



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BAŞARISINDA ETKİLİ OLAN STRATEJİNİN KISA DENEYSEL
ANALİZ İLE BELİRLENMESİ

Ayşegül ÇOBAN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Zehra ATBAŞI

Konya 2021

ÖN SÖZ

Yüksek lisans sürecimde her zaman desteğini yanımda hissettiğim, yeri gelip benimle birlikte araştıran, soran, öğrenmekten bir an olsun vazgeçmeyen, hem akademik hem günlük hayatında çalışkanlığına hayran kaldığım ve örnek aldığım, geç tanıyıp çok sevdiğim canım hocam, danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Zehra ATBAŞI' na teşekkür ederim.

Hem yüksek lisans sürecimde hem ders sürecimde her zaman kapısı öğrencilerine açık olan, destekleyen, yüreklendiren, öğrencilerini çocuğu gibi gören ve ilgilenen hocam, bölüm başkanımız Prof. Dr. Hakan SARI' ya teşekkür ederim. Tez sürecimde zaman zaman değerli fikirlerine ihtiyaç duyduğum ve bilgisini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli hocam Doç. Dr. Ahmet KURNAZ'a teşekkür ederim.

Tezimin yazım sürecinde akademik çalışmalarından, kitaplarından sonuna kadar yararlandığım, örnek aldığım ve jürimde bulunarak beni onurlandıran kıymetli hocam Prof. Dr. Berrin BAYDIK'a şükranlarımı sunuyorum.

Araştırmanın metinlerini uzman görüşünü aldığım, lisans eğitimimden bu yana her zaman desteğini hissettiğim, hep yanımda olan Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ'ye teşekkür ederim. Araştırmam boyunca zaman zaman kıymetli bilgilerine ihtiyaç duyduğumuz ve her zaman yol gösterici olan Arş. Gör. Dr. Hanifi SANIR'a teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca severek ve büyük bir motivasyonla çalışmaya katılan öğrencilerime ve kıymetli ailelerine teşekkürü borç bilirim.

Araştırmamı pandemi sürecinin zorlu koşulları altında tamamlamam için elinden gelen desteği gösteren, sadece çalışmamı tamamlamakla kalmayıp bir dost da kazandığım Yelken Özel Eğitim ve Rahabilitasyon merkezine teşekkür ederim.

Halen görev yapmakta olduğum Kars Halil Atilla İlkokulu öğretmenlerine yüksek lisans sürecimde verdikleri destekten dolayı teşekkür ederim.

Bazen zorlu ve yıpratıcı geçen bu süreçte desteklerinin varlığını bilerek güçlendiğim canım kardeşlerim Buğra KURT ve Bilgekağan KURT'a teşekkür ederim.

Pes ettiğim, ağladığım, çözümsüz kaldığım zamanlarda bile beni her zaman yüreklendiren, motive eden, çalışkanlığına ve azmine hayran olduğum, örnek aldığım, iyi ki var dediğim canım ablam Buket Kurt ÖZDÖNER'e teşekkür eder, buradan da varlığına bir kez daha şükrederim.

Bu hayattaki en büyük destekçim, yol arkadaşım, kıymetlim, varlığıyla şanslı olduğumu bana her gün hissettiren, yüksek lisans sürecimde beni hiç yalnız bırakmayan, destekleyen canım eşim Oğuzhan ÇOBAN'a teşekkür ederim. Anne karnında bu sürece dâhil olan, tekmeleriyle desteğini hissettiğim, anne karnında artık gün sayan canım oğlum Yağız, sende iyi ki varsın...

Öğrenim hayatım boyunca hep yanımda olan, yüksek lisans için bizi yüreklendiren, teşvik eden, öğrenmekten, öğretmekten, desteklemekten bir an için vazgeçmeyen, bugünlerimin mimarı canım annem ve babam. Sizi anlatmaya kelimeler yetmez. İyi ki varsınız. Teşekkür ve minnetle...

Ayşegül ÇOBAN

Konya- 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	viii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	ix
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	x
ÖZET	xii
ABSTRACT.....	xiii
1.GİRİŞ	1
1.1 Problem	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Varsayımlar	6
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar	6
ALAN YAZIN	8
2.1. Öğrenme Güçlüğü.....	8
2.1.1. Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı	8
2.1.2. Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlığı.....	9
2.1.3. Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocukların Özellikleri ve Sınıflandırılmaları	10
2.1.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Okuma Problemleri	11
2.2 Okuduğunu Anlama	14
2.2.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri	20
2.2.2 Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi.....	27
2.3 Kısa Deneysel Analiz	28
2.4 Öğrenme Güçlüğü ve Okuduğunu Anlama Stratejileri ile İlgili Ülkemizde Yapılan Çalışmalar.....	30
2.5 Öğrenme Güçlüğü ve Okuduğunu Anlama Stratejileri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	32
3.YÖNTEM	34
3.1 Araştırmanın Modeli.....	34
Kısa Çoklu Uygulama Deseni.....	34
Kısa Çoklu Uygulama Deseninin Araştırmada Uygulanması	34
Dönüşümlü Sağaltımlar Deseni	35
Dönüşümlü Sağaltımlar Deseninin Araştırmada Uygulanması	35

3.2 Katılımcılar	36
3.2.1. Katılımcıların Seçimi	36
3.2.2 Katılımcıların Seçiminde Kullanılan Materyaller.....	36
3.2.3 Katılımcıların Özellikleri	38
3.2.4 Katılımcıların Ön Koşul Becerilerinin Değerlendirilmesi	39
3.2.5 Ortam	40
3.3 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri	40
3.3.1 Metinler.....	40
3.3.2 Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı	42
3.3.3 Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi	43
3.4 Deney Süreci	43
3.4.2 Başlama Düzeyinin Belirlenmesi.....	44
3.4.3 Okuma Öncesi Sağaltım Tekniğinin Uygulanması.....	44
3.4.4 Okuma Sırası Sağaltım Tekniğinin Uygulanması.....	45
3.4.5 Okuma Sonrası Sağaltım Tekniğinin Uygulanması.....	46
3.4.6 Birleştirilmiş Sağaltım Tekniğinin Uygulanması	47
3.5 Verilerin Toplanması	48
3.5 Verilerin Analizi	49
3.5.1. Başlangıç Düzeyi ve Uygulama Süreci Verilerinin Analizi	49
3.5.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi.....	50
3.6 Güvenirliklerin Hesaplanması	50
3.6.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	50
3.6.2 Uygulama Güvenirliği	50
3.6.3 Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması	51
4 BULGULAR.....	52
4.1 Birinci Katılımcının Kısa Deneysel Analiz Sonuçları ve Yorumlar.....	52
4.2 Birinci Katılımcının Genişletilmiş Analiz Sonuçları ve Yorumları	54
4.3 İkinci Katılımcının Kısa Deneysel Analiz Sonuçları ve Yorumları	56
4.4 İkinci Katılımcının Genişletilmiş Analiz Sonuçları ve Yorumları	58
4.5 Üçüncü Katılımcının Kısa Deneysel Analiz Sonuçları ve Yorumları	59
4.6 Üçüncü Katılımcının Genişletilmiş Analiz Sonuçları ve Yorumları	62
4.7 Sosyal Geçerlilik Bulguları.....	63
4.7.1 Öğretmenlerin Sosyal Geçerlilik Bulguları	63
4.7.2 Ebeveynlerin Sosyal Geçerlilik Bulguları	63
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	64
5.1 Tartışma	64
5.1 SONUÇ	66
5.3 Öneriler	67
5.3.1 Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler	67
5.3.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	67

KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	78
EK-1: Öğretmen Görüşme Formu	78
EK-2: Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi	79
EK-3: Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi	80
EK-4: Katılımcı Seçiminde Kullanılan Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi.....	81
EK-5: Metin Değerlendirme Formu.....	82
EK-6: Örnek Metin	84
EK-7: Örnek Metin	85
EK 8: Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi.....	86
EK 9: Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu	87
Ek 10: Ebeveynlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu	88

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Okuma öncesi, esnası ve sonrasında kullanılan stratejiler.....	36
Tablo 3.2 Kitaplardan seçilen metinlerin yapılan düzenlemelerden sonra okunabilirlik düzeyleri.....	54

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1 Birinci katılımcının kda sürecinde başlama düzeyi ve sağaltım koşullarında okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı 67

Grafik 4.2 Birinci katılımcının genişletilmiş analizde en etkili iki sağaltım koşulunda okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı 69

Grafik 4.3 İkinci katılımcının kda sürecinde başlama düzeyi ve sağaltım koşullarında okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı 71

Grafik 4.4 İkinci katılımcının genişletilmiş analizde en etkili iki sağaltım koşulunda okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı 73

Grafik 4.5 Üçüncü katılımcının kda sürecinde başlama düzeyi ve sağaltım koşullarında okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı 74

Grafik 4.6 Üçüncü katılımcının genişletilmiş analizde en etkili iki sağaltım koşulunda okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı 76

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısında Etkili Olan Stratejinin Kısa Deneysel Analiz İle Belirlenmesi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam 67 sayfalık kısmına ilişkin 15.06.2021 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 7 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

15.06.2021

Ayşegül ÇOBAN

Dr. Zehra ATBAŞI

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

15.06.2021

Ayşegül ÇOBAN

Kısaltmalar

GA: Genişletilmiş analiz

KDA: Kısa deneysel analiz

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZET

Özel Eğitim Anabilimdalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Yüksek Lisans

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINDA ETKİLİ OLAN STRATEJİNİN KISA DENEYSEL ANALİZ İLE BELİRLENMESİ

AYŞEGÜL ÇOBAN

Bu araştırmanın amacı; kısa deneysel analiz (KDA) yoluyla öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde, okuduğunu anlama stratejilerinden okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve birleştirilmiş okuma stratejilerden en etkili olanı belirlemek ve genişletilmiş analiz (GA) yoluyla da kısa deneysel analiz sonuçlarını kontrol etmektir.

Çalışmaya İzmir ilinden, 4. sınıfa giden ve öğrenme güçlüğü tanısı almış 2 erkek 1 kız toplam 3 öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden kısa çoklu uygulama deseni ve dönüşümlü sağıltımlar deseni kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan metinler 4. Sınıf ders kitapları ve dergilerinden alınmıştır. Araştırmada 22 bilgilendirici metin kullanılmıştır. Metinler Fen Bilimleri konularından oluşmuştur.

Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin okuduğu metinlere göre cevaplaması beklenen sorulara verdikleri doğru cevap sayısıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni uygulanan okuduğunu anlama stratejileridir. Okuma öncesinde tahmin etme, okuma sırasında not alma, okuma sonrasında özetleme stratejileri ve tüm stratejilerin uygulandığı birleştirilmiş teknik kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama performansları metni anlama sorularının değerlendirilmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veriler 2 aşamada toplanmıştır. İlk kısımda kısa deneysel analiz yöntemiyle öğrencinin okuduğunu anlamasında en etkili olan iki sağıltım belirlenmiş, ikinci kısımda ise genişletilmiş analiz yöntemiyle kısa deneysel analiz sonucu test edilmiştir. Kısa deneysel analiz yöntemiyle okuma öncesinde tahmin etme, okuma sırasında not alma, okuma sonrasında özetleme ve birleştirilmiş teknik uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları grafiklerin görsel analiz şeklinde yorumlanmasıyla yapılmıştır. KDA sürecinde yapılan sağıltım oturumlarında verilerin düzeyi karşılaştırılmıştır. Oturumlarda ortaya çıkan verilerin birbirlerine göre durumu değerlendirilerek eğimi yüksek verinin olduğu sağıltımın etkili olduğuna karar verilmiştir. Yapılan kısa deneysel analiz sonucu en etkili olduğu belirlenen iki teknik tüm öğrenciler için okuma sırası not alma ve birleştirilmiş teknik olarak bulunmuştur. GA sürecinde ise uygulanan iki sağıltımın veri yollarının düzeyi ve eğimine bakılmıştır. Tüm öğrenciler için en etkili teknik birleştirilmiş teknik olarak bulunmuştur. Sosyal geçerlilik bulgularına baktığımızda ise araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanması hakkında görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sosyal geçerlilik verilerine baktığımız zaman ise okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanması hakkında görüşlerinin olumlu olduğu, aynı zamanda KDA sürecinin ileride uygulanmasına yönelik olumlu görüşler belirttikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Güçlüğü, Okuduğunu Anlama, Kısa Deneysel Analiz, Genişletilmiş Analiz, Okuma Stratejileri

ABSTRACT

Department of Special Education
Special Education
Master Thesis

DETERMINING THE STRATEGY THAT IS EFFECTIVE IN THE READING COMPREHENSION SUCCESS OF STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES WITH A BRIEF EXPERIMENTAL ANALYZES

Ayşegül ÇOBAN

This study aimed to determine which reading comprehension strategy was most effective: pre-reading, during-reading, post-reading or combined reading using brief experimental analysis (BEA) and to verify the BEA results by extended analysis (EA).

A total of three learning disabled fourth-grade students, one female and two males, from İzmir, Turkey, participated in the study. The study used the brief multi-element design and alternating treatment design, two single-subject experimental designs. The 22 informative texts used by the study were taken from fourth-grade textbooks and journals. The texts comprised Science topics.

The study's dependent variable was the number of the students' correct answers to the questions about the texts. The study's independent variables were the reading comprehension strategies. Prediction before reading, note-taking during reading, summarization after reading and the combined technique using all these strategies were used. The students' reading comprehension performance was evaluated using their answers to the reading comprehension questions.

The study data were collected in two stages. First, the two most effective treatments in students' reading comprehension were determined using BEA. Then, the BEA results were verified using EA. Prediction before reading, note-taking during reading, summarization after reading and the combined technique were subjected to BEA. The study results were interpreted through the visual analysis of graphs. The levels of the data were compared in the BEA sessions to determine the effectiveness of the strategies. The BEA results determined that the during-reading and combined reading comprehension strategies were the most effective for all the participants. During the EA, the levels and slopes of the data for the two reading comprehension strategies were examined, and the combined technique was found to be most effective for all the participants. The social validity findings for the parents and teachers indicated that they both had positive views of the reading comprehension strategies. The teachers also had positive views about implementing BEA in the future.

Keywords: Learning Disability, Reading Comprehension, Brief Experimental Analysis, Extended Analysis, Reading Strategies

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

1.1 Problem

Okuma, MEB Okuma Yazmaya (2013) göre; ‘Okuma, bir görsel motor semboller serisini, sözlü veya sözsüz olarak ses dizilerine çevirme süreci olarak tanımlanabilir.’ İlkokulda kazanılan en temel becerilerden biri okumadır. Öğrenci okuma becerisini birinci sınıfta kazanır. İlk yıllarda amaç daha çok okumayı öğrenmek iken daha sonraki yıllarda okuma öğrenilir ve okuma yoluyla bilgi edinme ve öğrenme süreci başlar. Hayatın geri kalanında ve okul hayatı boyunca okumayla yeni bilgiler edinilir (Güzel, 1998). Okuma yazma becerisini doğru şekilde öğrenen öğrenci her açıdan iyi bir öğrenen olur (Chall, 1983).

Okumayı oluşturan birçok unsurun içinde anlama önemli bir başlığı oluşturur. Bazı kaynaklara göre ise anlama okumanın temelidir. Okuduğunu anlama becerisi içinde birçok önkoşul beceriyi de taşıyan karmaşık bir süreçler bütünüdür. Okuduğunu anlamayan bir okuyucunun doğru bir okuma süreci gerçekleştirdiği söylenemez. Öğrenciler hayatı boyunca çok fazla yazılı metinle karşılaşır ve öğrenme ihtiyacını karşılayabilmesi için metinleri anlaması gerekir. Anlama sadece akademik süreçte değil hayat boyu gerçekleşen öğrenme sürecidir (NRP, 2000). Okuduğunu anlamada başarısızlık çocuğun sadece akademik başarısını değil, diğer tüm becerilerini, sosyal ilişkilerini de etkileyen çok boyutlu bir engel olmaktadır. Baktığımız zaman, içinde okuyucunun seçim yaparak bir karara varması, ilişkiler kurması, okuduklarını geçmiş bilgileri ile birleştirerek çıkarımlarda bulunabilmesi, anlamı kavraması ve bulması, okuduğunu anlamadığı kısımlarda ise bazı okuduğunu anlama stratejileriyle eksiklerini giderebilmesi, analiz- sentez yapabilmesi gibi zihinsel bazı becerileri de içerir (Güneş, 1995; Catts ve Kamhi, 2017).

Okuduğunu anlamayı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan ilki okuyucuyla ilgili olanlar diğeri ise metinle ilgili olan faktörlerdir. Okuyucu ile ilgili faktörler okuma akıcılığı, okumaya motivasyonu, ön bilgi, metin yapısı, üstbilişsel stratejilerin kullanımınıdır. Metinle ilgili faktörler ise metnin konusu, türü, yazım dili ve metnin yapılandırılmış olup olmaması ile ilgilidir (Güzel-Özmen, 2001).

