğer yarısının ise öğrenme güçlüğü (%32; $n = 7$), otizm spektrum bozukluğu (%9; $n = 2$) ve görme yetersizliği olan (%9; $n = 2$) öğrencilerle yürütüldüğü belirlenmiştir. Doktora tezlerinde yer alan katılımcıların yetersizlik türleri; öğrenme güçlüğü ($n = 27$), zihin yetersizliği ($n = 9$) ve otizm spektrum bozukluğudur ($n = 4$). Doktora tezlerinin yarısından fazlası (%64; $n = 7$) öğrenme güçlü olan öğrencilerle, diğer tezler ise zihin yetersizliği (%27; $n = 3$) ve otizm spektrum bozukluğu olan (%9; $n = 1$) öğrencilerle yürütülmüştür.

Yaş ve Cinsiyet. Yüksek lisans tezlerinde yaşları 7-18 arasında değişen 33 erkek ve 29 kız öğrenci yer almıştır. İkişer tezde katılımcıların yaşları (Satılmış, 2011; Karamuklu, 2018) ve cinsiyetleri (Çınar, 2019; Orçan, 2010) belirtilmemiştir. Doktora tezlerinde ise yaşları 5-13 arasında değişen 27 erkek ve 13 kız öğrenci yer almıştır.

Uygulayıcı. Yüksek lisans tezlerinin tamamına yakını ($n = 20$) araştırmacılar tarafından yürütülürken birer tez anne (Açıkgöz, 2021) ve öğretmenler (Haytabay-Sosun, 2011) tarafından yürütülmüştür. Doktora tezlerinin ise tamamı araştırmacılar tarafından yürütülmüştür.

Tablo 1. Yüksek Lisans Tezlerine İlişkin Yöntemsel Özellikler

Yazarlar	Yetersizlik türü	Yaş/ Cinsiyet	Uygulayıcı	Ortam	Araştırma deseni	Bağımsız değişken	Bağımlı değişken	GAG	UG
Çoban, 2021	Öğrenme güçlüğü	9-11 yaş K (1) E (2)	Araştırmacı	Rehabilitasyon merkezi	Dönüşümlü uygulamalar deseni	Okuma öncesinde tahmin etme, okuma sırasında not alma, okuma sonrasında özetleme stratejileri ve birleştirilmiş teknik	Okuduğunu anlama	%- %95	%33 %100
Satılmış, 2021	Öğrenme güçlüğü	- K (2) E (2)	Araştırmacı	-	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Kelime tekrar tekniği, paragrafın önceden dinlenilmesi ve tekrarlı okuma stratejilerinin birlikte kullanımı	Akıcı okuma	-	-
Açıkgöz, 2021	Öğrenme güçlüğü	10 yaş E (1)	Anne	Ev	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Tekrarlı okuma, eko okuma ve kelime tekrar stratejileri	Akıcı okuma	%30 %100	%30 %100
Akdemir-Doğanay, 2020	Görme yetersizliği	8 yaş K (2) E (1)	Araştırmacı	Kütüphane Ayrı sınıf	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Hikâye haritası + doğrudan öğretim yöntemi	Okuduğunu anlama	%- %98	%30 %98
Er, 2020	Zihin yetersizliği	12 yaş K (1)	Araştırmacı	Ayrı sınıf	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Edmark okuma programı işlevsel kelimeler serisi programı	İşlevsel okuma	%40 %99	%100 %99
Sert, 2019	Öğrenme güçlüğü	10 yaş K (1) E (2)	Araştırmacı	Ayrı sınıf	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketi	Akıcı okuma	%40 %97	%40 %98
Kınıklı, 2019	Öğrenme güçlüğü	7-8 yaş K (2) E (1)	Araştırmacı	-	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Tekrarlı eko okuma	Okuduğunu anlama	%35 %100	%35 %99
Çınar, 2019	Zihin yetersizliği	12-14 yaş (3 kişi)	Araştırmacı	Kütüphane	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi	Okuduğunu anlama ve kelime tanıma	-	-
Özdemir, 2019	Otizm spektrum bozukluğu	9 yaş E (1)	Araştırmacı	Destek eğitim odası	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Ufuk Özdemir Okumanın Rengi programı	Harf-hece okuma	-	-
Özaydın, 2019	Zihin yetersizliği	14-16 yaş K (1) E (2)	Araştırmacı	Ayrı sınıf	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	SQ4R tekniği	Okuduğunu anlama	%20 %100	%20 %100
Karamuklu, 2018	Öğrenme güçlüğü	- E (6)	Araştırmacı	-	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Ses temelli cümle yöntemi ve cümle (çözümleme) yöntemi	Okuma doğruluğu	-	-
Cüre, 2018	Zihin yetersizliği	13-18 yaş K (4)	Araştırmacı	Destek eğitim odası	Dönüşümlü uygulamalar modeli	Tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejisi	Okuduğunu anlama	%40 %98	%40 %98

Tablo 1. Yüksek Lisans Tezlerine İlişkin Yöntemsel Özellikler (devam)

Yazarlar	Yetersizlik türü	Yaş/ Cinsiyet	Uygulayıcı	Ortam	Araştırma deseni	Bağımsız değişken	Bağımlı değişken	GAG	UG
Çetinkaya, 2018	Zihin yetersizliği	14 yaş K (1) E (2)	Araştırmacı	Ayrı sınıf	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Hikâye haritası + video geri bildirim	Okuduğunu anlama	%30 %100	%20 %100
Günşen, 2016	Otizm spektrum bozukluğu	9-12 yaş E (3)	Araştırmacı	Destek eğitim odası	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	Basılı vs. elektronik metinler	Okuduğunu anlama	%25 %97	%25 %100
Özbek, 2014	Öğrenme güçlüğü	8-9 yaş K (1) E (2)	Araştırmacı	Rehabilitasyon merkezi	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	Tekrarlı okuma, önceden dinleme, geri dönüt ve ödül sağaltım tekniklerini içeren program	Akıcı okuma	%33 %93	%33 %100
Haytabay-Sosun, 2011	Görme yetersizliği	7-8 yaş K (1) E (2)	Öğretmen (2)	Özel eğitim sınıfı	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Kendini izleme tekniği	Okuma sırasında dikkat sürdürme	%30 %94	%- %92
Kayahan, 2011	Zihin yetersizliği	13-15 yaş K (2) E (1)	Araştırmacı	Özel eğitim sınıfı	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Kelime öğretimi etkinliği	Okuduğunu anlama	%40 %96	%40 %100
Orçan, 2010	Zihin yetersizliği	11-12 yaş (2 kişi)	Araştırmacı	Kütüphane	Dönüşümlü uygulamalar modeli	Tekrarlı okuma vs. tekrarlı okuma + performans dönütü verme	Okuma hızı	%33 %96	%33 %100
Güler, 2008	Zihin yetersizliği	15 yaş K (2) E (1)	Araştırmacı	Ayrı sınıf Rehabilitasyon merkezi	Dönüşümlü uygulamalar modeli	Okuma öncesi, sırası ve sonrası teknikler	Okuduğunu anlama	%22 %96	%22 %100
Özak, 2008	Zihin yetersizliği	10-14 yaş K (4) E (2)	Araştırmacı	Bilgisayar sınıfı	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla	Doğru okuma	%20 %99	%20 %99
Duman, 2006	Zihin yetersizliği	11-13 yaş K (1) E (2)	Araştırmacı	-	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Hikâye haritası	Okuduğunu anlama	%30 %99	%20 %100
Atik-Çatak, 2006	Zihin yetersizliği	12-13 yaş K (3)	Araştırmacı	Ayrı sınıf	AB	Powerpoint sunu programı ile hazırlanmış okuma materyali	Okuduğunu anlama	-	-

Not: K: Kız; E: Erkek; GAG: Gözlemciler arası güvenilirlik; UG; Uygulama güvenilirliği