Başarılı okuyucular okuduğunu anlama konusunda problem yaşadıklarında daha iyi anlayabilmek için okuma stratejileri kullanırlar. Okuma stratejileri, öğrencilerin okuma sürecini etkileyen sorunların çözümü için oluşturulan eylemlerdir (Kurnaz, 2018; Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019). Okuduğunu anlama stratejileri okuyucunun bilgi edinmesini, okuma süreçlerini yönetmesini ve düşüncelerini yönlendirmesini sağlayan bir yoldur (Braten ve Samuelstuen, 2004). Okuyucunun okuduğunu anlaması için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası kullanabileceği stratejiler vardır. Okuyucu metni okumadan önce göz gezdirir, tahminlerde bulunur, amacı vardır, ana hatlarıyla metni tarar. Daha sonra metni baştan sona okur, okuduğu kısımlarla ilgili notlar alabilir, metni tekrar okuma yapabilir, okuma öncesi yaptığı tahminlerine ilişkin doğruluklarını kontrol edebilir. Okuma sırasında metnin ana fikrini söyler, metni değerlendirir, okuyucuya hitap edip etmediği yönlerine dair görüşlerini söyler. Okuma sonrasında metinden kazandığı bilgileri söyler, metnin genelini özetler (Epçaçan, 2009; Güler, 2008).

Tüm bu okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerine, stratejilerin uygulanmasına baktığımız zaman ise bu alandaki problem yaşayan çocukların büyük bir kısmının öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar olduğu bilinmektedir (Torgesen, 2005). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların çok büyük bir oranının okuma alanında güçlük yaşadığı düşünülürse (Pürsün ve Sarı, 2020; Baydık 2011; Botsas 2017), bu çocukların okuduğunu anlama becerilerini desteklemek son derece önemlidir. Okumanın başarılı olması için çözümlenme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama kazanımlarının gerçekleştirilmesi gerekir (Bursuck ve Damer, 2007). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar ise çözümlerken harf atlama, harf ekleme, harfleri karıştırma (Korkmazlar, 1993), akıcı okumada ses bilgisel işleme ve hızlı isimlendirmede (Bender, 2012), okuduğunu anlamada ise geçiş yaşantılarından yararlanamama, dil sorunları, metin yapısı bilgileri, okuma tutumu ve okuduğunu anlama strateji kullanımını problemleridir (Graham ve Bellert, 2005). Çözümlenmeyi doğru yapamayan çocuk akıcı okuyamayacak ve bu nedenle de okuduklarını anlamayacaktır. Ancak akıcı okuyan çocuk okuduğunu anlama üzerine yoğunlaşabilir (Aarnoutse, Leeuwe, Voeten ve Oud, 2001).

Öğrencilerin okuduğunu anlaması için farklı okuduğunu anlama stratejileri kullanılabilir. Samuelsten ve Braten (2005) yaptıkları çalışmada anlamamanın izlenmesini

sağlayan stratejiler kullanan çocukların okuduğunu anlamada daha başarılı olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte, öğrenme güçlüğü olan çocuklarda strateji kullanımı çok sınırlıdır. Bu nedenle çocuklara strateji öğretimi yapılması anlama çalışmalarında önemli olacaktır. Öğrenci okuduğunu anlama stratejileri uygulayarak okuma sürecine aktif katılır, motivasyon ve ilgisi artar, dikkati artar, düşünme becerisi gelişir. Uygulanacak stratejilerle birlikte öğrenci metne karşı bilinç kazanır, okuma sürecinde daha bilinçli olur. Aynı zamanda strateji kullanımı öğrenciye bağımsız öğrenme fırsatı vermektedir.

Uygulanacak stratejilere bakıldığı zaman alanda genel olarak kabul edilen okuma öncesi uygulanan stratejiler, okuma sırası, okuma sonrası ve tüm bu stratejilerin birleşiminden oluşan birleştirilmiş teknik vardır. Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarda okuduğunu anlamayı geliştirmek için en etkili olan yöntemi bilmek öğretim sürecini kolaylaştıracaktır.

Rasmussen ve Cora (2017) sesli düşünme yönteminin etkililiğini ve genellenebilirliğini incelemek için öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarla bir çalışma yapmıştır. Özbek (2019) ise öğrenme güçlüğü olan çocuklarda strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Kaşdemir(2020) ise "TiÖD" okuduğunu anlama stratejisinin etkililiğini incelemiştir. Bu stratejilerden hangisinin daha etkili olduğuna dair karşılaştırmaya yönelik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında ise Vaughn ve Klingner (2004) öğrenme güçlüğünde okumayı anlamada yöntemlerin etkililiği üzerine bir çalışma yapmıştır.

Öğretmenin uygulayacağı strateji için kısa zamanda karar vererek zamanı verimli kullanmak da önemli bir kriterdir. Bunun için kısa deneysel analiz süreci kullanılabilir. Kullanılmaya karar verilecek yöntem, iki ya da daha fazla yöntem arsından hızlıca kıyaslama yapılarak uygulanabilir. Böylece etkisiz yöntem de uygulamadan çıkarılarak vakit kazanılabilir. Kısa deneysel analizle genellikle akıcı okuma üzerine çalışmalar yapılmıştır (Daly, Martens, Hamler, Dool ve Eckert, 1999; Güzel Özmen, 2011; Orçan ve Özmen, 2012; Wilber ve Cushman, 2006). KDA kullanılarak okuduğunu anlama çalışmalarında da en etkili sağaltım belirlenebilir. Okuduğunu anlama sürecine yönelik KDA çalışmaları sınırlıdır. KDA ile okuduğunu anlama ve akıcı okumada etkili sağaltımı bulmaya yönelik Sanır, Akçayır ve Özkubat

(2020) zihinsel engelli öğrencilerle bir çalışma yapmıştır. Orçan (2010) da yine zihinsel engelli öğrencilerle okuma hızının artırılmasında ayrı olarak sunulan beceri temelli sağaltım tekniği ile birleştirilmiş olarak sunulan beceri ve performans temelli sağaltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Güler (2008) ise KDA ile okuduğunu anlama becerisinde etkili stratejilerin belirlenmesine yönelik zihinsel engelli çocuklarla bir çalışma yürütmüştür. Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarla okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesinde kısa deneysel analizle yapılan bir çalışmaya ise rastlanamamıştır.

Öğrenme güçlüğündeki okuma sorunları, strateji öğretiminin gerekli olması, zamandan tasarruf ederek en etkili sağaltıma karar verme nedenleri ile bu çalışmaya gerek duyulmuştur. Okuma öncesi, sırası, sonrası ve birleştirilmiş olmak üzere birçok okuduğunu anlama stratejisi vardır. En etkili okuduğunu anlama sağaltım tekniğini belirlemek için kısa deneysel analiz ve kısa deneysel analiz sonuçlarını kontrol etmek içinse genişletilmiş analizden (GA) yararlanılarak bir çalışma yapılmıştır.

Türkiye’de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama güçlüğünde en etkili sağaltımı kısa deneysel analizle bulmaya yönelik yapılan bir çalışma olmadığından bu çalışmaya gerek duyulmuştur. Okuduğunu anlama stratejilerinin sayısının çok fazla olduğu düşünüldüğünde uygulama alanındaki çalışmaların da çeşitlenmesinin bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde, okuduğunu anlama stratejilerinden okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve birleştirilmiş okuma stratejilerden en etkili olanını kısa deneysel analiz yoluyla belirlemek ve genişletilmiş analiz yoluyla da kısa deneysel analiz sonuçlarını kontrol etmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.2.1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde, okuma öncesi uygulanan tahmin etme stratejisi, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili midir?

1.2.2. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde, okuma sırası uygulanan not alma stratejisi, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili midir?

1.2.3. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde, okuma sonrası uygulanan özetleme stratejisi, okuduğunu anlama becerisinde etkili midir?

1.2.4. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde, birleştirilmiş okuduğunu anlama stratejisi paketi (Okuma öncesi tahmin etme, okuma sırası not alma, okuma sonrası özetleme) okuduğunu anlama becerisinde etkili midir?

1.2.5. Okuma öncesi uygulanan tahmin etme, okuma sırası uygulanan not alma, okuma sonrası uygulanan özetleme ve birleştirilmiş okuma stratejilerinden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metin anlama becerisinde en etkili olan hangisidir?

1.2.6. Genişletilmiş analiz sonuçları kısa deneysel analiz sonuçlarını doğrulamakta mıdır?

1.2.7. KDA ve GA sürecinde uygulanan okuduğunu anlama stratejilerinden sonra ebeveynlerin araştırmanın süreci hakkında görüşleri nelerdir?

1.2.8. KDA ve GA sürecinde uygulanan okuduğunu anlama stratejilerinden sonra öğretmenlerin araştırmanın süreci hakkında görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Okuma ve okuduğunu anlama insanın bakış açısını farklılaştıran ve anlamlandıran becerilerdir (Kuşdemir ve Güneş, 2014). Okuduğunu anlamada başarılı olan çocukların akademik hayatlarında daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğüne sahip çocukların büyük bir kısmı okuma ve okuduğunu anlama da problemler yaşarlar. Araştırmacılar okuduğunu anlamada başarılı olabilmek için strateji öğretiminin büyük bir yer kapladığını söylemiştir (Akyol, 2011).

Son yıllarda öğrenme güçlüğü olan çocuklarla farklı okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi çalışılmaya başlanmış olsa da, bu konuda daha fazla çalışmaya gereksinim bulunmaktadır. Bu araştırma ile öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin okuduğunu anlamada kullanabilecekleri stratejilerden en etkili olanının bulunması hedeflenmektedir. Böylece öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan, sınıf içinde okuduğunu anlama uygulaması yapmak isteyen veya bireysel olarak öğrencileriyle çalışan öğretmenlerin uygun stratejileri bulmasını kolaylaştıracaktır. İncelenen

stratejilerin etkililiği de ortaya çıkacaktır. Hem zamandan tasarruf sağlamak hem de her öğrenciye uygun etkili stratejiyi bulmak için KDA uygulamak öğretmenin yapacağı çalışmadan en yüksek verimi alması bakımından çok önemlidir. Her ğrencinin anlama yöntemi farklıdır. Öğrenci de kendisi için uygun yöntemle çalıştığı zaman okuduğunu daha kolay anlayacak, ilgi ve motivasyonu artacaktır. Bu araştırmada da seçilen stratejilerden öğrenciye uygun okuduğunu anlama stratejisi bulunarak etkililiği incelenmiştir. Yapılan çalışmada bilgilendirici metinlerle çalışılmıştır. Alanyazına baktığımızda genellikle okuduğunu anlama çalışmalarının ykleyici metinlerle yapıldığı grlmektedir (zbek, 2019; Rasmussen ve Cora 2017; Güler,2008).

Bu alışma ile öğrenme güçlüğüne sahip çocukların okuduğunu anlama becerilerine ait bundan sonra yapılacak çalışmalar için de yn gösterici olacağı ve okuduğunu anlama öğretimini zenginleştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

1. Çalışmada yer alacak öğrencilerin öğrenme güçlüğü tanılarının doğru olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu alışma, öğrenme güçlüğü tanısı almış ve kaynaştırma eğitimine devam eden, araştırma için gerekli özelliklere sahip 3 öğrenciden elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

ğrenme Güçlüğü: Zekâ düzeyleri normal ya da normalin üzerinde olmasına ve herhangi bir yetersizliği bulunmamasına rağmen akademik becerilerde (okuma, yazma) bilgileri işlemede, yazı dili, konuşma dili gibi becerilerde güçlük yaşayan bireylerdir (Scruggs ve Mastropieri, 2003).

Okuma: Yazılı metinlerdeki sözcüklerin özümlenmesi ve anlamlandırılması ile metnin tamamında verilmek istenen mesaja ulaşabilme sürecidir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015).

Okuduğunu Anlama: Okuyucunun geçmiş bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentezleyerek yeni bir düşünceye ulaşma durumudur (Akyol, 2005).

Strateji: Belirlenen bir hedefe ulaşmak için bilinçli olarak seçilen davranışlardır (Carrell, 1998).

Kısa Deneysel Analiz: Öğrenci için en etkili sağaltım tekniğini seçmek için uygulanan öğrencinin sağaltımdaki tepkileriyle belirlenen değerlendirme sürecidir (Daly, Witt, Martens, Dool, 1997.).

BÖLÜM 2

ALAN YAZIN

2.1. Öğrenme Güçlüğü

2.1.1. Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı

Öğrenme güçlüğü, MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2000) “yazılı ya da sözlü dili anlamak ya da kullanılabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinden birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumunu ifade etmektedir” şeklinde tanımlanmıştır. Birçok farklı tanımının yapıldığı özel öğrenme güçlüğü'nün yönetmelikte son yapılan değişikliklerle tanımı’ ’dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat, yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitime hizmetine ihtiyaç duyan birey” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006).

DSM-5 ölçütlerine göre ise öğrenme güçlüğü ‘’Kişinin yaşına, aldığı eğitime ve zekâ düzeyine uymayacak şekilde en az 6 ay süreyle temel akademik becerileri (okuma, matematik, ya da yazma) öğrenmede güçlükler yaşanması ve bozukluğun okul başarısını ve günlük yaşam etkinliklerini önemli derecede engellemesi’’ olarak tanımlanmıştır.

Korkmazlar’a (1992) göre ise bu durumu bazı araştırmacılar, zekâ olarak normal ya da normalinde üstünde olmasına rağmen akademik olarak başarılı olamayan çocuklar olarak da açıklamaktadır.

Demir’e (2005) göre ise öğrenme güçlüğü'nün tanımı şu şekilde ifade edilmiştir; zekâ olarak normal ya da normalüstü olup herhangi bir hastalığa sahip olmayan, duyuşsal olarak da iyi durumda olan bireylerin okuma, konuşma, yazma, akıl yürütme, dinleme, matematik becerileri gibi konularda önemli güçlükler yaşayan, sosyal algı, etkileşim gibi konularda ise yaşına ve zekâsına oranla başarı gösteremeyen bireylerde olan gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmıştır.

Yapılan tüm bu tanımlara baktığımız zaman öğrenme güçlüğü'nün genel olarak tanımlanmasında birçok farklı değişken olduğunu görüyoruz. Yapılan tanımların ortak noktalarını özetlememiz gerekirse bu öğrencilerin zekâlarının normal ya da üstü olduğu,

okuma, yazma, aritmetikte nörolojik nedenlere bağlı bir bozukluk olduğu, akademik başarılar ile öğrenme arasında tutarsız bir durum olduğu ve diğer engel durumlarından farklı olduğu söylenmiştir (Fırat ve Koçak, 2018).

2.1.2. Öğrenme Güçlüğünün Yaygınlığı

1985 yılında ABD’de yapılan çalışmada okul yaşındaki nüfusun %’2 si öğrenme güçlüğüne sahiptir. Tanılamanın belirsizlikle dolu olması zaman içinde sayının çok fazla artmasına sebep olmuştur. 1990’lı yılların başında bu oran %5 e kadar artmıştır. Yapılan tanımların son halini almasıyla birlikte bu sayı günümüzde de değişiklik göstermiştir (Bender, 2008/2019).

ABD Eğitim Bakanlığı’na (2016) göre ABD’de 6-21 yaş aralığındaki özel gereksinimli bireylerin %39,2’si özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerdir (akt: Melekoğlu ve Görgün, 2019).

Türkiye’deki özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin oranı ABD’deki kadar fazla değildir. Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sayısal olarak sayılarını bilmek oldukça güçtür. Bunun sebepleri öğrenciyi tanılama sürecinde verilerin sayısal olarak kayıt altına alınmaması ya da kaydedilmiş verilerin paylaşımına açılmamış olmasıdır (Görgün, 2018). Fakat özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenci sayısının son yıllarda artış gösterdiği belirtilmektedir (İlker ve Melekoğlu, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı (2014) istatistiklerinde öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların oranı, tüm özel eğitim ihtiyacı olan bireyler içinde yaklaşık olarak %3 olarak belirtilmekte bu oran 7429 öğrenciyi kapsamaktadır.

Bu sayıların cinsiyet dağılımına bakıldığı zaman yapılan araştırmalarda, DSM-V’e (2013) göre özel öğrenme güçlüğü erkeklerde kızlara oranla 2/3 oranında daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun olası nedenleri arasında genetik faktörler, beyindeki yapısal, işlevsel farklar ve kalıtsal etmenlerin neden olduğu düşünülmektedir (Uçgun, 2003). Doğan’ın (2012) verdiği bilgilere göre yapılan çalışmalarda disleksili anne babaların çocuklarının okuma bozukluğu riskinin erkek çocuklarda kızlara göre fazla olduğu görülmektedir. Bu oran %30-40, kızlarda ise %17-18 olduğu belirlenmiştir. Bu da genetik yapının da önemini ortaya koymuştur. Bu oranlara göre normal çocuklara göre risk 5-12 kat daha fazladır.

2.1.3. Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocukların Özellikleri ve Sınıflandırılmaları

Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar kendilerine özgü güçlükler yaşamaktadırlar. Literatüre bakıldığı zaman çok fazla sınıflandırma ve özelliklerinin olduğu görülmektedir. Yaşamış oldukları yetersizlikler birbirine benzese de homojen bir gruptan bahsetmek zordur (Myers ve Hammill, 1976). Amerikan Psikiyatri Birliğinin yayınladığı kitaba (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V) göre özel öğrenme güçlüğüne belirtileri arasında; sözcükleri yanlış ya da yavaş okuma, okuduğunu anlamada yaşanan güçlükler, yazılı anlatımda karşılaşılan güçlükler, akıl yürütmede karşılaşılan güçlükler, sayıları algılama ve hesap yapmada karşılaşılan güçlükler olarak sıralanmıştır. Bireylerin tanılanma sürecinde bireyin kronolojik yaşının altında okul becerileri performansı göstermesi, günlük yaşam becerilerinin okul ya da işle ilgili kısmının da etkilenmesi gösterilirken, ruhsal toplumsal olarak güçlükler yaşaması, okulda kullanılan dile hâkim olmama, zihinsel olarak yetersiz olma gibi durumlarla açıklanamaması gösterilmektedir. Öğrenme güçlüğü ile birlikte çocukta sosyal algılama, kendi kendini yönetebilme, sosyal etkileşim gibi alanlarda sorunlar görülebilmektedir. (Esen ve Çifci, 1998) Tüm bu belirtilerle birlikte öğrenme güçlüğü olan çocukların genel özellikleri Asfuroğlu ve Fidan' a göre (2016); ‘‘Anlama, okuma, konuşma, dinleme, matematiksek hesaplamalar, yazılı anlatım becerilerinde gecikme ya da bozulma olması durumudur.’’ Talbot, Astbury ve Mason (2010) bu bireylerin hatırlama stratejilerini kullanma, problem çözme, dili anlama, bilgiyi edinip işleme becerilerinde de güçlükler yaşadığını belirlemişlerdir (akt; İlker ve Melekoğlu,2017). Esen ve Çifçi (1998) yaptıkları çalışma da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin gösterebileceği özellikleri şu şekilde sıralamıştır;

- Yön duygusunu, sağ solu ayıramama problemleri
- Saat, zaman kavramlarını öğrenmede zorluk çekme.
- Okuma çalışmalarında büyük güçlükler yaşama.
- Harfleri ters yazma ve ters algılama
- El göz koordinasyonu zayıflığı.
- Sayıları ters algılama ve yazma
- Okuma yazma becerileri sınıf seviyesinin altında olması.

Yaşanan diğer önemli bir özellikleri ise dikkat sorunudur. Bender (2002) ve McConell (1999), Yaptıkları çalışmada herhangi bir güçlüğü olmayan öğrenci ile

öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin dikkat süresinin yüzdesini oldukça farklı olduğunu söylemiştir. Araştırmacılara göre bu çocukların eğitsel aktivitelerde bir konuya odaklanma süreleri %60 ve %85 arasındadır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda ise bu süre %30 ile %60 arasındadır (akt; Yüksel, 2019).

Tüm bu özelliklerin birkaçına ya da çoğunluğuna sahip öğrenciler öğrenme güçlüğü tanısı almaktadır. Gösterdikleri özelliklere göre araştırmacılar birçok sınıflandırma yapmaktadır. Amerikan Psikiyatri Birliğinin (DSM-V, 2013) yaptığı sınıflandırmaya göre ise okuma güçlüğü, matematik güçlüğü, yazılı anlatım güçlüğü olarak sınıflandırılmıştır.

2.1.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Okuma Problemleri

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitimlerinde ve yaşantılarında görülen en büyük sorunların başında okuma alanındaki problemler gelmektedir ve akademik olarak başarısızlığın en büyük nedenleri arasında gösterilmektedir (Siliman ve Scott, 2006; Ergül, 2012). Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ile akranlarının arasındaki düzeye baktığımız zaman aradaki fark birkaç ay ile 5-6 yaş arasında değişmektedir. Bu fark öğrencinin bireysel özellikleri kadar sınıf düzeyine göre de değişmektedir. Yalnızca okuma becerileri değil bununla birlikte öğrencinin diğer derslerdeki performansı da kötü etkilenmektedir. Bunun en önemli nedeni ders kitaplarındaki metinlerin öğrenciler tarafından iyi anlaşılabilmesidir. Bu da öğrencilerin eğitimlerindeki en önemli sorunu okuma sorunu yapmaktadır (Bender, 2008/2019, s. 182). Öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin %80 inde okuma güçlüğü olduğu bilinmektedir (Fielding-Barnsley, 2000; Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001). Ülkemizde ise okuma güçlüğüne sahip çocukların sayısı tam olarak bilinmemektedir (Bingöl, 2003: 68). Bu öğrencilerin heterojen bir grup olduğu bilinmektedir (Baydık, 2015, s.133). Okumaya yönelik öğretimin öne çıkmasıyla birlikte öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik etkinliklerde okumaya yönelik çalışmalar önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Yapılan yasal düzenlemelerde okuma becerilerinin erken yaşta öğrenilmesi vurgulanmış ve okuma da güçlük yaşayan çocuklara yönelik müdahale çalışmalarının yapılması kararlaştırılmıştır (Bender, 2008/2019, s. 181). Yapılacak müdahale çalışmaları için yaşanan güçlüğü tespit etmek önemlidir. Çok farklı sebeplerden dolayı okumada güçlük yaşadıkları söylenebilir (Baydık, 2015, s.133). Yurdakul 'a göre (2004) yaşanan okuma sorunlarının büyük bir bölümünün bilişsel nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Zayıf hafıza, hızlı unutma, iş veriminin zayıf olması bu özelliklerden birkaçıdır. Sıralı

talimatları yerine getirmede zorlanırlar. Apa, 1994' e göre ise okuma becerisindeki yetersizlikten dolayı okuma güçlüğü ortaya çıkmaktadır.

Araştırmacılarından bazıları öğrenme güçlüğü olan çocuklarda okuma sorunlarını detaylı bir şekilde ele almıştır. MacInnis ve Hemming (1995) öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma sorunlarını 7 başlık altında toplamıştır.

1. Aşırı Bağımlılık: Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler öğrenme sürecinde başkalarına oldukça bağımlıdırlar. En önemli örneği ise bireysel çalışma ile yapılması gereken okuma ödevlerinde görülür.
2. Kendi Performansını İzlemede Zorluk: Öğrenme güçlüğü olan çocuklar genelde okudukları parçadan ne kadar anladıklarına ilişkin bir yorum yapamamaktadır.
3. Strateji Düzenlemesinde Başarısızlık: Okuma yaparken uygulanacak strateji metnin yapısına göre karar verilmesi gereken bir durumdur. Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar ise bu stratejileri uygulamakta zorluk yaşarlar.
4. Bellek Sorunları: Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler okuduğu metinleri ve bilgileri kolayca aklında tutamamaktadır.
5. Harflerin Sesleri ve Kelimelere Yönelik Sorunlar: Öğrenme güçlüğü olan çocuklar harflere ilişkin sesleri ayırt etmekte, birleştirmekte ve seslendirmekte zorlanırlar.
6. Genelleme Sorunları: Öğrenme güçlüğü yaşaya öğrenciler öğrendikleri bağlam dışında diğer bağlamlara genelleme yapmakta zorlanırlar.
7. Olumlu Yaklaşımda Sorunlar: Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar daha önce okulda yaşadıkları olumsuz deneyimlerden dolayı zor bir işe karşı olumlu bir tutum geliştirmekte zorlanırlar (akt; Palut, 2019).

Orton(1937)' a göre ise okuma güçlüğü olan çocukların okuma ve yazma ile ilgili sorunlarını şöyle tanımlamıştır;

1. Harfleri ve sayıları ters algılama, örneğin b'yi d gibi, 6 rakamını 9 gibi,
2. Kelimeleri hatırlamada zorlanma,
3. Okurken bazı kelimeleri atlama,
4. Noktalı ve noktasız yazı birimlerini karıştırma ve öğrenememe (u-ü-ı-i-o-ö)
5. Yazı yazarken imla hataları yapma,
6. Konuşurken sözcükleri anlamlarına uygun olarak seçme,
7. Yazı yazarken zorlanmadır.

Bender ise (2008/2019) öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okumada yaşadığı zorlukları; fonemleri tanıma, ayırt etme ve üretme becerilerinde yaşanan sorunlar olarak sıralamaktadır. Bu sorunlar çocuğun okula başlamasıyla birlikte ortaya çıkmaya başlamaktadır. Birinci sınıfın sonuna doğru bu çocuklar yazılan harfleri tanımakta çok zorlanmaktadır bu da öğrenme güçlüğü belirtilerini artırmaktadır. Amerikan Psikiyatri derneğine (2000) göre ise okuma güçlüğü yaşayan bireyler heceleme, fonolojik işlem, çözümlenme, alıcı ve ifade edici dil, kelime okuma, okuduğunu anlama alanlarında sınırlılıklar gösterebilir (Özbek, 2015). Okuma akıcılığının önemli bir parçası olan sözcük okuma ve okuduğunu anlamada sorunlar olduğu bilinmektedir. Sözcüklerin okunmasındaki güçlük ise öğrencinin metni akıcı okuyamamasına sebep olmaktadır. Bu çocuklar için yapılan çalışmada hem doğru hem akıcı metin okuma hızlarının akranlarından düşük olduğu sonucu çıkmıştır. (Baydık, 2015, s.133). MEGEP (2007) e göre öğrencinin yaşlarına göre geride olması, konuşmada, okumada zorluk, harflerin ve kelimelerin tersten algılanması söz konusudur (Can ve Yavuz, 2016). Özmen ve Baydık'a göre de yaşanan genel sorunlar harf ses ilişkisini kuramama, prozodik okuma ve anlamada sorunlar, sözcükleri otomatik ve doğru isimlendirmedir. Tüm bu sorunları yaşayan öğrenme güçlüğüne sahip çocukların daha fazla yanlış okuma, ekleme, çıkarma ve tekrar hataları yaptığı bilinmektedir (Hook ve ark.; Jenkins ve ark.; Rodrigo ve Jimenez' den aktaran Ergül, 2012). Diğer yandan okuma güçlüğü olan çocukların metin okuma doğruluğu da akranlarından daha düşüktür. Sözcükleri okurken yaşanan güçlükler metin okurken hatalar yapılmasına sebep olmaktadır. Okuma güçlüğü olan çocuklarda metin okurken yaptıkları okuma hataları genellikle; sözcüğün sonunun değiştirilmesi, yerine harf koyma/değiştirme, harfin ters çevrilmesi, sözcüğün bir bölümünün ya da tümünün ters çevrilmesi, nokta/ çizgi ekleyerek yerine harf koyma/değiştirme, noktasını/çizgisini atarak yerine harf koyma/değiştirme, yerine harf koyma/değiştirme, harf/hece ekleme, harf/hece atlama, okurken sözcüğün hecelerini yanlış ayırma, kendini düzeltme, sözcüklerin yerlerini değiştirme, sözcük grubunun tekrarı, sözcük atlama, sözcük ekleme, yerine sözcük koyma, sözcüğün bir bölümün ya da tümünün tekrarı, sözcüğü görsel olarak benzeyen anlamlı bir sözcük olarak okuma, sözcüğü yanlış okuma sayılabilir. Okunan metni parmakla izleme, hareket ederek okuma, kitap mesafesini ayarlayamama, satırı başıyla izleme, satır atlama da yaşanan diğer sorunlardır (Baydık, 2015, s.134). Yine 2010 yılında Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010) 'in öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden 1. sınıf ve 5. sınıf düzeyinde olan öğrencilerle yaptığı çalışmada okurken harf atlama, hece ekleme, harf karıştırma, harf

ekleme, hece atlama, sözcüğü tersten okuma, sözcüğü yanlış okuma gibi hataların daha fazla yapıldığı sonucu çıkmıştır. Çalışma da okuma akıcılığını kazanamamalarının en büyük sebebi ise sözcüklerin otomatik olarak tanınmaması olarak belirtilmiştir.

Nörolojik bir öğrenme güçlüğüdür, bu da bilişsel düzeyinin bir kanıtıdır (Balcı, 2017). Dünya Sağlık Örgütüne (2013) göre; yeterli zekâ, sosyokültürel fırsatlar, uygulanan eğitime rağmen bireyde verimli okuma becerisi kazanmada meydana gelen beklenmedik ve kalıcı başarısızlıktır.

Uluslararası Disleksi Derneği'ne (2003) göre ise disleksi: "Nörolojik kökenli bir özel öğrenme güçlüğüdür. Doğru ve/veya akıcı kelime tanımada zorluk, yazma ve kodlamada zayıflık, disleksinin karakteristik özelliklerindedir. Bu sorunlar dilin fonolojik yapısından kaynaklanır ve bireyin diğer bilişsel alanlarına ve sınıf içinde etkili bir eğitim almasına rağmen beklenmedik bir şekilde görülür. Disleksi, okuduğunu anlama problemlerini de içerir ve bu nedenle bireyin okuma deneyimi azalır, bu durum onun kelime bilgisini ve okumaya ilişkin sahip olması gereken becerilerini etkileyebilir."

En önemli özelliği sözcük okuma güçlüğü olmasıdır. Bu güçlüğün diğer en önemli özelliği dilin ses bilgisel bileşenindeki bir yetersizlikten dolayı ortaya çıkmasıdır. Diğer önemli nokta ise ses bilgisel beceriler dışında diğer bilişsel becerilerle ilgili değildir (Baydık, 2015, s.136). Genel anlamda disleksi; akıcı okuma, kelime tanıma, heceleme ve yazmada ortaya çıkan güçlüklerdir (Balcı, 2015).

Yapılan çalışmalarda disleksili öğrencilerin sesbilgisel okuma stratejisini kullanmada başarısız olduğu belirlenmiştir. Bu stratejiyi kullanarak okuyabilecekleri; sık karşılaştığı anlamlı sözcükleri, yeni karşılaştıkları sözcükleri ve okunabilen anlamsız sözcükleri akranlarına göre daha zor ve hatalı okudukları anlaşılmıştır (Baydık, 2012)

Okuma sorunu öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tek sorunu değildir. Bir takım dil ve anlatım sorunları da vardır. Bu alanlardaki yoksunluk öğrencinin akademik becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Bender, 2008/2019, s. 182). Bu sorunların tespitinde ailelerin hayati bir rolü vardır. Öğretmenler ve aileler birlikte öğrencinin gelişimini takip ederek öğrenciye daha fazla yardımcı olabilirler (Sahari ve Johari, 2010).

2.2 Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama okuma kadar basit olmamakla birlikte okunanlardan anlam çıkarmayı içermektedir. (Baştuğ, Çam, Efe, Hiğde ve Örs, 2019, s.5) Okumanın anlama

düzeıı birçok farklı dil ve bilişsel faktör tarafından belirlenebilir (Cain ve Oakhill, 2006). Anlama; işleme, geri çağırma işlemlerini içeren okumadan daha karmaşık bir süreçtir (Başbuğ vd., 2019, s.5). Bu nedenle anlama, okuma ve dinleme becerilerinin de amacıdır (Balcı, 2016, s.13). Okuma anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2011). Bu nedenle okuduğunu anlamayan bir kişinin okuma etkinliğini doğru yaptığı söylenemez (Başbuğ vd., 2019, s.5). Okuma sürecinde öğrenciler metindeki bilgi ve ön bilgilerini bütünleştirerek çıkarımlar yapmakta ve okuduğunu anlama meydana gelmektedir. Beyin okunan metni daha önceki bilgilerle karşılaştırmakta yeni bilgileri zihne eklemektedir. Sonucunda da anlama olayı gerçekleşir. Yani okuduğunu anlama, okunan metni anlamlandırarak yansıtırma sürecidir (NRP, 2000). Bu da okumanın yalnızca okuduğunu hatırlamaktan ibaret olmadığını göstermektedir. Daha önceki bilgi ve deneyimler yeni okunan metinle karşılıklı etkileşim içinde olmalıdır (Özenici, 2009). Okurun daha önceki bilgisi, deneyimleri ve problem çözmedeki yetenekleri anlama sürecini etkileyen faktörlerdir (NRP, 2000). Okunan kitabın ne için okunduğu da okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer faktördür. Okur metni bilgilenmek amacıyla okuyacağı gibi keyif almak için de okuyabilir. Ayrıca okuyucunun kitabı kiminle okuduğu ya da geçmişte yaşadığı olumsuz bir yaşantı da okumayı ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerdir. (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2006; NRP, 2000). Normal gelişim gösteren okuduğunu anlama sürecinde metne bağlı kalarak anlama sürecini gerçekleştirirler. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar ise çok farklı alanlarda zorluklar yaşasalar da bu güçlüklerin temelinde okuma ve okuduğunu anlama gelmekte ve problemler buradan temellenmektedir (Rasmussen ve İnce, 2017). Okuduğunu anlama sorunlarına baktığımız zaman ise bu soruna neden olan etmenler arasında, sınırlı kelime bilgisi (Cain ve Oakhill, 2006), bellek sorunları (Borella, Carretti, ve Pelegrina, 2010; Cain, ve Oakhill, 2006) , üst bilişsel farkındalığın yetersiz olması (Dermitzaki, Andreou ve Parskeva, 2008; Oakhill, Hartt, Samols, 2005) , okuduğunu anlama stratejilerini diğer çocuklara nazaran daha az kullanmaları (Arabsolghar ve Elkins, 2001; Botsas ve Padeliadu, 2001), okudukları metinleri anlayıp anlamadıklarını iyi analiz edememeleri gelmektedir (Baydık, 2015, s.139). Tompkins de (2006) benzer sorunların okuduğunu anlamayı etkilediğini söylemektedir.

Akıcı okunmayan sözcükler de okuduğunu anlama güçlüklerine sebep olmaktadır. Okuma, anlama etkinliği olsa bile sözcüklerin akıcı ve doğru okunmaması bu duruma engel olmaktadır (Baydık, 2015, s.138). Okuma akıcılığı çok önemlidir. Okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için bazı koşullarında oluşması gerekir. Okuma

akıcılığı öğrencinin 3. Sınıftan sonra bilgilendirici metinleri anlaması için tek başına yeterli olmasa da okuduğunu anlamayı etkileyen bir faktördür (Baydık, 2011). Yapılan bazı çalışmaların sonucunda akıcılığın okuduğunu anlamayı %80 oranında yordadığı sonucu çıkmıştır (Hamilton ve Shinn; O'Connor, White ve Swanson, 2007). Marston, 1989 yaptığı çalışmada da okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama arasında pozitif bir ilişkinin varlığından söz edilmiş fakat hangisinin birbirini etkilediği belirlenmemiştir. Bu da ikisinin karşılıklı olarak birbirini etkilediğini doğrulamaktadır. Yapılan araştırmalarda okuma sürecini başarılı olarak değerlendirmek için yalnızca okunanların çözümlenmesi yeterli değildir. Kelimelerin doğru bir şekilde anlamlandırılması okuma güçlüğü'nün ortadan kalkması için gerekli bir faktördür (Bradley ve Bryant, 1983; Caravolas, Hulme ve Snowling, 2001; Gough ve Tunmer, 1986; Høien, Lundberg, Stanovich ve Bjaalid, 1995; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1997; Tunmer, 2008 'den aktaran Güldenöglü vd., 2015).

Okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer faktör de kelime dağarcığıdır. Sahip olduğumuz kelimeler kelime dağarcığımızı oluşturur (Baştuğ vd., 2019). Alanda bilinen iki tür kelime dağarcığı vardır. İlki konuşurken ve yazarken aklımıza ilk gelen ve sürekli kullandığımız aktif kelime dağarcığı diğeri ise dinlerken ve okurken kullandığımız pasif kelime dağarcığıdır. (Güney ve Aytan, 2014; Özata ve Haznedar, 2018) Kelime dağarcığının geniş olması okuduğunu anlama ve akıcı okuma için gerekli bir faktördür. Okuduğu kelimenin anlamını bilmeyen okuyucu okumaktan zevk almaz bu da diğer okuma alanlarını etkiler (Baştuğ vd., 2019). Alanda yapılan çalışmalarla kelime dağarcığı ve bilgisinin okumayı anlamadaki rolü birçok kez ortaya konmuştur (Chall, Jacobs ve Baldwin, 1990; Hiebert ve Kamil, 2005; Hart ve Rinsley, 1995; Ouellette ve Beers, 2010; Cain ve Oakhill, 2006). Cain ve Oakhill (2006) 8 yaşındaki okuduğunu anlamada sorun yaşayan çocuklarla yaptıkları çalışmada başlangıçtaki sözcük dağarcığı düzeyinde artış oldukça, okuduğunu anlama ve kelime okumayı kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Örneklem küçük olmasına rağmen çıkan sonuç şaşırtıcı olmuştur. Zayıf kelime hazinesine sahip çocuklarda okuma ve okuduğunu anlamada problemler çıkmıştır.

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yaşadığı okuduğunu anlama problemlerinden biri de bellek sorunlarıdır. Metin bölümleri çeşitli alakasız bilgi kaynakları içerebileceğinden, okuyucu bellek kapasitesinin aşırı yüklenmesini önlemek için bellekte yalnızca önemli bilgileri tutar (Borella, Carretti ve Pelegrina, 2010). Bireyin okuduğu materyal hakkında sahip olduğu bilgiler de dâhil olmak üzere bir dizi

diğer faktörle birlikte, kişinin metin anlayışını izleme ve okuma stratejilerini ve çalışma belleğini ayarlama yeteneğinin okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu görülmüştür (Cornoldi ve Oakhill, 1996; Swanson ve Siegel, 2001; Cornoldi, De Beni ve Pazzaglia, 1996). Özellikle işleyen belleğin okuduğunu anlamada çok önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir. İşleyen bellek bilginin işlenmesi ve depolanması aynı zamanda okunan metnin hatırlanması, sözcüklerin tanınması gibi konularda işlev sağlar. (Osaka ve Osaka, 2002, s. 155). Okunan bilginin depolanması ve hatırlanması okuduğunu anlamının en önemli noktasıdır. Bu işlevi, işleyen bellek yerine getirir (Carpenter ve Just, 1989: 31- 32). Okuduğunu anlama ile işlenen bellek arasında çok büyük bir bağ vardır ve işleyen belleğin kapasitesindeki bazı ayrımlar okuduğunu anlamayı etkileyebilir. İşleyen bellekte problemi olan çocuklar okudukları metni uzun süreli bellekten geri getirmekte ve hatırlamakta zorluklar yaşarlar. Kısa süre önce okudukları metni bile hatırlayamayabilirler (Zeigler vd., 2003: 202). Okuduğunu anlamada problem yaşayan çocuklarda bilgiyi işlemeyi, okunan bilgileri hatırlayıp geri getirmeyi ve yeni bilgilerle bağ kurmayı sağlayan işleyen bellekle arasındaki ilişki iyice incelenmelidir (Özenici, 2009).

Metinler okuduğunu anlama ile ilgili bir diğer önemli faktördür (Durkin, 1989). Okuduğunu anlamının en temel ögesi olarak metin gösterilebilir. Okuduğunu anlama metinler aracılığı ile oluşur (NRP, 2000). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sorunlarını Baydık (2015) şu şekilde özetlemiştir:

- ‘Metne ilişkin çıkarım sorunlarını yanıtlama
- Metne ilişkin ana düşünce/düşünceleri bulma
- Metindeki olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma
- Metindeki önemli bilgi ile önemsizi ayırma
- Metindeki bilgi ve olayları organize etme,
- Metni özetleme’’

Rasmussen ve İnce'nin 2017 yılında yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar çıktığı görülmektedir. Okuduğunu anlamada güçlük yaşayan çocuklarla yaptıkları çalışmada öğrencilerin 5n1k sorularını yanıtlamada başarısız oldukları, metin içindeki olayları sıraya koyma, metinden çıkarım yapma, olayları tahmin etme gibi durumlarda zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle okunacak metnin türünü bilmek ve bu süreçte kullanılacak stratejileri belirleyebilmek önemlidir. Farklı metin türleri olsa da başlıca hikâye edici ve bilgilendirici olarak iki türden bahsedilir. (NRP, 2000). Öyküleyici

metin diğ er türlere göre anlaşılması daha kolay olan bir türdür. Bunun en önemli sebepleri arasında ailelerin çocuklara küçük yaşlardan itibaren hikâyeler okumaları, anlatmaları gelmektedir. Erken yaşta bu hikâyelerle tanışan çocuk daha kolay okumakta ve zevk almaktadır. Öyküleyici türde de metnin anlaşılması için bu türe özgü stratejilerin kullanımı önemlidir (Bakken ve Whedon, 2002). Bilgilendirici metinlerde ise içerik bilgi ve kavramlarla doludur. Okunması ve anlaşılması zor olabilir (Baştuğ vd., 2019, s.19). Bu metinlerin okunması ve anlaşılması öyküleyici metinler kadar kolay olmamaktadır. Okuma ve okuduğunu anlamaya başlayan okuyucular için karışık şemalardan oluşur ve okuyucuda bu şemalar henüz oluşmamıştır (Gunning, 2005). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar bilgilendirici metinlerde daha çok zorlanmaktadır. Bu çocukların hikâye edici metinleri bilgilendirici metinlere göre daha hızlı ve az hata ile okudukları görülmüştür. Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar bilgilendirici metinleri daha yavaş okumakta ve daha fazla hata yapmaktadırlar (Baydık, 2015, s.138). Okul ders kitapları ise genellikle bilgilendirici metinlerden oluşur (Bakken ve Whedon, 2002). Öğrenci farklı metin türlerini okul hayatı boyunca gördükçe bu metinleri anlama oranı da artacaktır (Goldman ve Rakestraw, 2000). Metnin türü kadar güçlük düzeyi de okuduğunu anlamayı etkiler. Okuyucunun düzeyine uygun metinler bulmak okuduğunu anlama güçlüklerini kaldırmak için önemlidir. Öğrencinin düzeyine uygun metinler okuma ve anlama için olumlu tutumlar göstermesi için gereklidir (Baştuğ vd., 2019, s.20).

Öğrencinin okuduğu metne oluşturacağı olumlu tutumun eski yaşantıları ve ön bilgileri ile de bağlantısı vardır. Okuyucu okuduğu metindeki bilgilerle yaşantısındaki ön bilgileri birleştirir. Metinde geçen kelimelerle cümleleri, cümlelerle ise paragrafları anlar ve metnin anlamına ulaşır (Yılmaz, 2008). Akyol (2011) okuduğunu anlamayı, okuyucunun ön bilgileri ile okudukları düşünceleri birleştirip sentezleyerek yeni bir düşünce oluşturmaktır, diye açıklamaktadır. Okuma güçlüğü olan çocuklar bir okuma bölümünü hatırlamalarına ve anlamalarına yardımcı olmak için sahip oldukları önceki bilgileri kullanamayabilirler (Hansen ve Pearson, 1983). Bu sebeple öğrencinin zengin bir yaşantısının olması ön bilgilerini zenginleştirecek ve anlamayı kolaylaştıracaktır. Okuyucunun eski yaşantıları, ilgi alanları anlama üzerinde çok etkilidir. Bunu başaramayan çocuk da okuduğunu anlama güçlükleri görülür (Yılmaz, 2008).

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma başarısızlıklarına yol açan bir diğ er faktör de üstbilişsel becerilerindeki yetersizliktir. Çocukların üstbilişselliği konusunda kapsamlı temel araştırmalar yapılmasına rağmen, öğretmenlerin

öğrencilerinin okumadaki bilişsel ve üstbilişsel becerilerine ilişkin görüşleri hakkında çok az şey bilinmektedir (Arabsolghar ve Elkins, 2001). Crain (1988) tarafından önerildiği gibi okumayı öğrenmenin önemli hedeflerinden biri de yetenekli ve bağımsız olmaktır. Bu hedefe ulaşmada üstbilişsel becerileri öğretmek ve öğrenmek çok önemlidir. Okuduğunu anlama, okuyucunun materyali okuyarak anlamaya çalıştığı üstbilişsel etkinliği içerir. Fakat bir öğrenci faaliyetini kontrol edebilmek için, neyin çalışılmasının önemli olduğunu, nasıl çalışacağını ve ne kadar çalışmanın gerekli olduğunu bilmelidir (Flavell ve Wellman, 1977). Okuma güçlüğü olmayan çocuklar önceki bilgilerini ve okuryazarlık becerilerini kullanırlar ve anlamalarını sürekli izlerler. Öğrencilerin daha etkin bir şekilde okuyabilmeleri için bu etkinliklerden haberdar olmaları önemlidir (Paris, Wasik ve Turner, 1984). Çocuklar stratejinin kullanımını hangi koşulların gerektirdiğinin yanı sıra anlama ve izleme becerisini izleme yeteneği hakkında üstbilişsel bilgi edinmelidir. Bu nedenle, bir dizi stratejiyi bilen okuyucular ve bunları ne zaman, nerede ve neden kullanacakları stratejik okuyucu olarak kabul edilir (Paris, Lipson ve Wixson, 1983). Stratejik okuma uzman okuyucuların özelliği iken okuma güçlüğü yaşayan çocuklar bu alanda yetersizdir (Ryan, 1981; Myers ve Paris, 1981; Wagoner, 1983). Bazı araştırmacılar üstbilişsel becerilerdeki gelişimsel ve yetenek farklılıklarını araştırmışlardır. Myers ve Paris (1981) iyi ve kötü okurları anlama ve izlemede yaş ve beceri düzeyine göre karşılaştırmışlardır. Okuma güçlüğü olan okuyucuların iyi okuyucular kadar kendilerini izleme stratejilerini kullanmadıklarını tespit etmişlerdir. İyi okuyucular daha fazla farkındalığa sahip ve okuma stratejileriyle daha fazla ilgilenirken, okurken hatalarını daha sık tespit edebiliyordu ve metin bilgilerini daha iyi hatırlıyorlardı.

Üstbilişsel farkındalığı olan okuyucular ise okuduğunu anlama stratejilerini kullanırlar. Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar ise bu konuda başarısızdır. İyi okuyucular, farklı okuma materyallerini anlamak, yeni bilgiler elde etmek ve anlamalarını izlemek ve değerlendirmek için okuma stratejilerini seçer ve uygular (Paris, Lipson ve Wixson, 1983; Pressley ve McCormick, 1995; Van den Broek, Lorch, Linderholm ve Gustafson, 1998; Zwaan ve Brown, 1996). Farklı amaçlar için farklı şekillerde okuyabilirler. Örneğin, bir sınav için okuduklarında, eğlenmek ya da genel anlama amacıyla okumaktan daha kapsamlı faaliyetlerde bulunurlar. Buna karşılık, okuma güçlüğü olan çocuklar genellikle farklı amaçlar için okumada uygun stratejileri kullanamazlar, bilişsel stratejileri kullanamazlar ve kavrayışı izlemek ve düzenlemek için metinde ileri ve geri bakamazlar (Johns, 1980; Myers ve Paris, 1981; Palincsar ve

Brown, 1984; Paris, Wasik ve Turner, 1991). Araştırmacılar, küçük çocuklar ve okuma güçlüğü olan çocukların stratejileri kullanmalarının farkında olmadıkları için, içerik konusundaki anlayışlarının sınırlı olabileceği sonucuna varmışlardır (Paris ve Myers, 1981). Okuma güçlüğü olan çocuklar daha az stratejiyi uyumsuz bir şekilde kullanırlar (Botsas ve Padeliadu, 2001). Çocuklar büyüdükçe, kendilerini öğrendikçe ve okuma stratejileri öğrendikçe, öğretmenler sınıflarında bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımını öğreterek ve bunları uygulamak için fırsatlar sağlayarak stratejik okuyucu olmalarına yardımcı olabilirler (Rogoff, 1982). Böylece öğretmenler çocukların stratejik davranışlar kazanmasında önemli bir rol oynayabilirler. Öğretmenleri sınıfta üstbilişsel beceriler öğreten öğrencilerin stratejileri başarılı bir şekilde öğrenme ve uygulama olasılıkları daha yüksek olduğu görülmüştür (Moely vd., 1986). Stratejiler hakkında farkındalıkları olsa bile, stratejileri ne zaman, nerede ve neden kullanmaları gerektiğini bilemeyebilirler (Brown, 1980). Bu nedenle üstbilişsel beceriler konusunda eğitim, anlayışı geliştirmenin bir yoludur. Dolayısıyla öğretmenlerin üstbilişsel beceriler ve sınıfta açık stratejilerin kullanımı bilinci üstbilişsel gelişime yardımcı olabilir (Moely vd., 1992). Etkili öğretim, öğrencilerin anlam oluşturmak için okumadan önce, sırasında ve sonrasında kullanmaları için çeşitli stratejiler sağlarken, etkisiz öğretim sadece yazılı uygulama ve izole becerilere odaklanır. Öğretmenlerin çoğu öğrencilerin bildikleri ve bilmedikleri şeyler için sorumluluk alır, ancak öğrencilere her zaman nasıl öğreneceklerini öğretmezler (Wertsch, 1978; Schallert ve Kleiman, 1977 'den akt. Arabsolghar ve Elkins, 2001).

2.2.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Stratejiler, bireyin öğrenme sürecini kolaylaştırmak için kullandığı özel eylemlerdir (Schmeck, 1988). Belirlenen bir amaca ulaşmak için bu yolda kullanılan kolaylaştırıcı etkenlerdir (Tompkins, 2006). Akademik başarı alanındaki bazı araştırmalar genellikle bilişsel ve motivasyonel faktörlere ve özellikle öğrencilerin hedef yönelimlerine ve stratejik öğrenmeye odaklanmıştır (Paris, Lipson ve Wixson, 1983; Pintrich, Roeser ve De Groot, 1994; Youlden ve Chan, 1995). Dil becerileri, bir metindeki cümle ve fikirler arasındaki bilginin, yani çıkarım ve anlama, izleme ve metin yapısı hakkındaki bilgilerin bütünleştirilmesinde yer alan daha üst düzey dil becerileridir. Bu beceriler anlama için önemlidir, çünkü okuyucunun metnin anlamının bütünleşmiş ve tutarlı bir modelini oluşturmasına yardımcı olurlar (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004). Tüm bunlar içinde stratejik öğrenme önemlidir. Stratejik öğrenme

öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunan önemli bir faktör olarak kabul edilmiştir (Borkowski, Carr, Rellinger ve Pressley, 1990). Okuma stratejileri ise okuyucunun bilgi edinmesini, okuma süreçlerini yönetmesini ve düşüncelerini yönlendirmesini sağlayan bir yoldur (Braten ve Samuelstuen, 2004). Okuma stratejileri öğrencilerin okuma sürecinde görülen ve okuma sürecini etkileyen durumların çözümü için oluşturulan eylemlerdir (Kurnaz, 2018). Strateji, okuyucunun okuma sürecini anlaması için bilinçli şekilde yapılandırmasıdır (Baştuğ vd., 2019). Stratejilerin kullanımı, planlanması, izlenmesi ve düzenlenmesi, özellikle okuduğunu anlama alanında başarı ve performansla ilişkilendirilmiştir (McKeachie, Pintrich, Lin ve Smith, 1986; Pintrich ve De Groot, 1990). Üstbilişsel stratejileri kullanan, okuma anlayışlarını kontrol eden, düzenleyen ve yöneten öğrencilerin açıkça başarı gösterdiği görülmüştür (Botsas ve Padelidu, 2001). Okuma karmaşık bir aktivitedir. Birden çok stratejinin başarılı bir şekilde seçilmesini, uygulanmasını ve izlenmesini gerektirir (Wixson ve Lipson, 1991) ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların bu gereksinimler üzerinde etkili olmada büyük zorlukları vardır (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001). Stratejiler sayesinde öğrenci okuma çalışmalarında eksiklerini belirler, başarılı bir okuduğunu anlama süreci geliştirir, farkındalığı artar (Baştuğ vd., 2019). Yapılan çalışmalarda da okuduğunu anlama stratejilerinin öğretildiği çocuklarda okuduğunu anlama başarısının arttığı görülmüştür (Baydık, 2011). Özellikle bilgilendirici metinlerde strateji kullanımı iki kat daha önemlidir. Okuyucular okulda ilerledikçe, onlara gelen talep ve beklentiler de değişmektedir. İlkokullardaki öğrenciler için, öğretmenler büyük ölçüde okuma eğitimi için hikâye edici metinlere güvenirlere (Nichols, 1995; Wilson ve Rupley, 1997). Ancak, çocuklar dördüncü sınıfa başladığı zaman, giderek artan bir şekilde bilgilendirici materyalle (yani tarih, bilim, coğrafya, sosyal bilgiler ve diğer disiplinlerle ilgili materyallerle) çalışmaları beklenir (Wilson ve Rupley, 1997). Bilim, teknolojik bilgi ve temel ekonomik ve sosyal bilim ilkeleri hakkında bilgi çoğunlukla bilgilendirici materyal okunarak elde edilir (Lapp, Flood ve Ranck-Buhr, 1995). Ancak maalesef, bilgilendirici metin genellikle kelime dağarcığı ile o kadar yoğundur ki, öğrenciler içeriğini çıkarmak, özetlemek ve sentezlemek için oldukça karmaşık bilişsel görevler yapmak zorundadırlar (Lapp vd., 1995). Okuduğunu anlama stratejilerini öğrenmenin odak noktası da okuyucuların bu tür materyali işlemede daha bilinçli ve aktif hale getirmektir. (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001).