Tablo 2. Doktora Tezlerine İlişkin Yöntemsel Özellikler

Yazarlar	Yetersizlik türü	Yaş/ Cinsiyet	Uygulayıcı	Ortam	Araştırma deseni	Bağımsız değişken	Bağımlı değişken	GAG	UG
Yılmaz, 2021	Öğrenme güçlüğü	8-9 yaş K (1) E (3)	Araştırmacı	Rehabilitasyon merkezi	Değişen ölçütler modeli	Tekrarlı okuma ve görsel anlama programı	Okuduğunu anlama	%30 %97	%30 %98
Özer-Şanal, 2020	Öğrenme güçlüğü	13-14 yaş K (1) E (2)	Araştırmacı	Rehabilitasyon merkezi	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Fabl animasyon içerikli işbirlikli e-kitap	Akıcı okuma Okuduğunu anlama	- %100	- %100
Balıkçı, 2020	Öğrenme güçlüğü	9-10 yaş K (2) E (3)	Araştırmacı	Destek eğitim odası	Değişen ölçütler modeli	Okumayı Geliştirme Programı	Akıcı okuma	%30 %-	%30 %99
Özbek, 2019	Öğrenme güçlüğü	9 yaş K (1) E (3)	Araştırmacı	Destek eğitim odası	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Strateji öğretimi yazılımı	Okuduğunu anlama	%100 %92	%33 %99
Vural, 2019	Zihin yetersizliği	10 yaş K (1) E (2)	Araştırmacı	Ayrı sınıf	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Akran destekli hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisi	Akıcı okuma Okuduğunu anlama	%30 %100	%30 %93
Dargut-Güler, 2019	Otizm spektrum bozukluğu	6-7 yaş K (2) E (1)	Araştırmacı	Rehabilitasyon merkezi	Dönüşümlü uygulamalar modeli	Mobil sosyal öykü haritası (Animasyonlu vs. animasyonsuz)	Dinlediğini anlama	%30 %100	%30 %100
Görgün, 2018	Öğrenme güçlüğü	8-11 yaş K (2) E (3)	Araştırmacı	Ev	Değişen ölçütler modeli	Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programı	Akıcı okuma Okuduğunu anlama	%25 %99	%25 %99
Özak, 2017	Zihin yetersizliği	9-11 yaş K (1) E (2)	Araştırmacı	Ayrı sınıf	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Uyarlanmış bilişsel stratejisi öğretim paketi	Okuduğunu anlama	%30 %100	%30 %100
Fırat, 2017	Öğrenme güçlüğü	11 yaş K (2) E (1)	Araştırmacı	Ayrı sınıf	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Okuma öncesinde sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi	Okuduğunu anlama	%33 %98	%33 %99
Eliçin, 2015	Otizm spektrum bozukluğu	5-7 yaş E (4)	Araştırmacı	Rehabilitasyon merkezi	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Tablet bilgisayar aracılığıyla sunulan öğretim	İşlevsel okuma	%30 %-	%30 %-
Doğanay-Bilgi, 2009	Zihin yetersizliği	12-13 yaş K (1) E (2)	Araştırmacı	Rehabilitasyon merkezi	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Uyarlanmış çok öğeli bilişsel strateji öğretimi	Okuduğunu anlama	%33 %99	%33 %100

Ortam. Yüksek lisans tezlerinin büyük bir çoğunluğu ($n = 14$) öğrencilerin devam ettikleri okullarda boş/ayrı bir sınıfta ($n = 7$), destek eğitim odasında ($n = 3$), kütüphanede ($n = 3$), özel eğitim sınıfında ($n = 2$) ve bilgisayar sınıfında ($n = 1$) gerçekleştirilmiştir. Diğer tezlerin üçü, öğrencilerin destek özel eğitim hizmeti aldığı rehabilitasyon merkezlerinin uygun olan bireysel eğitim sınıflarında yürütülürken biri ise öğrencinin evinde yürütülmüştür. Dört tezde uygulama ortamına ilişkin bilgi verilmemiştir. Bazı tezler (Akdemir-Doğanay, 2020; Güler, 2008) birden fazla ortamda yürütüldüğünden sayıların toplamı toplam tez sayısından fazla çıkmaktadır. Doktora tezlerinin yarısı ($n = 5$) öğrencilerin destek özel eğitim hizmetleri aldıkları rehabilitasyon merkezlerinde yürütülürken diğerleri ise öğrencilerin devam ettikleri okullardaki boş/ayrı sınıflarda ($n = 3$), destek eğitim odalarında ($n = 2$) ya da öğrencilerin evinde ($n = 1$) yürütülmüştür.

Araştırma Deseni. Yüksek lisans tezlerinin yarısından fazlasında ($n = 12$) katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılırken diğer tezlerde dönüşümlü uygulamalar modeli ($n = 4$), davranışlar arası çoklu yoklama modeli ($n = 2$), katılımcılar arası çoklu başlama modeli ($n = 2$), uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli ($n = 1$) ve AB ($n = 1$) modeli kullanılmıştır. Doktora tezlerinde ise katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ($n = 5$), değişen ölçütler modeli ($n = 3$) davranışlar arası çoklu yoklama modeli ($n = 2$) ve dönüşümlü uygulamalar modeli ($n = 1$) kullanılmıştır.

Bağımsız Değişken. Yüksek lisans tezlerinin bağımsız değişkenleri; hikâye haritası, video geri bildirim, basılı ve elektronik metinler, tekrarlı okuma, önceden dinleme, geri dönüt ve ödül sağaltım tekniklerini içeren program, kendini izleme tekniği, kelime öğretimi etkinliği, performans dönütü verme, okuma öncesi, sırası ve sonrası teknikler ve eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemidir. Doktora tezlerinin bağımsız değişkenleri ise; tekrarlı okuma ve görsel anlama programı, fabl animasyon içerikli işbirlikli e-kitap, okumayı geliştirme programı, strateji öğretimi yazılımı, akran destekli hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisi, mobil sosyal öykü haritası, akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programı, okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında düşün stratejisi, tablet bilgisayar aracılığıyla sunulan öğretim ve uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretimidir.

Bağımlı Değişken. Yüksek lisans tezlerinin bağımlı değişkenleri; okuduğunu anlama ($n = 11$), akıcı okuma ($n = 4$), okuma doğruluğu ($n = 2$), kelime tanıma ($n = 1$), okuma hızı ($n = 1$), harf-hece okuma ($n = 1$), işlevsel okuma ($n = 1$) ve okuma sırasında dikkat sürdürmedir ($n = 1$). Doktora tezlerinin bağımlı değişkenleri ise; okuduğunu anlama ($n = 8$), akıcı okuma ($n = 4$), işlevsel okuma ($n = 1$) ve dinlediğini anlamadır ($n = 1$). Bazı tezlerde birden fazla bağımlı değişken kullanıldığından toplam sayı tez sayısında fazla çıkmaktadır.

Gözlemciler Arası Güvenirlilik (GAG). On beş (%68) yüksek lisans tezinde GAG verisi oturumların en az %20'sinde (ranj = %20-%40) toplanmış ve güvenirlilik katsayısı ortalama %97 (ranj = %93-%100) bulunmuştur. Beş (%22) tezde (Atik-Çatak, 2006; Çınar, 2019; Karamuklu, 2018; Özdemir, 2019; Satılmış, 2021) GAG katsayısı rapor edilmemiştir. İki tezde (Akdemir-Doğanay, 2020; Çoban 2021) ise GAG katsayısı rapor edilmesine karşın güvenirlilik verisinin uygulama oturumlarının ne kadarında toplandığı rapor edilmemiştir. Sekiz (%73) doktora tezinde GAG verisi oturumların en az %25'inde (ranj = %25-33) toplanmış ve güvenirlilik katsayısı ortalama %98 (ranj = %92-100) bulunmuştur. İki (%18) tezde (Balıkçı, 2020; Eliçin, 2015) güvenirlilik verisi katsayısı rapor edilmezken bir (%9) tezde (Özer-Şanal, 2020) ise güvenirlilik verisinin uygulama oturumlarının ne kadarında toplandığı rapor edilmemiştir.

Uygulama Güvenirliliği (UG). Yirmi bir (%95) yüksek lisans tezinde UG verisi oturumların en az %20'sinde (ranj = %20-%100) toplanmış ve güvenirlilik katsayısı ortalama %99 (ranj = %92-%100) bulunmuştur. Bir (%5) tezde (Özer-Şanal, 2020) ise UG verisinin uygulama oturumlarının ne kadarında toplandığı rapor edilmemiştir. Dört (%36) doktora tezinde UG verisi oturumların en az %25'inde (ranj = %25-%33) toplanmış ve güvenirlilik katsayısı ortalama %98 (ranj = %93-%100) bulunmuştur. Beş (%45) tezde (Atik-Çatak, 2006; Çınar, 2019; Karamuklu, 2018; Özdemir, 2019; Satılmış, 2021) UG verisi, bir (%10) tezde (Haytabay-Sosun, 2011) UG verisinin uygulama oturumlarının ne kadarında toplandığı ve bir (%10) tezde de (Eliçin, 2015) uygulama güvenirliliği katsayısı rapor edilmemiştir.

Öğrenme Çıktıları ve Sosyal Geçerlik Bulguları

Çalışmanın bu bölümünde tezlerin öğrenme çıktıları (edinim, kalıcılık ve genelleme) ile sosyal geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Yüksek lisans ve doktora tezleri öğrenme çıktıları ve sosyal geçerlik bulguları açısından ayrı ayrı analiz edilmiş ve tek bir başlık altında sunulmuştur. Tablo 3 ve Tablo 4'te yüksek lisans ve doktora tezlerinin öğrenme çıktılarına ve sosyal geçerliğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. Yüksek Lisans Tezlerine İlişkin Öğrenme Çıktıları ve Sosyal Geçerlik Bulguları

Yazarlar	Edinim	Kalıcılık	Genelleme	Sosyal geçerlik
Çoban, 2021	3/3	-	-	Aile ve öğretmen Görüşme
Satılmış, 2021	4/4	-	-	-
Açıkgöz, 2021	1/1	5 hafta sonra 1 oturum	-	Anne ve öğrenci Soru formu
Akdemir-Doğanay, 2020	3/3	ÖKS-7-12 gün sonra 3 oturum	-	
Er, 2020	1/1	1-3-5 hafta sonra 9 oturum	-	Aile ve öğretmen Görüşme
Sert, 2019	3/3	30-45-60 gün sonra 3 oturum	-	Öğrenci, aile ve öğretmen Görüşme
Kınıklı, 2019	3/3	7- 21 gün sonra 2 oturum	-	-
Çınar, 2019	3/3	1 hafta sonra 3 oturum	-	-
Özdemir, 2019	1/1	- (zaman belirtilmemiş) 1 oturum	Materyaller arası 1 oturum	-
Özaydın, 2019	3/3	60 gün sonra 3 oturum	-	Öğretmenler Görüşme
Karamuklu, 2018	6/6	-	-	Aile Görüşme
Cüre, 2018	4/4	-	Materyaller arası 1 oturum	Öğrenciler Soru formu
Çetinkaya, 2018	3/3 2/3	15-18-21 gün sonra 3 oturum	-	Öğrenciler ve öğretmenler Görüşme-soru formu
Günşen, 2016	3/3	-	-	-
Özbek, 2014	3/3	7-14 gün sonra 2 oturum	-	Öğrenci Görüşme
Haytabay-Sosun, 2011	3/3	13-20 gün sonra 5 oturum	Farklı dersler arası 3 oturum	Öğretmen Soru formu
Kayahan, 2011	3/3	15 gün sonra 3 Oturum	-	Öğretmen Soru formu
Orçan, 2010	2/2	-	-	-
Güler, 2008	3/3	-	-	-
Özak, 2008	6/6	1-3-4 hafta sonra 3 oturum	Ortamlar ve materyaller arası 1 oturum	-
Duman, 2006	3/3	15 gün sonra 3 oturum	-	-
Atik-Çatak, 2006	2/3	-	-	-

Edinim. Yüksek lisans tezlerinde yer alan katılımcıların tamamına yakını ($n = 66$; %98) hedef davranışları edinmiştir. Atik-Çatak (2006) tarafından yürütülen tezde katılımcılardan birisi okuduğunu anlama becerisinde belirlenen ölçütü karşılayamamıştır. Doktora tezlerinde de benzer biçimde katılımcıların tamamına yakını ($n = 34$; %85) kendileri için belirlenen hedef davranışları edinmiştir. Yılmaz (2021) tarafından yürütülen doktora tezinde katılımcılardan birisi okuduğunu anlama becerisini edinmede hedeflenen ölçütü karşılayamamıştır. Yılmaz (2021), bu verinin temel sebebinin, okuduğuna anlamaya ilişkin verilerin toplandığı günlerden bazılarının sınav gününe denk gelmesi sebebiyle öğrencinin kaygılı olmasından

kaynaklı olabileceğini belirtmiştir. Görgün (2018) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde ise katılımcıların tamamı ($n = 5$) çalışmanın bağımlı değişkenlerinden birisi olan akıcı okuma becerisinde hedeflenen ölçütü karşılayamamıştır. Tezde katılımcıların akıcı okuma becerisine ilişkin hedeflenen ölçütü neden karşılayamadığına ilişkin bilgi sunulmamıştır.

Kalıcılık. On dört (%64) yüksek lisans tezinde en az bir oturum (ranj = 1-9 oturum) kalıcılık verisi toplanırken sekiz (%36) tezde kalıcılık verisi toplanmamıştır. Bir tezde (Özdemir, 2019) ise kalıcılık verisinin toplandığı belirtilmesine karşın bu verinin öğretim tamamlandıktan ne kadar süre sonra toplandığı rapor edilmemiştir. Kalıcılık verilerinin ölçüt karşılandıktan hemen sonra ve öğretimden 60 gün sonra olmak üzere geniş bir zaman aralığında toplandığı belirlenmiştir. Doktora tezlerinin tamamında (%100) 1-8 hafta aralığında değişen süreler sonunda en az iki oturum (ranj = 2-3 oturum) kalıcılık verisi toplandığı belirlenmiştir. İki doktora tezinde (Özer-Şanal, 2020; Görgün, 2018) kalıcılık verisinin öğretim tamamlandıktan ne kadar süre sonra toplandığı rapor edilmemiştir.

Genelleme. Dört (%18) yüksek lisans tezinde en az bir oturum (ranj = 1-3 oturum) genelleme verisi toplanmış olmasına rağmen 18 tezde (%82) genelleme verisi toplanmamıştır. İki tezde öğrencilerin edindikleri becerileri farklı okuma materyallerine genelleyip genellemediklerine bakılırken (Cüre, 2018; Özdemir, 2019) birer tezde ise öğrencilerin edindikleri becerileri farklı derslere (Haytabay-Sosun, 2011) ya da hem farklı okuma materyallerine hem de farklı ortamlara (Özak, 2008) genelleyip genellemedikleri incelenmiştir. Doktora tezlerinin yarısından fazlasında ($n = 6$; %55) en az bir oturum (ranj = 1-3 oturum) genelleme verisi toplanmıştır. Üç doktora tezinde öğrencilerin edindikleri becerileri farklı okuma materyallerine (Doğanay-Bilgi, 2009; Fırat, 2017; Vural, 2019), diğer üç tezde ise öğrencilerin edindikleri becerileri farklı kişi, ortam ve okuma materyallerine (Dargut-Güler, 2019; Eliçin, 2015 Özak, 2017) genelleyip genellemediklerine bakılmıştır.

Tablo 4. Doktora Tezlerine İlişkin Öğrenme Çıktıları ve Sosyal Geçerlik Bulguları

Yazarlar	Edinim	Kalıcılık	Genelleme	Sosyal geçerlik
Yılmaz, 2021	3/4	2-4-6 hafta sonra 3 oturum	-	Öğrenci, öğretmen ve aile Görüşme
Özer-Şanal, 2020	3/3	(Zaman belirtilmemiş) 3 oturum	-	Öğrenci Görüşme
Balıkçı, 2020	5/5	1-2 hafta ve 1 ay sonra 3 oturum	-	Öğretmenler ve akranları Görüşme ve sosyal karşılaştırma
Özbek, 2019	4/4	1-2-3 hafta sonra 3 oturum	-	Öğrenci, aile ve öğretmen Görüşme ve Sosyal karşılaştırma
Vural, 2019	3/3	3-5-8 hafta sonra 3 oturum	Materyaller arası 1 oturum	Öğrenci Soru formu
Dargut-Güler, 2019	3/3	2-4 hafta sonra 2 oturum	Kişi, ortam ve materyaller arası 1 oturum	Aile ve öğretmen Soru formu
Görgün, 2018	-0/5 -5/5	(Zaman belirtilmemiş) 3 oturum	-	Öğretmen, aile ve akranlar Görüşme-sosyal karşılaştırma
Özak, 2017	3/3	1-3-4 hafta sonra 3 oturum	Kişi, ortam ve materyaller arası 3 oturum	Öğrenci ve öğretmen Soru formu
Fırat, 2017	3/3	3-6 hafta sonra 2 oturum	Materyaller arası 1 oturum	Öğrenciler, öğretmen, aile ve akranlar Soru formu
Eliçin, 2015	4/4	7-15-30 gün 3 oturum	Kişi, ortam ve materyaller arası 3 oturum	Öğretmen ve aile Görüşme
Doğanay-Bilgi, 2009	3/3	3-12 hafta sonra 3 oturum	Materyaller arası 1 oturum	-

Sosyal geçerlik. On yüksek (%45) lisans tezinde ve bir doktora tezi haricindeki (Doğanay-Bilgi, 2009) tüm doktora (%91) tezlerinde sosyal geçerlik verisi katılımcıların kendilerinden, ailelerinden ve öğretmenlerinden görüşme ve sosyal geçerlik soru formları aracılığıyla toplanmıştır. Üç doktora tezinde ise

katılımcıların performansları akranlarının performanslarıyla karşılaştırılarak sosyal karşılaştırma (Balıkçı, 2020; Görgün, 2018; Özbek, 2019) yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Desen Standartlarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın dahil etme ölçütlerini karşılayan 33 tez, WWC (2020) desen standartları açısından analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, 22 yüksek lisans tezinden sadece bir (%5) tezin (Cüre, 2018) desen standartlarını karşıladığı, 13 tezin (%60) desen standartlarını koşullu karşıladığı ve yedi (%32) tezin ise desen standartlarını karşılamadığı belirlenmiştir. WWC (2020) desen standartları gereğince deneysel kontrolün sağlamadığı tek-denekli araştırma desenleri (AB, ABA vb.) kapsam dışında tutulmaktadır. Bu kapsamda AB deseni kullanılarak yürütülmüş olan bir yüksek lisans tezi (Atik-Çatak, 2006) değerlendirme dışında tutulmuştur. Yöntem bölümünde de söz edildiği üzere güvenilirlikle ilgili standartlar esnek tutulmuştur. Buna göre 11 yüksek lisans tezi (%50) güvenilirlik koşulları esnetilmek koşuluyla çalışma kapsamına alınmıştır. Desen standartlarını koşullu karşılayan tezlerdeki temel sınırlılık tezin katılımcılarının her biri için gerçekleştirilen deneysel evrelerde en az beş veri noktası olmamasıdır. Desen standartlarını karşılamayan tezlerdeki temel sınırlılıklar ise; (a) evrelerin % kaçında GAG verisi toplandığının rapor edilmemesi, (b) GAG katsayısının rapor edilmemesi, (c) verilerin analiz için uygun biçimde sunulmamış olması ve (d) bir durumda uygulamaya başlandığında diğer durumun başlama düzeylerinde en az 1 veri noktası örtüşmüyor (standartlara ek koşullar) olmasıdır. Tablo 5'te yüksek lisans tezlerine ilişkin desen standartları bulguları yer almaktadır.