Okuduğunu anlama stratejilerinin faydalarını Baştuğ ve diğerleri, s.32 (2019) şöyle aktarmaktadır;

- Okuyucu okumaya aktif olarak katılır.
- Strateji kullanan okuyucu okuma sürecinde daha motive olur, ilgisi artar.
- Okuma esnasında daha bilinçli hareket eder ve amaçlarını daha kolay belirler. Gereksinimlerine göre hareket eder.
- Okuyucu okuduğu süreçte planlama ve gerekli olan düzenlemeleri yapar.
- Dikkatini yoğunlaştırmasında artış olur. Kolayca odaklanabilir.
- Okuyucu strateji kullandığı zaman ön bilgilerini harekete geçirir, metin dışı bilgilerini kullanmayı öğrenir.
- Öğrenmeyi kendi kendine öğrenir ve okuyucuyu bağımsızlaştırır.
- Okuyucu düşünme becerisini geliştirir.

2.2.1.1. Başlıca Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama stratejilerine yönelik olarak çok farklı tanımlamalar ve sınıflamalar yapılmıştır. İyi bir okuyucu okuduğunu anlamak için bazı stratejiler kullanır. Hardebeck (2010) 3 adet okuduğunu anlama stratejisi belirlemiştir; kelime hazinesini geliştirme, yeniden okuma, grafik düzenleyicilerdir. Alanyazında genellikle kabul gören stratejiler kullanıldığı duruma göre okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası için kullanılan stratejilerdir (Akyol, 2013; Baydık, 2011; Epçaçan, 2009; Güngör, 2005; Ülper, 2010; Yang, 2006). Böyle bir sınıflandırma öğretim oturumlarının yapılandırılmasına yardımcı olmaktadır (Özbek, 2019). Bu stratejilerin tek başına değil de iç içe kullanılması etkililiğini arttıran en önemli faktördür (Güngör, 2005). Birden fazla stratejinin iç içe veya birlikte kullanıldığı çoklu okuma stratejileri de vardır (Baştuğ vd., 2019, s. 48; Gersten vd, 2001). Gersten ve arkadaşlarının (2001) yaptığı çalışmada da okuma stratejileri tekli ve çoklu okuma stratejileri şeklinde ikiye ayrılmıştır. McNamara ve diğerleri (2007) ise okuduğunu anlama stratejilerini dört yönlü olarak sınıflandırmışlardır: a. okumaya hazırlık stratejileri, b. çıkarım yapma stratejileri, c. sözcükleri ve cümleleri anlama stratejileri ve d. bilgiyi organize etme ve sentezleme (akt. Özbek, 2019). Duke ve Pearson (2009) da okuduğunu anlama stratejilerini okuma amacı belirleme, soru sorma, ön bilgileri harekete geçirme, yüksek sesle düşünme, ana fikri bulma, tahmin etme, özetleme ve anlamayı izleme şeklinde açıklamıştır. Bu çalışmada okuduğunu anlama stratejileri okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve çoklu okuduğunu anlama stratejileri şeklinde ele alınacaktır.

Tablo 2.1 Okuduğunu anlama stratejileri

Okuma Öncesi Stratejileri	Okuma Sırası Stratejileri	Okuma Sonrası Stratejileri
Gözden geçirme	Akıcı okuma	Sentez yapma
Ön bilgileri kullanma	Altını çizme	Özetleme
Okuma amacını belirleme	İlişki kurma	Değerlendirme
Tahminde bulunma	Soru sorma	Sorular yanıtlama
Görselleri inceleme	Not alma	Görselleştirme
	Anlamayı izleme	Yansıtıcı düşünme
	Zihninde canlandırma	
	Tekrarlı okuma	

Okuma Öncesi Stratejileri

Gözden geçirme, bu strateji metinle alakalı kısımlara ne hakkında olduğu ile ilgili bilgileri bulmaya yardımcı olur. Görsel okuma, görsel düşünmeyi de içinde barındırır. Okunacak metnin özellikleri ile bilgileri tespit etmek için giriş sonuç paragrafları, kaynakça, dizin, içindekiler ve metin yapıları ile ilgili bilgileri incelemek amaçlı sorular okuyucuya sorulmalıdır (Akyol, 2006, s.30).

Ön bilgileri kullanma, okuyucunun daha önce okuduğu metinler, gördüğü yerler, izlediği belgeseller gibi yaşantıları okuduğu metinle bağ kurmasını ve motivasyonunun artmasını sağlar (Trabasso ve Bouchard, 2002).

Okuma amacını belirleme, okuyucunun okuduğu metni neden okuması gerektiği ile ilgili aradığı sorulara bulduğu yanıtlardır. Metnin türüne göre de oluşturacağı amaç farklı olacağı için anlama sürecini etkileyecektir (Baştuğ vd., 2019, s.34).

Tahminde bulunma, okuyucu metinle alakalı ön ilgilerini de harekete geçirerek bazı tahminlerde bulunur. Bu tahminlerle ilgili hipotezler oluşturulur. Bu da metinle alakalı ilgi ve dikkatinin canlı kalmasını kolaylaştıracaktır. Böylece okuma öncesi yaptığı tahminin doğruluğunu okurken sorgulayacak bu da okuduğu metne daha geniş bakış açısıyla bakmasını kolaylaştıracaktır. Tahmin stratejisinde tahminin ne olduğundan önceden bahsedilmeli, metin okunduktan sonra tahminin doğruluğu kontrol edilmeli, tahminler metinle alakalı olmalıdır (Palincsar ve Brown, 1984).

Görselleri inceleme, okuyucu okuduğu metinde görseller varsa bunları inceler. Böylece metni yorumlaması daha kolay olacaktır. Metin sözel yapılardan oluştururken görseller her zaman daha kalıcı olur (Duke ve Pearson, 2002).

Okuma Sırası Stratejileri

Akıcı okuma, okuyucunun metni doğru anlayabilmesi için en önemli değişken akıcı okuyabilmesidir. Metnin doğru anlaşılması ve yorumlanması için dikkat edilmesi gereken bir stratejidir.

Altını çizme, okuyucu metni okurken önemli gördüğü kısımların altını çizer. Böylece hem gerekli ve gereksiz bilgiyi ayırt etmeyi öğrenir hem de daha sonraki okumalarında daha hatırlaması daha kolay olacaktır.

İlişki kurma, okuma yaparken okuyucu metinle, okuduğu daha önceki metinlerle o an okuduğu metinle ya da dış dünyayla bağlantılar kurmalıdır. Önceki yaşantılarla okuduğu metin arasında bağ kurması anlamayı kolaylaştırıcı etmenlerden biridir. Aynı zamanda okuma motivasyonunu arttıracak, sıkılmasını engelleyecek, zihninde okuduğu metinle ilgili görseller daha net ortaya çıkacaktır (Baştuğ vd., 2019, s.36).

Soru sorma, okuyucunun okuduğu sırada metne ilişkin sorduğu neden, ne, nasıl gibi sorular onu metne karşı aktif tutar ve anlamaya yardımcı olur (Duke ve Pearson, 2002).

Not alma, okuyucunun okuma sırasında metne ilişkin notlar alması okuduğu metni içselleştirmesine yardımcı olacak ve anlamlandırmasını sağlayacaktır. Not alma öğrencinin gerekli ve gereksiz bilgiyi ayırt etmesi için de gerekli olduğundan öğrenciye öğretim yapılması iyi olacaktır (Carnine, Silbert ve Kameenui, 1997).

Anlamayı izleme, üst biliş stratejilerden biridir. Öğrenci kendi kendinin öğrenmesinden sorumludur ve kendini takip eder. Biliş bilgisine yeterince bilmeyen okuyucu bu stratejiyi uygulayamaz (Beydoğan, 2010). Bu stratejide amaç metnin uygunlunu analiz edebilme, bilinmeyen kelimeleri tespit edebilme, metinde olan yanlışları bulabilme gibi durumlardır. Bu stratejiyi uygulayabilen öğrenci eksiklerini, anlayamadıklarını kolayca tespit edebilir (Baştuğ vd., 2019, s.37).

Zihninde canlandırma, kullanılırken okuyucunun gözlerini kapatıp metinde geçen olayları, karakterleri zihninde canlandırması istenir (Akyol, 2006, s.35). Bu strateji aynı zamanda resim içermeyen metinlerin de daha kolay anlaşılmasını sağlar (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014).

Tekrarlı Okuma hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlamayı sağlamak amacıyla kısa bir metnin birden çok kez okunmasına dayanır. Okuma sonrasında da kullanılacak bir stratejidir (Valleley ve Shriver, 2003). LaBerge ve Samuels (1974) e göre okuyucu metni çözmeye çalışmak yerine kolayca akıcı okuma yaparsa tüm enerjisini metni anlamaya yöneltecektir.

Okuma Sonrası Stratejileri

Sentez yapma, okuyucunun sadece okuduğu metinle sınırlı kalmaması için sentez yapma stratejisi öğretilmelidir. Böylece okuyucu öğrendiği bilgilerle başka kaynaklardaki bilgilerini bir araya getirir. Okunan metnin ardından başka kaynakları tarama, okunan bu bilgilerle ilgili notlar alma ve eski bilgileriyle birleştirme, birleştirilen bu bilgileri sonuç olarak yazılı ya da görsel bir ürüne dönüştürme de bu beceriyi geliştiren unsurlardır (Baştuğ vd., 2019, s.43).

Özetleme, metinle alakalı önemli noktaları birkaç cümle ile anlatmaktır. Sağaltma işlemi de denebilir. Bu sayede okuyucu gereksiz bilgiler yerine metindeki önemli noktaları hatırlar. Metne bağlı kalınarak özetleme yapmak, az sayıda kelime ile fazla anlama ulaşmak önemlidir (Akyol, 2006, s.44).

Değerlendirme, okunan metnin doğru anlaşılıp anlaşılmadığı ile ilgili bilgileri içerir. Metnin okuma amacına uygunluğu, okunan metin ile ilgili geçmiş bilgilerin yeterliliği, metin ve yazar ile ilgili düşünceler, metnin anlaşılabilirliği ile ilgili düşünceler, metni anlamak için stratejileri kullanma durumu, metinden öğrenilen bilgiler gibi durumları içinde barındırır (Tompkins, 2006).

Soruları yanıtlama, genel olarak metnin genelinde kullanılabilecek bir stratejidir. Metni okuyan okuyucuya metinle alakalı sorular sorulur ve cevapları buldurulmaya çalışılır. Metnin içinden de bu cevapların bulunması için yönlendirilir. Okuyucunun kendi sorularını üretmesi ise farklı bakış açıları kazanması için önemlidir. Sorduğu sorular ise okuyucunun okuma düzeyi hakkında bilgiler verir (NRP, 2000).

Görselleştirme, zihinde okunan metin ile ilgili okuyucunun bir film gibi tasvirler oluşturabilmesini içerir. Zihin bu stratejide oldukça aktif olarak çalışır. Böylece anlama yeteneği oldukça gelişecektir (Baştuğ vd., 2019, s.46).

Yansıtıcı düşünme, öğrencinin farkındalığının yüksek bir oranda kullanıldığı bir stratejidir. Okuyucunun okuduğu metni daha önceki bilgileri ile karşılaştırması ve yeni bir ürün ortaya koyması beklenir. Bu ifade şekli sözel ya da yazılı olabilir (Baştuğ vd., 2019, s.46).

Çoklu Öğeli Stratejiler

Alan yazında sınıflandırılan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerinden bazılarının bir araya gelmesi ile çoklu okuma stratejileri oluşur (NRP, 2000). Baştuğ ve arkadaşları (2019) 71 çoklu okuma stratejisi belirlemiştir. Bu çalışmada okuma süreçlerinin tümünde (okuma öncesi, sırası ve sonrası) kullanılan;

POSSE, Çoklu geçiş stratejisi (MULTIPASS), SQ4R, K-W-L stratejileri üzerinde durulmuştur.

POSSE

Posse stratejisi 1991 yılında Englert ve Mariage tarafından öğrenme güçlüğü yaşıyan öğrencilerin açıklayıcı metinleri hatırlamaları amacıyla geliştirilmiş çok ögeli bir stratejidir. Bu strateji tahmin, tahminin organize edilmesi, konunun araştırılması, özetleme, anlamının değerlendirilmesi aşamalarından oluşur. Açıklayıcı, öyküleyici, betimleyici metinleri anlamada, model olma ve rehberlik etme yöntemleri ile öğretilir (Demiral ve Epçaan, 2012). Öğrenciye önce okunacak metin ile ilgili veriler verilerek merak uyandırması sağlanır ve tahmin becerilerini kullanarak metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunması istenir. Tahminler kavram haritaları, gruplandırarak organize edilir. Okunan metne ilişkin araştırma yapılır ve metin okunur. Okunan metin öğrenci tarafından mutlaka kendi cümleleri kullanılarak özetlenir. Yapılan tüm bu işlemler son aşamada değerlendirilir (Baştuğ vd, 2019).

Çoklu Geçiş Stratejisi (MULTIPASS)

Bu strateji metinle ilgili soruları metni tam olarak okumadan hızlıca bulma becerisini kapsar. Üç bölümden oluşan stratejide öğrenci önce metnin başlığını, paragrafın girişini, metnin yapısını inceleyerek gözden geçirir.

İkinci geçiş aşamasında ise öğrenci metnin sonundaki soruları okur. Metne göz gezdirerek bu soruların cevaplarını bulmaya çalışır.

Üçüncü aşamada ise metin okunur ve soruların cevaplarının doğruluğu metinden kontrol edilir (Dally, Chafouleas ve Skinner, 2005: 132 ‘den akt Epçaan, 2009).

SQ4R Stratejisi

Açıklayıcı ve betimleyici metinleri anlamada kullanılır. Daha çok ders kitabındaki metinleri anlamak için oluşturulmuştur. Öncelikle okuyucu okunacak metni gözden geçirir, metne genel bir bakış açısı da oluşturabilmek için sorular oluşturulur. Daha sonra metin okunur ve oluşturulan sorular metin içinde cevaplanır. Öğrenci daha sonra okuduğu metni kendi cümleleri ile ifade eder. Yansıtıcı düşünme aşamasında ise okuyucu metinle ilgili soruları cevaplar. Bu soruları metni kullanmadan yanıtlaması önemlidir. Son aşamada ise okuyucu tekrar metne göz atar ve cevaplayamadığı soruları tekrara cevaplar (Epçaan, 2009).

K-W-L Stratejisi (Ne Biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?)

Ogle (1986) tarafından geliştirilmiş ve daha sonraki birçok stratejiye temel oluşturmuştur. Bu stratejide amaç okumadan önceki ve okumadan sonraki bilgilerini sentez yapabilmesidir. Grup ya da bireysel olarak kullanılabilir. 3 sütunlu bir çalışma kâğıdında K sütununa okumaya başlamadan önceki ön bilgileri ortaya çıkarmak için bilinenler yazılır. Daha sonra W sütununa öğrenci metinden öğrenmek istediği bilgileri oluşturur. Daha sonra ise L sütununa öğrenmek istedikleri ile öğrendikleri arasındaki bağ kurularak yazılır (Camp, 2000).

2.2.2 Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi

Okuduğunu anlamada problem yaşamayan okuyucular anlama stratejilerini uygulamada da büyük problemler yaşamazlar. Bu öğrenciler herhangi bir öğretime gereksinim duymadan stratejileri uygulayabilirler. Fakat öğrenme güçlüğü olan çocuklar stratejileri uygulayabilmek için doğrudan öğretime ihtiyaç duyarlar (Van Keer, 2004). Otuz yılı aşkın bir süredir anlama stratejisi eğitimi hakkında önemli araştırmalar yapılmıştır. Bulgular, anlama stratejilerinin öğretilebileceğine dair büyük kanıtlara işaret etmektedir (Block ve Pressley, 2002; Pearson ve Fielding, 1991; Pressley, 2002). Yapılan son araştırmalar ise, anlama stratejisi eğitiminin Durkin'in (1978/1979) dönüm noktası çalışmasından bu yana çok az ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Durkin (1978/1979) okuma döneminin %1'inden azının anlama stratejilerini öğretmek için harcadığını tespit etmiştir (akt., Dymock, 2007). Yirmi yıl sonra Pressley, Wharton-McDonald, MistrettaHampston ve Echevarria (1998) yaptıkları çalışmada bu konuda çok az değişiklik olduğunu bulmuşlardır. Pressley ve ark. (1998), gözlemlenen dördüncü ve beşinci sınıflarda “anlama stratejileri hakkında doğrudan öğretimin neredeyse hiç olmadığını” belirtmişlerdir.

Okuduğunu anlama ve anlama stratejisi öğretimi ile ilgili temel bulgulardan bazıları şunlardır:

- Bazı öğrenciler açık anlama stratejisi eğitimi gerektirir (Pressley, 2002).
- Öğretmenler, öğrencilerin anlama stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmada kritik bir rol oynamaktadır. “İyi öğretim, yetkin kavrayıcıların gelişimini teşvik etmenin ve okuduğunu anlama problemlerini önlemenin en güçlü yoludur”. (RAND, 2002)

- Araştırmalar, anlama stratejilerinin tüm sınıf düzeylerinde açık bir şekilde öğretilmesi ve uzun vadede modellenmesi gerektiğini göstermektedir. (Block ve Pressley, 2002; Pressley, 2002; RAND, 2002; Sweet ve Snow, 2003).
- Öğrenciler, stratejiyi ve nasıl uygulanacağını iyi anlayana kadar, birçok metin kullanarak stratejiyi rehberle birlikte uygulamalıdır. (Block ve Pressley, 2002).
- Başlangıçta öğrencileri stratejik bir süreçle tanıştırmak için stratejiler teker teker öğretilir (Keene ve Zimmermann, 1997). Pressley'e (2002) göre, zaman içinde amaç "küçük bir strateji dağarcığı" öğretmektir. Böylece çocuklar bu kavrayışı kendi kendine geliştirerek istedikleri stratejiyi okuma esnasında kullanabilirler.

Strateji öğretiminin en büyük parçasının öğretmen olduğu görülmektedir.

Öğretmenin uygulayacağı adımları Baydık (2015, s. 154) şöyle sıralamıştır;

- ✓ Öğretmen stratejinin nasıl kullanılacağı, ne zaman kullanılacağı ve içeriği hakkında açık bir öğretim yapar.
- ✓ Yapılan bilgilendirmeden sonra öğrenciye model olur.
- ✓ Öğretmenin modelinden sonra öğrenci desteklenerek gösterilen stratejiyi uygulaması sağlanır.
- ✓ Öğretmen öğrencinin stratejiyi uygulaması sırasında motivasyonunu yüksek tutmak için düzeltici geri bildirim ve pekiştirmede bulunur.
- ✓ Öğrenci bağımsız olarak stratejiyi uygulayana kadar öğretmen desteğini sürdürür.
- ✓ Sadece öğretmenin model olduğu öğretim yerine akran modellemesi de uygulanabilir.
- ✓ Burada da öğretmen yine düzeltici geri bildirimlerde bulunur ve rehberlik eder.
- ✓ Strateji öğretimi tek başına öğrenciye ya da grup şeklinde yapılabilir.
- ✓ Tek bir strateji ya da çok ögeli strateji öğretimi yapılabilir.

2.3 Kısa Deneysel Analiz

Çoklu veya birbirine yakın sağaltımlardan arasından en etkili olanı seçmek için kısa deneysel analiz kullanılır. Kısa deneysel analiz ile öğrencinin çeşitli müdahalelere nasıl tepki vereceğini sistematik olarak belirlemek için çeşitli deneysel temelli müdahaleler sistematik olarak denir. Örneğin, hangi müdahalenin en iyi sonuç verdiğini, en uygun olduğunu ve kolayca uygulandığını bulmak amacıyla, potansiyel müdahaleler en basitinden en karmaşık müdahaleye göre ard arda sıralanabilir. En

başarılı müdahale daha sonra devam eden uygulama için seçilir (Wilber, A., ve Cushman, T. P., 2005). Witt, Daly ve Noell (2000) bunu, öğrenci başarısı olasılığının artmasına izin veren müdahaleleri "test sürüşü" fırsatı olarak adlandırdı. Bu süreç bir miktar zaman ve kaynak yatırımı gerektirse de, bazı durumlarda uzun vadeli fayda, etkinliği bilinmeyen müdahaleleri uygulamakla boşa harcanmayan zaman olarak nitelendirilmiştir (Riley-Tillman, Chafouleas, ve McGrath, 2004; Witt ve diğerleri, 2000).

Kısa deneysel analiz dört adımda uygulanır. İlk adım, hedeflenen alanda temel bir performans düzeyi elde etmektir. Öğrencinin başlama düzeyi belirlenir. Farklı müdahalelere yanıt olarak performansı değerlendirmek için aynı ölçümün kullanılması gerekeceği göz önüne alındığında, kabul edilebilir önlemler, hedef beceriyi güvenilir bir şekilde ölçebilen ve zaman içinde kullanıldığından birden çok eşdeğer formlar kullanılır (Chafouleas, Riley-Tillman ve McGrath, 2002). Müfredata Dayalı Ölçüm (CBM), bu kriterleri karşılayan bir örnek sağlar (Shinn, 1989; Wright, 2005).

İkinci adım, sağaltımları belirlemektir. Daha önce tartışılan zorluk için varsayılmış nedenlere göre müdahaleler tasarlamak ve öğretim hiyerarşisini aşamalandırmaktır. Örneğin, işle ilgili örnek müdahaleler çok zordur, beceriyi geri çekmeyi (örneğin, bir seferde becerinin yalnızca bir kısmını öğretin) veya beceriyi geri almayı (örneğin, daha kolay bir beceriyi öğretmeyi) içerebilir. Öğrencinin ek yardıma ihtiyacı olduğunda örnek müdahaleler, modelleme, yönlendirme, performans geri bildirim, yanıt kartları veya koro okumayı içerebilir. Seçilen müdahaleler bağımsız olarak veya birbirleriyle kombinasyon halinde "test odaklı" olabilir. Çeşitli çalışmalar, bazı öğrencilerin aynı anda müdahale kombinasyonları uygulandığında maksimum fayda sağladığını göstermiştir (Daly, Martens, Dool ve Hintze, 1998; Eckert, Ardoin, Daisey ve Scarola, 2000). Örneğin, bir öğrencinin başarıya ulaşmak için motivasyona ve yardıma ihtiyacı olabilir. Motivasyon bir uygulama müdahalesi ile arttırılabilir, ardından bir modelleme müdahalesi ile devam edilir, sonra bir hata düzeltme müdahalesi çalışılabilir. Ancak Chafouleas ve arkadaşları (2002), müdahalelerin en kolay ve en az müdahaleci ile başlayıp zamanı, çabayı ve kaynakları korumak için daha karmaşık ve müdahaleci olan sırayla test edilmesi gerektiğini öne sürdüler.

Kısa deneysel analizdeki üçüncü adım, müdahaleleri kısaca uygulamak ve her birine verilen yanıtı ölçmektir. "Özet", her müdahalenin bir ila üç durumda uygulandığı anlamına gelir. Spesifik olarak, her müdahalede "başlama düzeyi", her uygulamadan sonra sağaltımın uygulanmasını ve ölçülmesini içerir. Bu süreç, her müdahale için bağımsız olarak gerçekleşir. Her müdahaleyi birden fazla durumda uygulamanın bir avantajı (örneğin, 3 veri noktasından gelen medyanyı kullanmak), seçilecek müdahalenin başarısı ile ilgili olası bir güven artışıdır. Her müdahalede "başlangıç düzeyi" yapılırken, sadece az miktarda eğitim materyali kullanmak önemlidir. Daly, Martens, Hamler, Dool ve Eckert'in (1999) belirttiği gibi, miktar en aza indirildiğinde ve büyüme veya eksikliği daha kolay ölçüldüğünde materyal daha kolay özümelenir.

Son adım, hangisinin en etkili ve uygulanabilir olduğunu ve sonuç olarak zaman içinde uygulanacağını belirlemek için müdahalelerin etkililiğini birbirine ve taban çizgisine göre karşılaştırmaktır. Uzun vadeli uygulamaya genişletilmiş analiz aşaması denir. Kapsamlı analiz sırasında uygulanacak müdahalenin nihai seçimi sırasında dikkate alınacak ek hususlar arasında (a) uygulamadan sorumlu kişinin belirlenmesi, (b) uygulama sıklığı ve (c) ihtiyaç duyulan malzemeler yer alır. Buna ek olarak, belirli sonuç hedefleri belirlenmeli ve müdahalenin uygulanacağı sürenin uzunluğu belirlenmelidir (Chafouleas ve diğerleri, 2002; Riley-Tillman ve diğerleri, 2004).

2.4 Öğrenme Güçlüğü ve Okuduğunu Anlama Stratejileri ile İlgili Ülkemizde Yapılan Çalışmalar

Genel olarak bir alanyazın taraması yaptığımız zaman okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili yurtdışında ve yurt içinde yapılan birçok farklı çalışma ile karşılaşmaktayız. Yurt içi çalışmalarında genellikle belirlenen okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Aynı zamanda yapılan diğer çalışmalarda stratejilerin kullanım sıklığı da araştırılmıştır.

Ülkemizde yapılan çalışmaları, çalışma yılı eskiden başlayarak incelediğimizde Güzel- Özmen (1999)' nin öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması üzerine yaptığı çalışmada öykülerin okuduğunu anlama üzerine nasıl kullanılması gerektiği açıklanmıştır. Öğretmenlerin okuduğunu anlama

çalışmalarında yapılandırılmış öykülere yer verilmesinin yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Güler ve Güzel- Özmen (2010) tarafından yapılan bir başka çalışmada kısa deneysel analizle zihinsel engelli öğrencilerin öykü anlama becerisinde etkili olan okuduğunu anlama stratejilerini belirleme çalışması yapılmıştır. Dört okuduğunu anlama stratejisi arasından en etkili stratejiyi belirlemek için kısa deneysel analiz kullanılmıştır. Bu stratejiler; okumadan önce kullanılan başlık hakkında konuşmak, öğrencinin okurken hikâyeyi anlatmasını ve öngörmesini sağlamak, okuduktan sonra metni tartışmak ve öğrenci okuduktan sonra kullanılan çok unsurlu bir stratejidir. Çalışma 3 öğrenciyle yapılmış çok ögeli stratejinin okuduğunu anlama becerilerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güler (2008) zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada 2 kız 1 erkek zihin engelli öğrenci olmak üzere 3 öğrenci ile çalışılmıştır. Okuma öncesi, sırası ve sonrası ve birleştirilmiş stratejiler 4 oturumla uygulanmıştır. Sonuçta ise birleştirilmiş tekniğin her üç öğrenci içinde daha yararlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Rasmussen ve İnce (2017) özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiğini incelemişlerdir. Çoklu başlama deseni kullanılarak üç özel öğrenme güçlüğü tanısı almış kaynaştırma öğrencisi ile çalışılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda zihinde canlandırma, tahminde bulunma, okuduğunu anlama, olayların sırasını hatırlama, çıkarım yapma gibi stratejilerin kullanımında güçlükler yaşadıkları; sesli düşünme stratejisinin öğretiminden sonra ise okuduğunu anlama ve üstbilişsel stratejilerin kullanımında etkili olduğu sonucu çıkmıştır.

Görgün'ün 2018 yılında yaptığı doktora çalışmasında ise akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (okadep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmada okuduğunu anlama destek eğitim programının bir dakikada okunan doğru kelime sayısının, doğru okuma yüzdesinin ve okuduğunu anlama puanlarının artmasını sağladığı sonucu çıkmıştır.

Özbek (2019) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisini incelemiştir. Strateji öğretiminde ön bilgilerin geliştirilmesi, tahmin etme, paragrafı özetleyen cümleyi bulma

ve kendini talimatlandırma stratejileri çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretilen strateji öğretimi yazılımının öğrencilerin okuduğunu anlamasında önemli bir fark oluşturduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmalardan görüldüğü üzere okuduğunu anlama stratejilerine ait çalışma sayısında son yıllarda artış vardır. Artış olmasına rağmen araştırma sayısının oldukça yetersiz olduğu görülmektedir.

2.5 Öğrenme Güçlüğü ve Okuduğunu Anlama Stratejileri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Öğrenme güçlüğü alanında, yurtdışındaki okuduğunu anlama strateji çalışmalarına baktığımız zaman Boulineau, Fore III, Hagan-Burke ve Burke (2004) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde hikâye haritasının etkililiğini incelemişlerdir. Tek denekli bir araştırma yapmışlardır. Okuduğunu anlama sürecinde hikâye haritasının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gardill ve Jitendra (1999) ileri düzey hikâye haritasının doğrudan öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın yöntemi tek deneklidir. İleri düzey hikâye haritasının doğrudan öğretiminin altı öğrencinin okuduğunu anlama becerisini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Calhoon (2005) akran öğretiminin okuma güçlüğü olan öğrencilere fonolojik becerilerin öğretimi ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Fonolojik becerilerin öğretildiği grupta harf, kelime tanıma, kelime anlamlandırma, okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı farklılık görülmüştür.

Stetter ve Hughes (2017) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hikâye haritaları ve WebQuestler aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerini incelemiştir. Öğrencilerin hikâye kavramını okudukları metne uygulamada güçlük yaşadıkları; karakter, ortam ve tema terimlerini doğru tanımladıkları görülmüştür. WebQuest'leri bilgilendirici buldukları ve okumalarına yardımcı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Botsas, (2017) ise öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin yazınsal ve bilgilendirici metinleri anlamada bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımındaki farklılıkları incelemiştir. Çalışmalarında korelasyonel modeli kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların daha az strateji kullandıkları bulunmuştur.

BÖLÜM 3

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde yapılacak çalışmalara yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada kısa deneysel analizle okuduğunu anlama strateji sağaltım paketlerinin etkililiğini incelemek için tek denekli araştırma modellerinden kısa çoklu uygulama deseni (Brief Multielement Desing), Genişletilmiş analizle ise kısa deneysel analiz sonuçlarını test etmek amacı ile de tek denekli araştırma modellerinden dönüşümlü sağaltımlar deseni (Alternating Treatment Design) kullanılmıştır.

Tek denekli modeller araştırma evreninin bir ya da birkaç denekten oluştuğu durumlarda kullanılan bir modeldir (Tekin-İftar, 2012). Kısa çoklu uygulamalar deseni ise kısa deneysel analizde (KDA) kullanılan bir desendir (Daly, Martens, Hamler, Dool ve Eckert, 1999). Kısa deneysel analiz sürecinde sağaltımlar başlama düzeyi ve diğer müdahale koşullarıyla karşılaştırılarak öğrenci için en iyi müdahale tekniğine karar verilir (Wilber ve Cushman, 2006). Kısa deneysel analizin amacı öğrencide değişime yol açan öğretim değişkenlerini test etmektir (Daly, Martens, Dool ve Hintze, 1998). Doğru okuma, akıcı okuma gibi okuma çalışmalarında kullanılır (Atbaşı ve Sanır, 2018).

Kısa Çoklu Uygulama Deseni

Kısa çoklu uygulamalarda öncelikle başlama düzeyi verisi toplanır. Daha sonra sağaltım teknikleri birer oturum uygulanarak etkileri incelenir. Bu süreç sonunda etkili olan sağaltım tekniği belirlendikten sonra tekrar başlama düzeyi verisi alınır ve etkili olan sağaltım tekniği tekrar test edilir. En etkili olan sağaltıma ulaşıldığında süreç sonlanmış olur. Etkili olan uygulamayı seçmek için gerektiğinde uygulamalar tekrar test edilerek en etkili sağaltıma karar verilir (Daly, Witt, Martens, Dool, 1997).

Kısa Çoklu Uygulama Desenin Araştırmada Uygulanması

Araştırmada kısa çoklu uygulama deseni için öncelikle tüm katılımcılardan bir oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmadan daha önce belirlenen okuma metni verilmiş ve sessizce okuması

sağlanmıştır. Öğrenci okumayı bitirdiğinde 10 okuduğunu anlama sorusu sırayla sorulmuş ve okuduğunu anlama kayıt çizelgesine cevapları kaydedilmiştir. Daha sonra en etkili stratejiyi bulmak için sağaltımlar sırayla uygulanmıştır. Okuma öncesi tahmin, okuma sırası not alma, okuma sonrası özetleme ve birleştirilmiş teknik sırayla, zorluk derecesine göre uygulanmıştır. Tüm sağaltımlar uygulandıktan sonra, tekrar başlangıç düzeyi verisi alınmıştır. Bir oturum başlangıç düzeyi verisinden sonra tüm sağaltım teknikleri sırayla tekrar uygulanmıştır. Yapılan oturumlar sonunda en etkili olan iki tekniğe karar verilmiştir.

Dönüşümlü Sağaltımlar Deseni

Dönüşümlü sağaltımlar deseni ise, iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin, aynı bağımlı değişken üzerindeki etkililiğini karşılaştırmak için kullanılan bir desendir (Tawney ve Gast, 1984). Kısa deneysel analiz sürecinden sonra en etkili iki okuduğunu anlama stratejisi belirlenmiştir ve genişletilmiş analiz (GA) sürecinde belirlenen strateji ya da stratejiler uygulanarak seçilen stratejinin etkililiği dönüşümlü sağaltımlar deseni ile test edilmiştir. Başlama düzeyi evresi düzenlenebilir veya düzenlenmeden de başlanabilir (Gast, 2010). Bu desende karşılaştırılan teknikler hızlıca dönüştürülür. Bir oturumun içinde ya da aynı gün içinde yapılır. KDA belirlenen etkili ve etkisiz sağaltımlar GA de dönüşümlü olarak uygulanır (Orçan ve Özmen, 2012).