Doktora tezleri, WWC (2020) desen standartları açısından incelendiğinde yedi tezin (%64) desen standartlarını koşullu karşıladığı ve dört tezin (%36) ise desen standartlarını karşılamadığı belirlenmiştir. Doktora tezlerinin dördü (%36) güvenilirlikle ilgili desen standartlarının esnek tutulması sonucunda analize dahil edilmiştir. Desen standartlarını koşullu karşılayan tezlerdeki temel sınırlılık tezin katılımcılarının her biri için gerçekleştirilen deneysel evrelerde en az beş veri noktası olmamasıdır. Desen standartlarını karşılamayan tezlerdeki temel sınırlılıklar ise; (a) evrelerin % kaçında GAG verisi toplandığı rapor edilmemesi, (b) GAG katsayısının rapor edilmemesi, (c) en az 4 veri noktasının ayrılmıyor olması (dönüşümlü ve uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar desenleri için) ve (d) bir durumda uygulamaya başlandığında diğer durumun başlama düzeylerinde en az 1 veri noktası örtüşmüyor (standartlara ek koşullar) olmasıdır. Tablo 6'da doktora tezlerine ilişkin desen standartları bulguları yer almaktadır.

Tezlerin Yayına Dönüşme Durumuna İlişkin Bulgular

Çalışmaya dahil edilen yüksek lisans tezlerinin %27'sinin ($n = 6$) ve doktora tezlerinin de %60'ının ($n = 6$) yayına dönüştürüldüğü belirlenmiştir. Şekil 4'te tez türü bazında yayın sayıları ve yayınların tarandığı indeksler yer almaktadır. Yüksek lisans tezlerinin TR Dizin ve uluslararası indekslerde taranan dergilerde yayınlandıkları belirlenmiştir. Buna göre yüksek lisans tezleri; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi (Duman & Çifci-Tekinarslan, 2007; Haytabay-Sosun & Özdemir, 2012; Orçan & Özmen, 2012), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Atik-Çatak & Tekinarslan, 2008; Özak & Avcioğlu, 2007) ve Universal Journal of Educational Research (Özbek & Girli, 2017) dergilerinde yayınlanmıştır. Doktora tezleri ise TR Dizin ve Social Science Citation Index (SSCI) kapsamında taranan dergilerde yayınlanmıştır. Doktora tezleri; Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (Eliçin ve diğerleri, 2015), Kastamonu Eğitim Dergisi (Fırat & Ergül, 2020), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (Doğanay-Bilgi & Özmen, 2018), Journal of Special Education Technology (Dargut-Güler & Erdem, 2021; Özbek & Ergül, 2021) ve Reading & Writing Quarterly (Görgün & Melekoğlu, 2022) dergilerinde yayınlanmıştır.

Tablo 5. Yüksek Lisans Tezlerine İlişkin WWC (2020) Desen Standartları Bulguları

Yazar	Bağımsız değişken manipüle edilmiş mi?	GAG ≥ 20 $\geq 80\%$	Deneysel etki en az üç kez gösterilmiş mi?	Her evrede en az 5 veri noktası bulunuyor mu?	Her evrede en az 3-4 veri noktası bulunuyor mu?	Ek kriterler	Desen standartları açısından sınıflandırma	Desen standartlarını karşılamama gerekçesi
Çoban, 2021	E	H	E	E	E	-	Karşılamıyor	Evrelerin % kaçında GAG verisi toplandığı rapor edilmemiş.
Satılmış, 2021	E	H	H	-	-	-	Karşılamıyor	Evrelerin % kaçında GAG verisi toplandığı rapor edilmemiş. GAG katsayısı rapor edilmemiş. Veriler tablo halinde verildiğinden kriterler incelenemiyor
Açıkgöz, 2021	E	E	E	H	E	E	Koşullu Karşılıyor	
Akdemir-Doğanay, 2020	E	H	E	H	E	H	Karşılamıyor	Evrelerin % kaçında güvenilirlik verisi toplandığı rapor edilmemiş. Bir durumda uygulamaya başlandığında diğer durumun başlama düzeylerinde en az 1 veri noktası örtüşmüyor.
Er, 2020	E	E*	E	H	E	E	Koşullu Karşılıyor	
Sert, 2019	E	E*	E	H	E	E	Koşullu karşılıyor	
Kınıklı, 2019	E	E*	E	H	E	E	Koşullu karşılıyor	
Çınar, 2019	E	H	H	H	E	E	Karşılamıyor	Evrelerin % kaçında GAG verisi toplandığı rapor edilmemiş. GAG katsayısı rapor edilmemiş.
Özdemir, 2019	E	H	E	H	E	H	Karşılamıyor	Evrelerin % kaçında GAG verisi toplandığı rapor edilmemiş. GAG katsayısı rapor edilmemiş. Bir durumda uygulamaya başlandığında diğer durumun başlama düzeylerinde en az 1 veri noktası örtüşmüyor.
Özaydın, 2019	E	E*	E	H	E	E	Koşullu Karşılıyor	
Karamuklu, 2018	E	H	E	H	E	H	Karşılamıyor	Evrelerin % kaçında GAG verisi toplandığı rapor edilmemiş. GAG katsayısı rapor edilmemiş. Bir durumda uygulamaya başlandığında diğer durumun başlama düzeylerinde en az 1 veri noktası örtüşmüyor.

Tablo 5. *Yüksek Lisans Tezlerine İlişkin WWC (2020) Desen Standartları Bulguları (devam)*

Yazar	Bağımsız değişken manipüle edilmiş mi?	GAG ≥ 20 $\geq 80\%$	Deneyisel etki en az üç kez gösterilmiş mi?	Her evrede en az 5 veri noktası bulunuyor mu?	Her evrede en az 3-4 veri noktası bulunuyor mu?	Ek kriterler	Desen standartları açısından sınıflandırma	Desen standartlarını karşılamama gerekçesi
Cüre, 2018	E	E	E	E	E	-	Karşılıyor	
Çetinkaya, 2018	E	E*	E	H	E	H	Karşılamıyor	Bir durumda uygulamaya başlandığında diğer durumun başlama düzeylerinde en az 1 veri noktası örtüşmüyor.
Günşen, 2016	E	E*	E	H	E	-	Koşullu Karşılıyor	
Özbek, 2014	E	E*	E	H	E	E	Koşullu Karşılıyor	
Haytabay-Sosun, 2011	E	E*	E	H	E	E	Koşullu Karşılıyor	
Kayahan, 2011	E	E*	E	H	E	E	Koşullu Karşılıyor	
Orçan, 2010	E	E*	E	E	E	-	Koşullu Karşılıyor	
Özak, 2008	E	E	E	H	E	E	Koşullu Karşılıyor	
Güler, 2008	E	E*	E	H	E	-	Koşullu Karşılıyor	
Atik-Çatak, 2006	-	-	-	-	-	-	-	AB deseni WWC standartlarında kapsam dışındadır.
Duman, 2006	E	E*	E	H	E	E	Koşullu Karşılıyor	

* Güvenirlilik standardı esnetilen çalışmalar

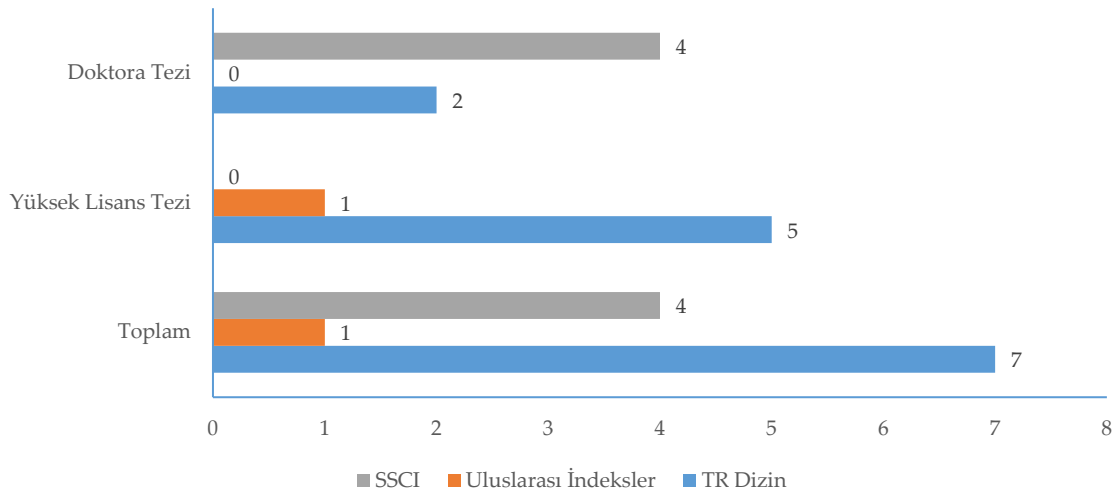
Not: GAG: Gözlemciler arası güvenirlilik; E: Evet; H: Hayır