Dönüşümlü Sağaltımlar Desenin Araştırmada Uygulanması

Dönüşümlü sağaltımlar deseni araştırmada en etkili olduğu belirlenen sağaltımların bağımlı değişken üzerindeki etkililiğini belirlemek için uygulanmıştır. Kısa çoklu uygulama deseni ile belirlenen iki sağaltım tekniği terar uygulanmıştır. 3 öğrencide de en etkili teknik olarak okuma sırası not alma ve birleştirilmiş teknik bulunmuştur. Dönüşümlü sağaltımlar deseni ile bu iki sağaltım tekniği tekrar test edilmiştir. Başlama düzeyi verisi alınmamıştır. Sırasıyla aralarındaki fark belirginleşinceye kadar sağaltım teknikleri hızlıca uygulanmıştır. Toplam her öğrenci için 12 oturum yapılmıştır. En etkili sağaltım belirlenmiştir.

Bağımlı Değişken

Bu çalışmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin okuduğu metinlere göre cevaplaması beklenen sorulara verdikleri doğru cevap sayısıdır.

Bağımsız Değişken

Çalışmanın bağımsız değişkeni uygulanan okuduğunu anlama stratejileridir. Okuma öncesinde tahmin etme, okuma sırasında not alma, okuma sonrasında özetleme stratejileri ve birleştirilmiş teknik kullanılmıştır.

3.2 Katılımcılar

Araştırmaya katılacak katılımcılar 2020-2021 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde eğitim gören, öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmaya 3 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar aşağıdaki ön koşul becerileri gerçekleştiren öğrenciler arasından seçilmiştir.

- a) Öğretmenin belirlediği metni en az %80 doğrulukla okuma
- b) Bilgilendirici bir metinle ilgili bilgi birimlerini ölçmeye yönelik 10 sorudan en fazla 4 soruya cevap verme,
- c) Rehberlik ve araştırma merkezleri ve hastaneden ‘‘öğrenme güçlüğü’’ tanısı almış, 4. sınıfa devam eden kaynaştırma öğrencisi olma,
- d) Dakikada en az 50 kelime okuma,

3.2.1. Katılımcıların Seçimi

Öğrencileri belirlemek için öncelikle İzmir ili Bornova ve Bayraklı ilçesindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile görüşülmüştür. Öğretmenler ile görüşülüp aday olabilecek öğrenciler belirlenmiştir. Aday olarak gösterilen 5 öğrenci değerlendirmeye alınmıştır. Öğrenciler için hazırlanan 4. Sınıf düzeyinde, bilgilendirici metin türünde hazırlanmış okuma metni ile öğrencinin okuma hızı ve okuma akıcılığı, dakikada okuduğu kelime sayısı ve anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

3.2.2 Katılımcıların Seçiminde Kullanılan Materyaller

3.2.2.1 Öğretmen Görüşme Formu

Ön koşulları sağlayan öğrencileri belirlemek için öğretmen görüşmesi yapılmıştır. Bunun için ‘‘Öğretmen Görüşme Formu’’ oluşturulmuştur (Ek 1). Formda öğrencinin kimlik bilgileri (adı soyadı, doğum tarihi, okulu/sınıfı, yetersizliği) ve okuma

performansı bilgileri (1. Öğrenci okuma yaparken; heceleyerek okur/ hecelemeden okur/ akıcı okur, 2. Öğrenci okuduğu metinleri; genelde doğru okur/ genelde yanlış okur, 3. Öğrenci; okuduğu metinle ilgili sorulara genellikle doğru cevap verir/ okuduğu metinle ilgili sorulara genellikle yanlış cevap verir/ okuduğu metni birkaç cümleyle anlatır) yer almıştır.

3.2.2.2 Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Okuma hızı için "Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi" kullanılmıştır (Ek 2). Öğrencilerin bir dakikada; doğru okuduğu sözcük sayısı, yanlış okuduğu sözcük sayısı, okumadan atladığı sözcük sayısı, eklediği sözcük sayısı ve araştırmacının öğrenci yerine okuduğu sözcük sayıları belirlenmiştir.

3.2.2.3 Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi

Okuma doğruluğunu tespit etmek için ise "Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi" kullanılmıştır (Ek 3). Metindeki toplam sözcük sayısı ile doğru okunan ve yanlış okunan sözcük sayıları tespit edilmiştir. Okuma doğruluğunu belirlemek için doğru okunan sözcük sayısı, metinde geçen sözcük sayısına bölünmüş ve çıkan sonuç 100 ile çarpılmıştır. Böylece okuma doğruluğu yüzdesi belirlenmiştir.

3.2.2.4 Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi

Okuduğunu anlama değerlendirmesinde hazırlanan metinle ilgili 10 okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. En fazla 4 soruyu doğru cevaplayan öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevapları kayıt etmek için "Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi" oluşturulmuştur (Ek 4). İlk bölümde öğrencinin kimlik bilgileri (Adı-soyadı, doğum tarihi, okulu/sınıfı, uygulama tarihi), ikinci kısımda ise sorular, cevaplar ve öğrencinin yanıtını işaretlemek için Evet- Hayır kısımlar yer almıştır.

3.2.2.5 Ses Kayıt Cihazı

Öğrencinin verilerini kaydetmek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

3.2.2.6 Kronometre

Öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısını belirleyebilmek amacıyla kronometre kullanılmıştır.

3.2.3 Katılımcıların Özellikleri

Birinci Öğrenci; 10 yaş 1 aylık, öğrenme güçlüğü tanısı almış bir öğrencidir. Devlet okulunda 4. sınıfa kaynaştırma öğrencisi olarak devam etmektedir. Cinsiyeti erkektir. Aynı zamanda özel eğitim hizmetlerinden faydalanmakta, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde derslerine devam etmektedir. 4. Sınıf düzeyindeki bilgilendirici metin türünde dakikada ortalama 61 sözcük okumaktadır. %80'in üzerinde okuma doğruluğu performansı göstermektedir. 10 okuduğunu anlama sorusundan 4'üne doğru cevap vermiştir. Kendini düzgün ifade edebilen bir öğrencidir.

İkinci Öğrenci; 11 yaş 7 aylık, öğrenme güçlüğü tanısı almış bir öğrencidir. Devlet okulunda 4. sınıfa kaynaştırma öğrencisi olarak devam etmektedir. Cinsiyeti erkektir. Aynı zamanda özel eğitim hizmetlerinden faydalanmakta, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde derslerine devam etmektedir. 4. Sınıf düzeyindeki bilgilendirici metin türünde dakikada ortalama 64 sözcük okumaktadır. %80' in üzerinde okuma doğruluğu performansı göstermektedir. 10 okuduğunu anlama sorusundan 4'üne doğru cevap vermiştir. Öğrenci akranlarına benzer özellikler göstermekte, doğru cümlelerle kendini ifade edebilmektedir.

Üçüncü Öğrenci; 9 yaş 9 aylık, öğrenme güçlüğü tanısı almış bir öğrencidir. Devlet okulunda 4. sınıfa kaynaştırma öğrencisi olarak devam etmektedir. Kız öğrencidir. Aynı zamanda özel eğitim hizmetlerinden faydalanmakta, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde derslerine devam etmektedir. 4. Sınıf düzeyindeki bilgilendirici metin türünde dakikada ortalama 63 sözcük okumaktadır. %80' in üzerinde okuma doğruluğu performansı göstermektedir. 10 okuduğunu anlama sorusundan 3'üne doğru cevap vermiştir. Öğrenci sosyal bir öğrencidir. Keman dersleri

almakta, hobileri olan ve aktivitelere katılan, akranları ile iletişimi gelişmiş bir öğrencidir.

3.2.4 Katılımcıların Ön Koşul Becerilerinin Değerlendirilmesi

Öğrenciyi değerlendirmek için özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gidilmiştir. İki sandalye bir masa olan bir oda değerlendirme için hazırlanmıştır. Öğrenciye ses kayıt cihazı, kronometre, kayıt çizelgeleri tanıtılmıştır. Öğrenciye ‘‘ Sen bu metni okurken bende seni takip edeceğim’’ denmiştir. ‘‘Hazırsan başlayalım.’’ denmiştir. Öğrenci ‘‘Hazırım’’ dediğinde hazırlanan metin öğrenciye bir kez sesli olarak okutulmuştur. Okuma sırasında araştırmacı tarafından da aynı metin takip edilmiştir. Öğrenci sesli okuma yaparken bir dakikada okuduğu yer işaretlenmiştir. Öğrencinin tüm metni okuyup bitirmesi beklenmiş ve bu sırada araştırmacı metni takip ederek okuma doğruluğu ve okuma hızı için gerekli işaretlemeleri yapmıştır. Öğrencinin yanlış okuduğu sözcükler, atladığı sözcükler, eklediği sözcükler ve öğrencinin yerine okunan sözcükler işaretlenmiştir. Öğrenci satır atladığı zaman araştırmacı tarafından kaldığı yer gösterilmiştir ve okumaya devam etmesi sağlanmıştır. Öğrencinin yanlış okuyup 3 saniye içinde düzelttiği sözcükler doğru sayılmıştır. Öğrencinin 3 saniye içinde düzeltmediği ve yanlış okuduğu sözcükler öğrencinin yerine araştırmacı tarafından okunmuştur. Veriler çalışma bittikten sonra okuma hızı kayıt çizelgesine ve okuma doğruluğu kayıt çizelgelerine eklenmiştir. Metnin bir kez de sessiz olarak okunması sağlanmıştır. Ardından okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Birkaç cevabı olan sorularda öğrenciye ‘‘Başka?... Başka var mı?... ’’ gibi sorularla öğrenci yönlendirilmiştir. Birden fazla cevabı olan sorularda yanıtın %66’sından daha azı cevaplanan sorular yanlış sayılmıştır. Öğrencinin verdiği cevaplara herhangi bir geri dönüt verilmemiştir. Veriler okuduğunu anlama çizelgesine kayıt edilmiştir. Değerlendirme esnasında ses kayıt cihazı kullanılmış ve değerlendirme bittikten sonra aynı gün içinde tekrar dinlenilmiştir. Bir dakikalık süreyi belirlemek için de kronometre kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda 5 öğrenciden birisi okuma akıcılığı %50 de kaldığı için araştırmaya dahil edilmemiştir. Diğer öğrenci ise okuma doğruluğunu sağlasa da okuma akıcılığı ön koşulunu sağlamadığı için araştırmaya dâhil edilmemiştir. 3 öğrenci çalışmaya uygun olarak seçilmiştir. Seçilen öğrencilerin velileri

çalışma hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmiş ve veliden yazılı olarak izin alınmıştır.

3.2.5 Ortam

Araştırmaya katılan öğrencilerle devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışılmıştır. Çalışma ortamında bir masa, iki sandalye, kitaplık, bir büyük pencere vardır. Ortamda herhangi bir dikkat dağıtıcı öğeye yer verilmemiştir. Çalışmaya başlamadan önce oda havalandırılmış, çalışmaya uygun hale getirilmiştir. Araştırmacı öğrencilerle yüzyüze bakacak şekilde karşılıklı oturmuştur. Uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik için ortamda kamera bulundurulmuştur.

3.3 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgiler verilmiştir.

3.3.1 Metinler

Metinler, öğrencinin seviyesine uygun olarak Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilmiş, onaylanmış, ders kitapları ve dergilerdeki bilgilendirici metinler arasından araştırmacı tarafından seçilmiştir. Metinlerin 4. sınıf düzeyinde olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın KDA sürecinde 10 metin, GA sürecinde ise 12 metin kullanılmıştır.

Metinlerin öncelikli olarak bilgilendirici metin türü yapısına bakılmıştır. 4. sınıf seviyelerine uygun bilgilendirici metinlerin fen bilgisi dersinde kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle seçilecek metinler için MEB fen bilgisi kitapları ve Tübitak Bilim Çocuk dergileri incelenmiştir. Metinlerin uzunlukları, konuları, içerikleri ve yapısı incelenmiştir. Ders kitaplarındaki metinlerin genellikle 200-350 kelime aralığında olduğu görülmüştür. İncelenen 50 metinden 30 adet metin seçilmiştir. Seçilen metinler yeniden düzenlenmiştir.

Metinlerin sözcük sayılarının ve metin özelliklerinin birbirine yakın olmasına, 4. Sınıf düzeyinde olmasına dikkat edilmiştir. Metinler çevre, doğa, bilim, canlılar konularından seçilmiştir. Bilinmeyen kelimeler, mecazlı söyleyişler, devrik cümleler metinlerden çıkarılmıştır. Metin yapılarına uygun olarak paragraflar yeniden düzenlenmiştir. Paragraflar arası bütünlüğü sağlamak amacıyla yeni paragraf ve cümleler eklenmiştir. Anlam bütünlüğünü bozan bazı cümleler ve paragraflar çıkarılmıştır. Yapılan

düzenleme ile metinlerin bir sayfayı geçmemesine dikkat edilmiştir. En az 213 sözcük en fazla 340 sözcük ile sınırlandırılmıştır. Metinler 14 punto, 1.5 satır aralığı ve MEB kitaplarına benzerliği açısından Alfabet98 yazı stili ile tekrar yazılmıştır.

Yapılan değişiklik ve düzenlemelerin sonunda ortaya çıkan metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygunluğu açısından Ateşman(1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formülleri uygulanmıştır. Tablo 1 de sonuçlar verilmiştir.

Son hali verilen metinler için Necmettin Erbakan Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünden bir akademisyenden ve İzmir ili Bornova ilçesinde görev yapan bir Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü için araştırmacı tarafından düzenlenen ‘‘Metin Değerlendirme Formu’’ kullanılmıştır (Ek 5). Dilbilgisi ve yazım hataları için verilen düzeltmeler sonucunda metinler tekrar kontrol edilerek düzeltilmiştir. Metinlere son hali verilmiştir. Örnek metinler eklenmiştir (Ek 6) (Ek 7).

Tablo 3.2 Kitaplardan seçilen metinlerin yapılan düzenlemelerden sonra okunabilirlik düzeyleri

Metin Adı	Çetinkaya Okunabilirlik Puanı	Çetinkaya Okunabilirlik Derecesi	Ateşman Okunabilirlik Puanı	Ateşman Okunabilirlik Derecesi
Ay Hakkında Pek çok şey	45	Eğitsel Okuma	73.3	Kolay
Bahar	41.5	Eğitsel Okuma	72.1	Kolay
Bal Arıları	42.4	Eğitsel Okuma	71.5	Kolay
Bilimin içinde doğa var	46.2	Eğitsel Okuma	78.5	Kolay
Bir bilim insanı neler yapar	40,6	Eğitsel Okuma	70.3	Kolay
Bisiklet	41.2	Eğitsel Okuma	70.1	Kolay
Buz tırmanışı	43.6	Eğitsel Okuma	74.1	Kolay
Dinazorların dünyası	40.4	Eğitsel Okuma	70.1	Kolay
Doğal çevreyi	38.4	Eğitsel Okuma	71	Kolay

koruyalım				
Geri dönüşüm nedir?	39.5	Eğitsel Okuma	71	Kolay
Karıncaların dünyası	39.9	Eğitsel Okuma	71.4	Kolay
Koku Üzerine	41.6	Eğitsel Okuma	71.6	Kolay
Korkularımız	40.2	Eğitsel Okuma	71	Kolay
Sağlıklı bir yaşam için besinler	39.9	Eğitsel Okuma	70.3	Kolay
Tohum	40.7	Eğitsel Okuma	70.2	Kolay
Tüm ayrıntılarıyla derimiz	41.2	Eğitsel Okuma	71.5	Kolay
Uçaklar hakkında	43.2	Eğitsel Okuma	73.9	Kolay
Uykuya dair	44	Eğitsel Okuma	76	Kolay
Vızz	42.4	Eğitsel Okuma	71.5	Kolay
Vücudumuz ne ister?	44.7	Eğitsel Okuma	73	Kolay

3.3.2 Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı

Metinlerin her biri için bilgi birimlerini bulmaya yönelik 10 tane açık uçlu okuduğunu anlama sorusu oluşturulmuştur. Metinler incelenmiş ve metinleri daha iyi anlamaya yönelik bilgiler analiz edilerek, bunlara yönelik sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların çalışmaya uygunluğu açısından uzman görüşleri “Metin Değerlendirme Formu” ile alınmıştır (Ek 5). Uzmanlardan metinleri okuyup, metni anlama sorularını inceleyerek a) metni anlama soruları ölçülmek istenen cevabı ölçüyor mu? b) soruların cevabı doğrudan metnin içinden geçiyor mu? c) sorular dilbilgisi kurallarına uyuyor mu? d) çıkarılması gereken soru var mı? e) eklenmesi gereken soru var mı? Sorularına cevap vermesi istenmiştir. Bir Türkçe öğretmeni ve bir akademisyenden görüş

alınmıştır. Uzman görüşü sonucunda okuduğunu anlama sorularından bazıları çıkarılmış, yerlerine uzmanlar tarafından önerilen sorular yazılmıştır. Gerekli düzenlemeler yapılarak sorulara son hali verilmiştir.

3.3.3 Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını kayıt etmek için ‘‘Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi’’ kullanılmıştır (Ek 8). Araştırmacı tarafından geliştirilen çizelgede Öğrenci bilgileri (ad, soyad), tarih, uygulama başlama ve bitiş saatleri, KDA mı GA mı uygulaması olduğu, değerlendirmenin başlangıç ve bitiş saati, deney süreci BD (başlama düzeyi), OÖ (okuma öncesi teknik), SIR (okuma sırası teknik), SON (okuma sonrası teknik), BRT (birleştirilmiş teknik), deney aşaması (1.oturum, 2. oturum) ve öğrenciye metinle ilgili sorulacak 10 soru, soruların cevapları ve gelen cevapları araştırmacının işaretlemesi için ‘‘evet’’, ‘‘hayır’’ dan oluşan sonuç kısmı oluşturulmuştur.