Tablo 6. Doktora Tezlerine İlişkin WWC (2020) Desen Standartları Bulguları

Yazar	Bağımsız değişken manipüle edilmiş mi?	GAG ≥20 ≥80%	Deneysel etki en az üç kez gösterilmiş mi?	Her evrede en az 5 veri noktası bulunuyor mu?	Her evrede en az 3-4 veri noktası bulunuyor mu?	Ek kriterler	Desen standartları açısından sınıflandırma	Elenme Gerekçesi
Yılmaz, 2021	E	E	E	H	E	-	Koşullu Karşılıyor	
Özer-Şanal, 2020	E	H	E	H	E	H	Karşılamıyor	Evrelerin % kaçında GAG verisi toplandığı rapor edilmemiş. Bir durumda uygulamaya başlandığında diğer durumun başlama düzeylerinde en az 1 veri noktası örtüşmüyor.
Balıkçı, 2020	E	H	E	H	E	-	Karşılamıyor	GAG katsayısı rapor edilmemiş.
Özbek, 2019	E	E	E	E	E	H	Koşullu karşılıyor	
Vural, 2019	E	E*	E	H	E	E	Koşullu Karşılıyor	
Dargut-Güler, 2019	E	E	E	H	H	-	Karşılamıyor	En az 4 veri noktası ayırmıyor.
Görgün, 2018	E	E	E	H	E	-	Koşullu Karşılıyor	
Özak, 2017	E	E*	E	H	E	H	Koşullu karşılıyor	
Fırat, 2017	E	E*	E	H	E	E	Koşullu karşılıyor	
Eliçin, 2015	E	H	E	H	E	E	Karşılamıyor	GAG katsayısı rapor edilmemiş.
Doğanay-Bilgi, 2009	E	E*	E	H	E	E	Koşullu karşılıyor	

* Güvenirlilik standardı esnetilen çalışmalar

Not: GAG: Gözlemciler arası güvenirlik; E: Evet; H: Hayır



Şekil 4. Tez Türü Bazında Yayın Sayıları ve Yayınların Basıldığı Dergilerin Tarandığı İndeksler

Tartışma

Bu çalışmanın amacı özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerini kazandırılmasını hedefleyen ulusal alanyazındaki lisansüstü tezleri betimsel özellikleri ve yöntemsel kaliteleri açısından analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda Ulusal Tez Merkezi üzerinden yapılan tarama sonucunda 22 yüksek lisans ve 11 doktora tezi olmak üzere toplam 33 tez yöntemsel özelliklerine, öğrenme çıktılarına ve sosyal geçerlik bulgularına ilişkin analiz edilerek WWC (2020) tarafından tek-denekli araştırma desenleri kullanılarak yürütülmüş araştırmalar için geliştirilmiş desen standartları açısından incelenmiştir. Bu kısımda çalışmanın bulguları ilgili alanyazın bağlamında tartışılmış ve bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Tezlerin künyelerine ilişkin bulgular incelendiğinde yüksek lisans düzeyindeki çalışmaların doktora düzeyindeki çalışmalara oranla sayıca iki katından fazla olduğu belirlenmiştir. Önceki derleme çalışmalarında da lisansüstü tezlerin düzeylerine göre dağılımlarının benzer olduğu görülmektedir (örneğin, Coşkun ve diğerleri, 2014; Kırmızıgül, 2021; Özak & Diken, 2010). Bu durumun temel nedeninin doktora giriş koşullarının yüksek lisans giriş koşullarına kıyasla daha zor olmasından, doktora sürecinin uzun zaman almasından ya da doktora yapan öğrenci sayısının yüksek lisans yapan öğrenci sayısına oranla daha düşük olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin tamamına yakını ($n = 28$) bünyesinde özel eğitime ilişkin lisansüstü programları bulunan üniversitelerde yürütüldüğü ve beş tezin ise özel eğitim programı dışındaki programlarda (sınıf öğretmenliği, eğitim programları ve öğretimi, bilgisayar öğretim ve teknolojileri) yürütüldüğü belirlenmiştir. Bulgular, özel eğitim alanında yapılan akademik müdahaleler arasında geniş bir araştırma alanı oluşturan okumanın (Mastropieri ve diğerleri, 2009; Sinclair ve diğerleri, 2018) ulusal alanyazındaki çalışmalarda da önemli bir yer tuttuğunu ve özel eğitim programı dışındaki programlardan da ilgi gördüğünü göstermektedir. Lisansüstü tezlerin, özel eğitim alanında nitelikli personel yetiştirmek adına oldukça önemli kaynaklar olduğu (Olçay-Gül & Diken, 2009) dikkate alındığında okuma alanında bu denli fazla tez yapılmış olmasının özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılması konusunda alanda yetişmiş uzman personel ihtiyacının karşılanmasına hizmet edeceği düşünülmektedir. Buna ek olarak, özel eğitim programı dışındaki programlarda okuma becerilerinin öğretime odaklanan tezlerin yapılmasının iki temel nedeninin olduğu düşünülmektedir. Bunlardan birincisi, özel eğitim alanının disiplinler arası çalışmalar gerektiren kapsayıcı bir alan olmasıdır. İkincisi ise ilk ve ortaokul düzeylerinde kapsayıcı eğitim bağlamında öğrenim gören öğrenci sayısındaki artış (Melekoglu ve diğerleri, 2009; Millî Eğitim Bakanlığı, 2021; 2022) ile birlikte özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminin sınıf öğretmenleri gibi diğer alanlarda yetişen öğretmenlerinde sorumluluğu altında olmasıdır.

Tezlerin katılımcılarına ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunu öğrenme

güçlüğü ($n = 50$) ve zihin yetersizliği ($n = 43$) olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu durumu her iki yetersizlik grubunun tanı kriterleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Buna göre zihin yetersizliği, “zihinsel işlevlerde ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde önemli derecede sınırlılıklarla karakterize 18 yaşından önce ortaya çıkan bir yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2010). Tanımda geçen kavramsal beceri sınırlılıklarından biri okumadır (AAIDD, 2010). Öğrenme güçlüğü ise okuduğunu anlamada güçlük yaşama, yanlış ya da yavaş sözcük okuma, harf harf söylemede ve yazmada güçlük yaşama, yazılı anlatımda, sayı algısı, hesaplama ve akıl yürütmede güçlük yaşamayla karakterize yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (American Psychological Association [APA], 2013). Her iki yetersizlik grubunun tanı kriterleri incelendiğinde okumayla ilgili alanlarda bu bireylerin sınırlılık yaşadıkları görülmektedir.

Çalışmaya dahil edilen tezlerin ikisi hariç (Açıkgöz, 2021; Haytabay-Sosun, 2011) tümünün deneysel süreçlerinin araştırmacılar tarafından yürütüldüğü ve müdahalelerin öğrencilerin sınıf ortamından çıkarılarak ayrıştırılmış ortamlarda, bire-bir öğretim formatında ve yüz yüze uygulandığı belirlenmiştir. Özel gereksinimleri olan öğrencilerin her geçen gün genel eğitim ortamlarında daha fazla yer almaya başladıkları göz önüne alındığında deneysel süreçlerin öğrencilerin doğal ortamları dışına çıkarılmadan ve öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü alanlarda herhangi bir yapılandırmaya gidilmeden doğal öğretim ajanları (öğretmenler, akranlar ya da aile) tarafından yürütüldüğü çalışmalara olan gereksinim artmaktadır (Rakap, 2017). Araştırmalar, kapsayıcı eğitim bağlamında doğal ortamlarda yapılan öğretimin öğrencilerin hedef davranışları edinmelerinde, davranışlarda akıcılık kazanmalarından ve davranışları sürdürüp genelledebilmelerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Snyder ve diğerleri, 2015). Bu doğrultuda, lisansüstü tezler aracılığıyla hem hizmet içi hem de hizmet öncesi dönemdeki öğretmenleri, özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretimi konusunda desteklemenin, kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel müfredata erişmelerine, öğretim ve öğrenme süreçlerine tam olarak katılmalarına destek olacağı düşünülmektedir.

Çalışmaya dahil edilen tezler, öğrencilere hedef davranışları kazandırmak üzere kullanılan bağımsız değişkenler açısından incelendiğinde öykü haritası, kendini izleme, tekrarlı okuma, okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejiler, eş zamanlı ipucuyla öğretim ve doğrudan öğretim yöntemi gibi etkililiği pek çok farklı araştırmayla ortaya konmuş öğretim yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Uygulama güvenilirliği verisi toplanan araştırmalardaki güvenilirlik katsayılarına ilişkin bulgular da araştırmacılar, öğretmenler ve aile üyelerinin söz edilen öğretim yöntemlerini yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabildiklerini göstermektedir. Etkili bir öğretim yönteminin hedeflenen öğrenci çıktılarına ulaşabilmesi için yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanması oldukça önemlidir. Fixsen ve diğerleri (2013), etkililiği kanıtlanmış bir yöntemin eğitim ortamlarında beklenen sonuçları ortaya koyabilmesi için “etkili yöntem/uygulama x yüksek uygulama güvenilirliği = olumlu/istendik pozitif öğrenci çıktısı” formülünü önermişlerdir. Formülden de anlaşılacağı üzere bir yöntem/uygulama ne kadar etkili olursa olsun yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulanmadığı sürece hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşamayacaktır. Bu nedenle tezlerde etkililiği kanıtlanmış öğretim yöntemlerine yer verilmesinin ve bu yöntemlerin yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanmasının hedeflenen öğrenci çıktılarına ulaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaya dahil edilen tezler bağımlı değişkenler açısından incelendiğinde okuduğunu anlama ve akıcı okumanın sıklıkla çalışılan beceriler olduğu ancak erken okuryazarlık becerilerinin (Özdemir, 2019) ve işlevsel okuma becerilerinin (Eliçin, 2015; Sert, 2019) kazanımının sınırlı sayıdaki çalışmada hedeflendiği görülmektedir. Alanyazında okuma öğretimi (a) erken okuryazarlık, (b) temel ya da akademik okuryazarlık ve (c) işlevsel okuryazarlık olmak üzere üç temel aşamaya ayrılmıştır (Koenig & Holbrook, 2000). Analiz edilen tezler incelendiğinde daha çok akademik okuma becerilerinin çalışıldığı görülmektedir. Oysaki erken okuryazarlık becerileri okuma becerilerinin edinimi açısından erken dönemdeki yordayıcılarından biri olduğu düşünüldüğünde özel gereksinimleri olan öğrencilere bu becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalara yer vermek ilerleyen yıllarda bu öğrencilerin akademik okuryazarlıklarını desteklemek açısından oldukça önemlidir (The National Institute for Literacy, 2008). Bunun yanı sıra özel gereksinimleri olan bireylere işlevsel becerilerin kazandırılması da onların toplumsal yaşama aktif katılım gösterebilmeleri açısından son derece

önemlidir (Alodat ve diğerleri, 2020; Polloway ve diğerleri, 2014). Akademik okumayı öğrenemeyen ya da istenilen okuma düzeyine ulaşamayan özel gereksinimleri olan öğrencilere işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasının onların yaşamlarını bağımsız biçimde sürdürmelerine katkı sağlayacağı (Yücesoy-Özkan & Uysal, 2018) düşünüldüğünde bu becerilerinin öğretiminin hedeflendiği çalışmaların sayısının artırılmasının önemi daha açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

Çalışma kapsamında analiz edilen tezlerde yer alan katılımcıların tamamına yakınının kendileri için belirlenen hedef davranışları edindikleri görülmektedir. Bu bulguyu araştırmacıların etkililiği kanıtlanmış öğretim yöntemlerini yüksek uygulama güvenirliğiyle uygulamış olmalarıyla açıklamak mümkündür (Fixsen ve diğerleri, 2013). Kalıcılık ve genellemeye ilişkin veriler incelendiğinde yedi tezde kalıcılık verisinin toplanmadığı, 23 tezde ise genelleme verisinin toplanmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular öğretim sürecinde genellikle hedef davranışın kazandırılmasına odaklanıldığını ancak kazanılan davranışların korunması ve farklı durumlara genellenmesine yönelik planlamanın yapılmadığını göstermektedir. Oysaki özel gereksinimleri olan bireylerin edindikleri davranış ve becerileri öğretim tamamlandıktan sonra da sürdürmeleri ve farklı, ortam, kişi ya da materyallere genelledebilmeleri bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından son derece önemlidir (Olçay, 2020 Snyder ve diğerleri, 2015). Tezlerin sosyal geçerliğine ilişkin bulgular incelendiğinde ise 13 tezde sosyal geçerlik verisinin toplanmadığı belirlenmiştir. Oysaki, bir çalışmanın başarısının önemli bir ölçütü de sosyal kabulünün ya da geçerliğinin değerlendirilmesidir (Ferguson ve diğerleri, 2019; Wolf, 1987). Bu bağlamda bu çalışma kapsamında analiz edilen tezlerin katılımcıların hedef davranışlarını edinip edinmediklerine ilişkin değerlendirme ve buna yönelik planlama yapma yönünde yeterli düzeyde olduğunu ancak öğrenmenin diğer aşamaları olan kalıcılık ve genellemeye ilişkin planlama yapma ve çalışmanın sosyal kabulünü ya da geçerliliğini değerlendirme yönünden ise yeterli düzeyde olmadıklarını söylemek mümkündür.

Bu çalışmada analiz edilen tezlerin yöntemsel kalitesini değerlendirmek amacıyla WWC (2020)'nin tek-denekli araştırmalar için önerdiği desen standartlarından yararlanılmıştır. Bu kapsamda çalışmanın dahil etme ölçütlerini karşılayan 33 tezden yalnızca biri (Cüre, 2018) desen standartlarını karşılarken, 20 tezin desen standartlarını koşullu karşıladığı ve 11 tezin ise desen standartlarını karşılamadığı belirlenmiştir. Bu veriler analiz edilen tezlerin üçte birinin desen standartlarını karşılamadığını göstermektedir. Ayrıca bu çalışma kapsamında güvenirlik standardı esnetilerek tüm oturumların en az %20'sinde güvenirlik verisi toplanan ve ortalama güvenirlik katsayısı rapor eden tezler de çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Bu esnekliğin sağlanmasıyla birlikte desen standartlarını karşılamayan 15 tez desen standartlarını koşullu karşılar hale gelmiştir. Tezlerin desen standartlarını karşılamama ya da koşullu karşılamalarının temel nedeni her bir deneysel evredeki veri noktası sayısı ve GAG verisinin toplanması ya da rapor edilmesiyle ilgilidir. WWC, tek-denekli araştırma desenlerine yönelik ilk raporunu 2010 yılında yayımlamıştır (Kratochwill ve diğerleri, 2010). Desen standartlarını karşılamayan araştırmaların yılları incelendiğinde tüm tezlerin 2010 yılı ve sonrasında yayımlandığı görülmektedir. Desen standartlarını karşılamayan tezler, yürütüldükleri programlar açısından incelendiğinde altısının özel eğitim programında beşinin ise diğer programlarda yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle gerek özel eğitim programında gerekse diğer programlardaki araştırmacıların çalışmalarını planlama, yürütme ve raporlama sürecinde desen standartlarını dikkate alma konusuna titizlikle yaklaşmaları gerektiği söylenebilir.

Son olarak analiz edilen tezlerin yayına dönüşme oranları incelendiğinde 33 tezden altışar yüksek lisans ve doktora tezi olmak üzere toplam 12 tezin yayına dönüştüğü belirlenmiştir. Bu durumu farklı gerekçelerle açıklamak mümkündür. Bunlardan birincisi, çalışmaların önemli bir kısmının ($n = 19$) 2018 ve sonrasındaki yıllarda yapılmış olması ve bir tezin yayına dönüşme süresinin 3-17 yıl arasında değişmesinden (Kaya ve diğerleri, 2020) kaynaklı olarak henüz yayına dönüştürülmemiş olabileceğidir. İkincisi ise tezlerin üçte birinin (%33) deneysel kalite standartlarını istenen düzeyde karşılamıyor olması nedeniyle yayına dönüşme sürecinin uzamış olabileceğidir. Dahası, desen standartlarını karşılamayan çalışmaların özel eğitim alanının SSCI gibi indekslerde taranan yüksek etkili dergilerinde yayınlanma olasılığı da oldukça düşüktür. Bir tezin makaleye dönüşümü olmadan kamu ve bilimsel topluluğa aktarımı tam olarak sağlanamamaktadır (Sipahi ve diğerleri, 2012). Bu nedenle, tek-denekli araştırma desenlerini kullanan lisansüstü tezlerin yayına dönüştürülmesi ve

hedef kitleye ulaşabilmesi için desen standartlarını dikkate alarak planlanmaları, uygulanmaları ve rapor edilmeleri oldukça önemlidir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmanın, bulguları yorumlarken göz önüne alınması gereken bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, çalışma kapsamında yalnızca ulusal alanyazındaki lisansüstü tezlerin değerlendirmeye alınmış olması ve makale ya da bildirilerin kapsam dışında tutulmuş olmasıdır. İkincisi, çalışma kapsamına yalnızca tek-denekli araştırma desenleri kullanılarak yürütülen tezlerin dahil edilmesi, diğer deneysel desenler kullanılarak yürütülen tezlerin kapsam dışında tutulmuş olmasıdır. Üçüncüsü ise çalışmada yalnızca Ulusal Tez Merkezi üzerinden erişilebilen tezlere yer verilmiş olmasıdır.

Çalışmanın bulgularından hareketle ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Birincisi, çalışmanın bulguları analiz edilen tezlerde sıklıkla akademik okuryazarlık becerilerine yer verildiğini ancak erken okuryazarlık ve işlevsel okuryazarlık becerilerinin sınırlı sayıdaki tezde çalışıldığını göstermektedir. Bu bağlamda ileri araştırmalarda erken okuryazarlık ya da işlevsel okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen araştırmalar planlanabilir. İkincisi, analiz edilen tezlerdeki katılımcıların genellikle öğrenme güçlüğü ya da zihin yetersizliği olan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir. İleri araştırmalarda, farklı yetersizliği olan öğrencilere (örneğin, otizm, çoklu yetersizlik vb.) okuma becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen araştırmalar planlanabilir. Üçüncüsü, tezlerin planlama süreçlerinde daha çok öğrencilerin hedef davranışları edinmelerine yönelik bir planlamanın yapıldığı, kalıcılık ve genellemeye ilişkin planlamaların sınırlı sayıdaki tezlerde hedeflendiği belirlenmiştir. Bu nedenle ileri araştırmalarda öğrencilerin yalnızca hedef davranışları edinmelerine değil aynı zamanda koruyup genelleyebilmelerine yönelikte planlamalar yapılabilir. Dördüncüsü, sınırlı sayıdaki araştırmada tezlerin sosyal geçerliklerinin değerlendirildiği belirlenmiştir. İleri araştırmalarda teze ilişkin farklı tüketici gruplarından (katılımcılar, öğretmenler, aile üyeleri vb.) sosyal geçerlik verisi toplanmasına ilişkin planlama yapılabilir. Beşincisi, bu çalışmada yalnızca özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan tezler kapsama alınmış diğer akademik beceri alanlarına ilişkin tezler kapsam dışında tutulmuştur. Bu nedenle ileri araştırmalarda diğer akademik beceri alanlarındaki mevcut durumu görmek ve genel bir çerçeve çizmek adına bu alanlara yönelik de bu çalışmaya benzer çalışmalar planlanabilir. Sonuncusu ise, sınırlı sayıdaki tezde deneysel süreç doğal öğretim ajanları (örneğin, öğretmen, aile vb.) tarafından yürütülmüştür. Bu nedenle ileri araştırmalarda, öğretmen ya da aile eğitimleri aracılığıyla doğal öğretim ajanlarını desteklemeyi ve onlara uygulama sürecinde koçluk, danışmanlık, süpervizörlük gibi destekler sunmayı amaçlayan çalışmalar planlanabilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırmada, mevcut yayınlanmış araştırmalar kapsamında toplanan veriler kullanıldığı için etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

Çatışma beyanı: Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Kaynaklar

* işaretli çalışmalar sistematik derlemeye dahil edilen tezleri göstermektedir.

*Açıkgöz, M. H. (2021). *Aile eğitimi ve performans geri bildiriminin özel öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip bir annenin akıcı okuma stratejilerini kullanma düzeyine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D., & Wood, L. (2014). Effects of systematic instruction and an augmentative communication device on phonics skills acquisition for students with moderate intellectual disability

who are nonverbal. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(4), 517–532. <https://www.jstor.org/stable/24582348>

- Akçamete, G., Gürgür, H., & Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000206
- *Akdemir-Doğanay, Ç. (2014). *Görme engelli çocuklarda öykü anlama becerilerini kazanmada doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Alodat, A., Muhaidat, M., Algolaylat, A., & Alzboun, A. (2020). Functional skills among students with intellectual disabilities as perceived by special education teachers in Jordan: A preliminary study. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 1236-1254. <https://doi.org/10.14812/cufej.584249>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. (11th Edition). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- American Psychological Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition: DSM-5*. American Psychiatric Pub Incorporated.
- *Atik-Çatak, A. (2008). *Powerpoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Atik-Çatak, A., & Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 107-124.
- Bailey, B., & Arciuli, J. (2020). Reading instruction for children with autism spectrum disorders: A systematic review and quality analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(2), 127-150. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00185-8>
- *Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Barnes, C. S., & Rehfeldt, R. A. (2013). Effects of fluency instruction on selection-based and topography-based comprehension measures. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 639–647. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.010>
- Conners, F. A. (2003). Reading skills and cognitive abilities of individuals with mental retardation. L. Abbeduto (Ed.), *International review of research in mental retardation: Language and communication in mental retardation* (ss.191–229) içinde. Academic Press.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396. <https://doi.org/10.12984/eed.49993>
- *Cüre, G. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- *Çetinkaya, N. (2018). *Hikâye haritası yönteminin video geri bildirim ile sunumunun zihin yetersizliği olan çocukların okuduğunu anlama becerisindeki etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- *Çınar, G. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- *Çoban, A. (2021). *Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında etkili olan stratejinin kısa deneysel analiz ile belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- *Dargut-Güler, T. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bilişsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde mobil sosyal öykü haritaları kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Dargut-Güler, T., & Erdem, M. (2022). Use of mobile social story maps in the development of cognitive and social skills of children with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Technology*, 37(4), 482-497. <https://doi.org/10.1177/01626434211037547>
- DePaoli, J. L., Balfanz, R., Alwett, M. N., & Bridgeland, J. (2018). *Building a grad nation: Progress and challenge in raising high school graduation rates* [Annual Update 2018]. Civic Enterprises and Everyone Graduates Center at the School of Education at Johns Hopkins University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585524.pdf>.
- Dessementet, R. S., Martinet, C., de Chambrier, A. F., Martini-Willemin, B. M., & Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review*, 26(2019), 52-70. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.001>
- DeWalt, D. A., Berkman, N. D., Sheridan, S., Lohr, K. N., & Pignone, M. P. (2004). Literacy and health outcomes. *Journal of General Internal Medicine*, 19(12), 1228-1239. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2004.40153.x>
- *Doğanay-Bilgi, A. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Doğanay-Bilgi, A., & Özmen, E. R. (2018). The effectiveness of modified multi-component cognitive strategy instruction in expository text comprehension of students with mild intellectual disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1). 61-84. <https://doi.org/10.112738/estp.2018.1.0021>
- *Duman, N. (2006). *Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Duman, N., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-59. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000104
- *Eliçin, Ö. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan programın etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Eliçin, Ö., Yıkımsı, A. & Cavkaytar, A. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan programın etkililiği. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 255-279.
- *Er, Z. (2020). *Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında Edmark okuma programı işlevsel kelimeler serisi programının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ferguson, J. L., Cihon, J. H., Leaf, J. B., Van Meter, S. M., McEachin, J., & Leaf, R. (2019). Assessment of social validity trends in the journal of applied behavior analysis. *European Journal of Behavior Analysis*, 20(1), 146-157. <https://doi.org/10.1080/15021149.2018.1534771>
- *Fırat, T. (2017). *Okuma öncesinde sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Fırat, T., & Ergül, C. (2020). 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kazanmalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1390-1406. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4025>
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213-230. <https://doi.org/10.1177/001440291307900206>
- *Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA2DEP) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2022). Effects of reading fluency and comprehension supplemental education program (OKA2DEP) on reading skills of students with specific learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 38(4), 297-322. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1954568>
- Görmez, M. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerine hikâye haritası tekniğinin etkisini değerlendiren araştırmalar. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-12.
- *Güler, Ö. (2008). *Zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- *Günşen, M. O. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda basılı ve elektronik ortam metinlerinin okuduğunu anlama becerilerine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- *Haytabay-Sosun, T. (2011). *Görme engelli öğrencilerin okuma etkinliğinde dikkatlerini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme tekniğinin etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Haytabay-Sosun, T. H., Sosun, T. H., & Özdemir, S. (2012). Görme engelli öğrencilerin okuma etkinliğinde dikkatini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 25-47. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000169
- Karabulut, H. A., Uçar, A. S., & Uçar, K. (2021). Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerle Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 62-85. <https://doi.org/10.33400/kuje.895279>
- Karaer, G., & Melekoğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere fen bilimleri öğretimi üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 789-818. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.532903>
- *Karamuklu, S. E. (2018). *Disleksi olan öğrencilerde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri ile okuma yazma öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kaya, E., Üçer, H., & Erdoğan, Ö. E. (2020). Türkiye’de halk sağlığı alanındaki uzmanlık tezlerinin bilimsel yayına dönüştürülme oranlarının değerlendirilmesi. *Eskişehir Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Halk Sağlığı Dergisi*, 5(3), 410-417. <https://doi.org/10.35232/estudamhsd.743925>
- *Kayahan, D. (2011). *Kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- *Kınıklı, M. A. (2019). *Tekrarlı eko okuma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kırmızıgül, H. G. (2021). Zihin yetersizliği olan bireylerin matematik eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 12(1), 233-251. <https://doi.org/10.19160/ijer.875469>

- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties* (2nd ed.). The Guildford Press.
- Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (2000). *Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments*. AFB Press.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2010). *Single-case designs technical documentation*. What Works Clearinghouse. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510743.pdf>
- Mastropieri, M. A., Berkeley, S., McDuffie, K. A., Graff, H., Marshak, L., Conners, N. A., ... Scruggs, T. E. (2009). What is published in the field of special education? An analysis of 11 prominent journals. *Exceptional Children*, 76(1), 95-109. <https://doi.org/10.1177/001440290907600105>
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18(4), 198-213. <https://doi.org/doi:10.1177/074193259701800402>
- Melekoglu, M. A., Cakiroglu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 287-298. <https://doi.org/10.1080/13603110701747769>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group*. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269.
- National Assessment of Educational Progress. (2019). *Reading grades 4 and 8 assessment report cards*. National center for education statistics, institute of education sciences. U.S. Department of Education. https://www.nationsreportcard.gov/reading/supportive_files/2019_Results_Appendix_Reading_State.pdf
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (Publication No. 00-4769). National Institute of Child Health and Human Development. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- O'Connor, R. E., & Vadasy, P.F. (2011). *Handbook of reading interventions*. Guilford Press.
- Olçay-Gül, S., & Diken, İ. H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(1), 46-78. <https://doi.org/10.20489/intjecs.107977>
- Olçay, S. (2020). Öğretim yöntemleri. P. Şafak (Ed.) *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* (ss.215-244) içinde. Vize Akademik.
- *Orçan, M. (2010). *Kısa deneysel analiz ve genişletilmiş analiz ile zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında ayrı olarak sunulan beceri temelli sağaltım tekniği ile birleştirilmiş olarak sunulan beceri ve performans temelli sağaltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Orçan, M., & Özmen, E. R. (2012). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında sağaltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000165
- *Özak, H. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- *Özak, H. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özak, H., & Avcıoğlu, H. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 33-50
- Özak, H., & Diken, H. İ. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işlevsel akademik becerilerine ilişkin Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 43-58. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000145
- *Özaydın, M. M. (2019). *SQ4R tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- *Özbek, A. B. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmede tablet bilgisayar destekli sağaltım programının etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- *Özbek, A. B. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özbek, A. B., & Ergül, C. (2022). Effectiveness of comprehension strategies mobile app (COSMA) on reading comprehension performances of students with learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 37(2), 297-309. <https://doi.org/10.1177/01626434211013540>
- Özbek, A. B., & Girli, A. (2017). The effectiveness of a tablet computer-aided intervention program for improving reading fluency. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 757-764. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050508>
- *Özdemir, U. (2019). *Ufuk Özdemir okumanın rengi programının OSB'li çocuklarda okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- *Özer-Şanal, S. (2020). *Fabl animasyon içerikli işbirlikli e-kitabın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma performansına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Polloway, E. A., Patton, J. R., Serna, L., & Bailey, J. V. (2014). *Özel gereksinimli öğrenciler için öğretim stratejileri* (10th ed.). Ş. Yücesoy-Özkan (Çev. Ed.). Nobel Akademi.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. C. C. Block & M. Pressley (Ed.), *Comprehension instruction research-based best practices* (ss.11-28) içinde. The Guildford Press.
- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471-492. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319665>
- Roman, S. P. (2004). Illiteracy and older adults: Individual and societal implications. *Educational Gerontology*, 30(2), 79-93. <https://doi.org/10.1080/03601270490266257>
- Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: An independent report from sir Jim Rose to the secretary of state for children, schools and families*. Department for Schools, Children and Families.

<https://dera.ioe.ac.uk/cgi/users/login?target=https%3A%2F%2Fdera.ioe.ac.uk%2F14790%2F1%2F00659-2009DOM-EN.pdf>

- Rowe, K. (2006). Effective teaching practices for students with and without learning difficulties: issues and implications surrounding key findings and recommendations from the national inquiry into the teaching of literacy. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 11(3), 99–115. <https://doi.org/10.1080/19404150609546813>.
- Sanders, S., Losinski, M., Parks Ennis, R., White, W., Teagarden, J., & Lane, J. (2019). A meta-analysis of self-regulated strategy development reading interventions to improve the reading comprehension of students with disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 35(4), 339–353. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1545616>
- *Satılmış, A. (2021). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- *Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sinclair, J., Hansen, S. G., Machalicek, W., Knowles, C., Hirano, K. A., Dolata, J. K., & Murray, C. (2018). A 16-year review of participant diversity in intervention research across a selection of 12 special education journals. *Exceptional Children*, 84(3), 312–329. <https://doi.org/10.1177/0014402918756989>
- Sipahi, H., Durusoy, R., Ergin, I. Ş. I. L., Hassoy, H., Davas, A., & Karababa, A. O. (2012). Publication rates of public health theses in international and national peer-review journals in Turkey. *Iranian Journal of Public Health*, 41(9), 31–35.
- Smart, D., Youssef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J. W., & Olsson, C. A. (2017). Consequences of childhood reading difficulties and behaviour problems for educational achievement and employment in early adulthood. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 288–308. <https://doi.org/10.1353/foc.2005.0012>.
- Snyder, P., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T., Sandall, S., & McLean, M. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review of the empirical literature. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69–97. <https://doi.org/10.1177/1053815115595461>
- Stringfield, S. G., Luscre, D., & Gast, D. L. (2011). Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 218–229. <https://doi.org/10.1177/1088357611423543>.
- Sukhram, D. P., & Hsu, A. (2012). Developing reading partnerships between parents and children: A reflection on the reading together program. *Early Childhood Education Journal*, 40(2), 115–121. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0500-y>
- The National Institute for Literacy. (2008). *A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Report of the National Early Literacy Panel. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>.
- Tiryaki, E. N. (2017). Evaluation of the postgraduate theses written in the field of special education in terms of language education and teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 454–463. <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.02.012>
- What Works Clearinghouse. (2017). Standards handbook (version 4.0). Institute of Education Sciences. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_standards_handbook_v4.pdf
- What Works Clearinghouse. (2020). Standards handbook (version 4.1). Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/WWC-Standards-Handbook-v4-1-508.pdf>

- What Works Clearinghouse. (2022). Standards handbook (version 4.1). Institute of Education Sciences. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/Final_WWC-HandbookVer5.0-0-508.pdf
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>
- *Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli ve hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- *Yılmaz, M. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Yücesoy-Özkan, Ş., & Uysal, H. (2018). Özel gereksinimli bireylerde işlevsel akademik beceriler. E. Sazak (Ed.) *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi* (ss.277-307) içinde. Pegem Akademi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Literacy and reading skills are fundamental for success in school and life. Reading performance is considered as a critical part of the knowledge acquisition process. Reading skills include (a) phonemic awareness, (b) phonetics, (c) vocabulary, (d) fluency, and (e) reading comprehension. Studies show that many students with disabilities have difficulties in acquiring phonemic awareness, phonology, vocabulary, fluency, and reading comprehension skills. Therefore, teaching reading skills to student with disabilities is a major task and constitutes the largest research area among academic interventions in special education. Considering the impact of reading skills on academic achievement, communication, daily and social life of students with disabilities, it is important to investigate the national literature to determine characteristics of the efforts used to teach these skills. Theses and dissertations are frequently excluded from such work although they have potential to provide valuable information. The purpose of this study was to examine theses and dissertation studies in national literature that employed a single-case experimental research (SCER) design to investigate impact of intervention practices on reading skills of students with disabilities. The following research questions were addressed in this study:

1. What are the descriptive features of thesis and dissertation studies focused on teaching reading skills to students with disabilities?
2. What is the methodological quality of thesis and dissertation studies focused on teaching reading skills to students with disabilities?
3. What is the publication rate of thesis and dissertation studies focused on teaching reading skills to students with disabilities?

Method

The current study employed a systematic review process to identify and examine thesis and dissertation studies focused on teaching reading skills to student with disabilities. A six-step process was used to conduct this study: (a) conducting literature search through National Thesis Center, (b) screening identified theses and dissertation based on inclusion and exclusion criteria, (c) analyzing qualified studies for descriptive characteristics, (d) applying single-case experimental research (SCER) design standards to qualifying studies, (e) determining publication status of theses and dissertations, and (f) conducting reliability checks and analysis.

Results

A total of 33 studies were identified as a result of the search and screening process. Of those, 22 (67%) were master's theses and 11 (33%) were doctoral dissertation studies. These studies were completed in five different graduate programs across 12 different universities. In terms of the descriptive characteristics of the studies, a total of 102 students with disabilities who had intellectual disability, learning disability, visual impairment and autism spectrum disorder participated in these studies; they ranged from 5 to 18 years in age. Almost all studies were conducted by the researcher rather than a natural intervention agent (e.g., teachers). Most studies were carried out in segregated settings within the schools or rehabilitation centers where the students attended. Multiple baseline or multiple probe designs were among the most frequently used SCER designs to investigate the impact of interventions implemented. Studies examined the impact of story map, video feedback, printed and electronic texts, repeated reading, self-monitoring, pre- and post-reading techniques on reading comprehension, fluency, accuracy, speed, word recognition, letter-syllable reading, and functional reading. Reported mean interobserver (IOA) reliability and procedural fidelity coefficients were 97% or above.

When studies were examined in terms of student learning outcomes, we found that almost all participants acquired target skills/behaviors. In the limited number of studies that reported generalization and maintenance data, findings showed that students were able to generalize newly learned skills to different

reading materials, settings, and practitioners and maintain them over time. Studies reporting social validity employed surveys or interviews with participating students, teachers, parents. Overall, social validity results were found to be very positive.

Findings regarding the design standards showed that 1 thesis met the WWC design standards without reservation, 13 met design standards with reservation, and 7 did not meet design standards. In terms of doctoral dissertation studies, 7 met design standards with reservation, and 4 did not meet design standards. When the findings were examined for the publication status of the theses/dissertations, we found that 27% of the master's theses and 60% of the doctoral dissertations were published. While master's theses were mainly published in journals indexed in TR Index, doctoral dissertation studies were published in journals indexed in Social Science Citation Index or TR Index.

Conclusion

In this study, theses and dissertation studies in national literature that employed a SCER design to examine impact of intervention practices on reading skills of students with disabilities were investigated in terms of their descriptive features and methodological rigor. As a result of the database search completed through the National Thesis Center, a total of 33 theses, 22 master's theses and 11 doctoral dissertations, were identified and analyzed. Descriptive findings showed that reading comprehension and fluency were among the most frequently studied skills with students with learning and intellectual disabilities and that the studies were conducted in segregated setting by the researchers. Several strategies with proven effectiveness were used in these studies to improve reading outcomes of student s with disabilities. Findings related to learning outcomes showed that the participants acquired the target skills/behaviors, but in the limited number of theses generalization and maintenance data were reported. Findings related to design standards showed that thesis and dissertation studies were not at the desired levels in terms of meeting the design standard. Based on the findings of this study, several suggestions for further research can be made. Future studies should (a) investigate the impact of instructional strategies on emergent literacy and functional reading skills, (b) include students with other types of disabilities including autism and multiple disabilities, (c) plan for systematic generalization and maintenance data collection, (d) collect and report social validity data from different stakeholders, (e) employ naturalistic intervention agents (e.g., teachers, parents) as the interventionist, and (f) consider implementing study procedures within inclusive settings.