3.4 Deney Süreci

Deney sürecinde uygulamalara başlamak için ailelerden gereken izinler alınmıştır. Velilerden kamera görüntüleri ve uygulama için izin ‘‘veli onam formu’’ ile alınmıştır (Ek 9). Uygulama süreci özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yapılmıştır. İki sandalye bir masadan oluşan bir oda uygulama için araştırmacıya verilmiştir. Araştırmacı uygulamalardan önce ortamı kontrol etmiş, materyalleri hazırlamış ve ortamın uygun hale getirilip havalandırılmasını sağlamıştır.

Kısa çoklu uygulama deseni KDA sürecinde kullanılmıştır. Bu süreçte en etkili iki sağaltım tekniği belirlenmiştir. KDA süreci her öğrenci için 10 oturumdan oluşmuştur. KDA süreci toplamda 4 haftada tamamlanmıştır. KDA uygulama sürecinde her öğrenciden birer kez başlama düzeyi verisi alınmıştır. Daha sonra sırasıyla okuma öncesi teknik, okuma sırası teknik, okuma sonrası teknik ve birleştirilmiş teknik oturumları yapılmıştır. En etkili sağaltımdan emin olmak amacıyla tüm bu süreç bir kez daha uygulanmıştır. Sağaltım teknikleri uygulanmadan önce öğrenciler teknik hakkında bilgilendirilmiştir.

KDA sürecinde en etkili sağaltım teknikleri belirlendikten sonra GA süreci dönüşümlü uygulamalar deseni ile uygulanmıştır. GA süreci sağaltımlar arası fark belirleninceye kadar uygulanmıştır. Her öğrenci için 12 oturum yapılmıştır. Toplam 36

oturum yapılmıştır. GA süreci toplamda 4 haftada tamamlanmıştır. Araştırma 3 öğrencinin ön değerlendirmeleri, KDA ve GA süreci toplamda 10 haftada tamamlanmıştır. Araştırmada uygulama ortalama başlama düzeyi 12 dakika, okuma öncesi teknik 14 dakika, okuma sırası teknik 16 dakika, okuma sonrası teknik 17 dakika, birleştirilmiş teknik 20 dakika sürmüştür.

3.4.2 Başlama Düzeyinin Belirlenmesi

Öğrenciye sağaltım teknikleri uygulanmadan önce başlama düzeyi verisi belirlenmiştir. Araştırmacı kamerayı açmış ve öğrenciye “ Bugün seninle okuma çalışması yapacağız. Bu metni bir kez sessiz oku, daha sonra metinle ilgili anlama soruları soracağım. En iyi şekilde yapmaya çalış” demiştir. Öğrenciye “Hazır mısın?” diye sorulmuştur. Öğrencinin “Hazırım” cevabından sonra çalışmaya başlanılmıştır. Öğrenci metni sessizce okuduktan sonra araştırmacı öğrenciye anlama sorularını tek tek sormuş, verdiği cevapları araştırmacının önünde bulunan anlama kayıt çizelgesine evet ya da hayır olarak kaydetmiştir. Öğrenci sorulara cevap verdikten sonra araştırmacı herhangi bir geri bildirimde bulunmamıştır. Çalışma bittikten sonra araştırmacı öğrenciye “Bugün benimle çok güzel çalıştın, teşekkür ederim” diyerek pekiştirmiştir.

3.4.3 Okuma Öncesi Sağaltım Tekniğinin Uygulanması

Okuma öncesi teknik olarak tahmin etme stratejisi uygulanmıştır. Çalışma ortamı uygun hale getirilmiş, havalandırılmıştır. Kamera açılmış ve öğrenciye “Bugün seninle okuduğunu anlama çalışması yapacağız.” denilmiştir. Öğrenciye okuma metni gösterilerek “Bugün okuyacağımız metin bu.” diye gösterilmiştir. Araştırmacının kullanacağı metni anlama kayıt çizelgesi de gösterilerek “Verdiğin cevaplar ise bu kâğıda işaretleyeceğim istersen inceleyebilirsin.” diyerek tanıtılmıştır. Daha sonra araştırmacı metni öğrencinin önüne koymuştur. “Bugün seninle metnin başlığı hakkında konuşacağız, daha sonra sen metni bir kez sessizce okuyacaksın ve ben sana anlama soruları soracağım.” demiştir. Metnin başlığı “Bal Arıları” okunmuştur. Öğrenciye başlıkla ilgili ön bilgi ve deneyimlerini kullanarak cevaplandırması için bazı sorular sorulmuştur. Örneğin “Arılar hakkında neler biliyorsun?” , “Balın nasıl yapıldığını hiç düşündün mü?”. Öğrencinin sezgilerini test etmesini sağlayacak ve tahmin etmesini kolaylaştıracak sorularla öğrenci yönlendirilmiştir, “Metnin başlığına göre metin arılarla ilgili neler anlatıyor olabilir? “. Öğrencinin verdiği cevaplar dinlenmiştir. Daha sonra metin öğrenciye verilmiş ve “Lütfen metni şimdi bir kez

sessizce oku” denmiştir. Öğrenci okumayı bitirdikten sonra “Çok güzel sessizce okudun, şimdi sorulara geçelim.” denmiştir. Daha sonra metinle ilgili 10 okuduğunu anlama sorusu sırayla sorulmuştur.

Öğrencinin verdiği cevaplar kaydedilmiştir. Öğrenci soruya metinden alakasız ya da başka bir konuyla cevap veriyorsa yanlış, metinde geçen doğru cevabı kendi cümleleriyle aktarıyorsa doğru olarak kabul edilmiştir. Birden fazla cevabı olan sorularda 2 şıkkın yarısını söylüyorsa yanlış olarak kabul edilmiştir. Eğer tek bir maddeyi söylüyorsa “Başka var mı?” diye sorularak cevaplaması sağlanmıştır. Hala cevap vermiyorsa yanlış kabul edilmiştir. Öğrencinin tepkisiz kaldığı anlarda ise soru tekrar edilmiş hala cevaplayamıyorsa soru geçilmiş ve cevap yanlış kabul edilmiştir.

Çalışma bittikten sonra araştırmacı “ Bugün çok güzel çalıştığın için teşekkür ederim” diyerek öğrenciyi pekiştirmiştir.

3.4.4 Okuma Sırası Sağaltım Tekniğinin Uygulanması

Okuma sırası tekniği olarak not alma stratejisi uygulanmıştır. Ortam kontrol edilmiş, iki sandalye bir masadan oluşan çalışma alanı havalandırılmıştır. Kamera açılmış ve uygulanacak teknik, kayıt çizelgesi ve metin öğrenciye tanıtılmıştır. Öğrenciye “Bugün seninle okuduğunu anlama çalışması yapacağız.” denilmiştir. Öğrenciye okuma metni gösterilerek “Bugün okuyacağımız metin bu.” diye gösterilmiştir. Araştırmacının kullanacağı metni anlama kayıt çizelgesi de gösterilerek “Verdiğin cevaplar ise bu kâğıda işaretleyeceğim istersen inceleyebilirsin.” diyerek tanıtılmıştır. “Bugün okurken önemli noktaları not alacağız.” denmiştir. Öğrenciye metni okurken önemli gördüğü noktaları not alması söylenmiştir. Teknik hakkında bilgi verilmiştir. Not alırken önemli bulduğu, daha sonra hatırlamakta güçlük çekebileceğine inandığı, yeni öğrendiği bilgileri not alması istenmiştir. Bunu metin kâğıdının üzerine ya da verilen ek kâğıda yapabileceği söylenmiştir. Metin öğrencinin önüne koyulmuş ve “Okumaya hazır mısın? “ diye sorulmuştur. Öğrenci “Hazırım” dediğinde “Başlayalım o zaman “denmiştir. Çalışmaya başlanmıştır. Metin öğrenciye verilmiştir. Sesli okuma yapması sağlanmıştır. Öğrenci okurken belirlediği kısımları not almış, araştırmacı takip etmiştir. Zaman zaman da araştırmacı “Önemli bir nokta görüyor musun?” diyerek öğrencinin not almasını teşvik etmiştir. Öğrenci cevap veremediği zaman “Bal arılarının kaç çeşidi olduğunu biliyor musun?” gibi sorularla önemli olabilecek noktalar hatırlatılmaya çalışılmıştır. Öğrenci okumayı bitirdiğinde

“Aldığının notlara hızlıca göz atabilirsin.” Denilmiştir. Öğrenci notlarına göz gezdirmiştir. Araştırmacı “Çalışmanı çok güzel yaptın, şimdi hazırsan metinle ilgili soruları soracağım.” demiştir. Öğrenci “Hazırım.” Demesi üzerine sorulara geçilmiştir.

Çalışma bittikten sonra metin ile ilgili 10 okuduğunu anlama sorusu sorulmuş, öğrenci soruları cevaplarırken herhangi bir geri bildirimde bulunulmamıştır. Öğrencinin verdiği cevaplar kaydedilmiştir. Öğrenci soruya metinden alakasız ya da başka bir konuyla cevap veriyorsa yanlış, metinde geçen doğru cevabı kendi cümleleriyle aktarıyorsa doğru olarak kabul edilmiştir. Birden fazla cevabı olan sorularda 2 şikkın yarısını söylüyorsa yanlış olarak kabul edilmiştir. Eğer tek bir maddeyi söylüyorsa “Başka var mı?” diye sorularak cevaplaması sağlanmıştır. Hala cevap vermiyorsa yanlış kabul edilmiştir. Öğrencinin tepkisiz kaldığı anlarda ise soru tekrar edilmiş hala cevaplayamıyorsa soru geçilmiş ve cevap yanlış kabul edilmiştir.

Sorular bittikten sonra araştırmacı öğrenciye “Çalışmaya katıldığın için teşekkür ederim” demiş ve sonlandırmıştır.

3.4.5 Okuma Sonrası Sağaltım Tekniğinin Uygulanması

Okuma sonrası tekniği olarak özetleme stratejisi uygulanmıştır. Ortam çalışmaya uygun hale getirilmiştir. Havalandırılmış, ışıklandırma kontrol edilmiştir. Ortamda iki sandalye bir masa bulunmaktadır. Kamera açılmış ve uygulanacak teknik, kayıt çizelgesi ve metin öğrenciye tanıtılmıştır. Öğrenciye “Bugün seninle okuduğunu anlama çalışması yapacağız.” denilmiştir. Öğrenciye okuma metni gösterilerek “Bugün okuyacağımız metin bu.” diye gösterilmiştir. Araştırmacının kullanacağı metni anlama kayıt çizelgesi de gösterilerek “Verdiğin cevapları ise bu kâğıda işaretleyeceğim istersen inceleyebilirsin.” diyerek tanıtılmıştır. Araştırmacı öğrenciye “Metni sen sessizce okuyacaksın. Daha sonra bana anladığın kadarını anlatacaksın. Sonrasında metinle ilgili soruları sana soracağım. Hazırsan başlayalım.” demiştir. Öğrencinin “Hazırım.” demesi üzerine metin öğrencinin önüne koyulmuş ve araştırmacı “Metni sessizce oku” demiştir. Öğrenci metni okuduktan sonra metin öğrencinin önünden alınmıştır. Öğrencinin okuduğu metni özetlemesi sağlanmıştır. Öğrenci özetleme yaparken metnin başlangıcından itibaren anlatmasına, sıra ile bilgileri aktarmasına önem verilmiştir. Bazı kritik olayları atladığı zaman ufak hatırlatmalar ve sorularla olayı doğru bir şekilde özetlemesi sağlanmıştır.

Daha sonra araştırmacı metin ile ilgili 10 okuduğunu anlama sorusunu sormuş, ğrenci soruları cevaplarırken herhangi bir geri bildirimde bulunulmamıştır. Öğrencinin verdiği cevaplar kaydedilmiştir. Öğrenci soruya metinden alakasız ya da başka bir konuyla cevap veriyorsa yanlış, metinde geçen doğru cevabı kendi cümleleriyle aktarıyorsa doğru olarak kabul edilmiştir. Birden fazla cevabı olan sorularda 2 şıkkın yarısını söylüyorsa yanlış olarak kabul edilmiştir. Eğer tek bir maddeyi söylüyorsa ‘‘Başka var mı?’’ diye sorularak cevaplaması sağlanmıştır. Hala cevap vermiyorsa yanlış kabul edilmiştir. Öğrencinin tepkisiz kaldığı anlarda ise soru tekrar edilmiş hala cevaplayamıyorsa soru geçilmiş ve cevap yanlış kabul edilmiştir.

Sorular bittikten sonra araştırmacı öğrenciye ‘‘alışmaya katıldığın için teşekkür ederim’’ demiş ve sonlandırmıştır.

3.4.6 Birleştirilmiş Sağaltım Tekniğinin Uygulanması

Birleştirilmiş sağaltım tekniğinde daha önceki tüm teknikler bir arada uygulanmıştır. Okuma ncesi tahmin etme, okuma sırası not alma ve okuma sonrası özetleme stratejileri uygulanmıştır. Ortam çalışmaya uygun hale getirilmiştir. Havalandırılmış, ışıklandırma kontrol edilmiştir. Ortamda iki sandalye bir masa bulunmaktadır. Öncelikli olarak kamera açılmış ve uygulanacak teknik, kayıt izelgesi ve metin öğrenciye tanıtılmıştır. Öğrenciye ‘‘Bugün seninle okuduğunu anlama çalışması yapacağız.’’ denilmiştir. Öğrenciye okuma metni gösterilerek ‘‘Bugün okuyacağımız metin bu.’’ diye gösterilmiştir. Araştırmacının kullanacağı metnin yanı sıra anlama kayıt izelgesi de gösterilerek ‘‘Verdiğin cevapları ise bu kâğıda işaretleyeceğim istersen inceleyebilirsin.’’ diyerek tanıtılmıştır.

Metin ğrencinin önüne koyulmuş ve başlığı okuması sağlanmıştır, ‘‘Sağlıklı bir yaşam için besinler ‘’. Başlık okunduktan sonra ‘‘Başlık hakkında ne düşünüyorsun?’’ diye sorulmuştur. Öğrenci ‘‘Sağlımızla ilgili bir metin olabilir demiştir.’’ Araştırmacı ‘‘Sağlığımızla ilgili olan besinler hangileri olabilir?’’ diye sormuştur. Öğrenci ‘‘Sebzeler.’’ diye cevap vermiştir. Daha sonra n bilgilerini harekete geçirecek başka sorular sorularak metin hakkında bazı tahminlerde bulunması sağlanmıştır. Öğrencinin yeteri kadar cevap verdiği düşünüldüğünde metni okuması, okurken de önemli gördüğü noktaları not alması istenmiştir. Öğrenci not alması için ara ara teşvik edilmiştir. Araştırmacı ‘‘Marketten aldığımız ürünlerin üzerinde neye dikkat etmeliyiz?’’ not alabiliriz demiştir. Öğrencinin dikkatini zaman zaman önemli

noktalara çekmiştir. Metin bittikten sonra araştırmacı metni öğrencinin önünden almıştır. “Okumanı çok güzel yaptın, şimdi metni anladığın kadarıyla bana özetler misin?” demiştir. Öğrenciden sözel özetleme yapmasını istemiştir. Öğrenci özetleme yaparken metnin başlangıcından itibaren anlatmasına bilgileri sıra ile aktarmasına önem verilmiştir. Bazı kritik olayları atladığı zaman ufak hatırlatmalar ve sorularla olayı doğru bir şekilde özetlemesi sağlanmıştır. Öğrenci özetlemeyi bitirdikten sonra “Şimdi sana metinle ilgili sorular soracağım. Dikkatli bir şekilde cevaplamanı istiyorum” denmiştir.

Daha sonra araştırmacı metin ile ilgili 10 okuduğunu anlama sorusunu sormuş, öğrenci soruları cevaplarken herhangi bir geri bildirimde bulunulmamıştır. Öğrencinin verdiği cevaplar kaydedilmiştir. Öğrenci soruya metinden alakasız ya da başka bir konuyla cevap veriyorsa yanlış, metinde geçen doğru cevabı kendi cümleleriyle aktarıyorsa doğru olarak kabul edilmiştir. Birden fazla cevabı olan sorularda 2 şikkın yarısını söylüyorsa yanlış olarak kabul edilmiştir. Eğer tek bir maddeyi söylüyorsa “Başka var mı?” diye sorularak cevaplamaı sağlanmıştır. Hala cevap vermiyorsa yanlış kabul edilmiştir. Öğrencinin tepkisiz kaldığı anlarda ise soru tekrar edilmiş hala cevaplayamıyorsa soru geçilmiş ve cevap yanlış kabul edilmiştir. Sorular bittikten sonra araştırmacı öğrenciye “Çalışmaya katıldığın için teşekkür ederim” demiş ve sonlandırmıştır.

Katılımcılara KDA sürecinde yukarıdaki sağaltımlar uygulandıktan sonra her katılımcı için en etkili iki sağaltım belirlenmiştir. Daha sonra GA süreciyle de en etkili iki sağaltım dönüşümlü olarak aynı yol izlenip, aralarındaki fark belirleninceye kadar uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Toplanması

Öğrencilerin başlama düzeyi ve sağaltım tekniklerinin uygulanması sırasında veriler aşağıdaki şekilde toplanmıştır.

Öncelikli olarak kamera açılmış ve uygulanacak teknik, kayıt çizelgesi ve metin öğrenciye tanıtılmıştır. Öğrenciye “Bugün seninle okuduğunu anlama çalışması yapacağız.” denilmiştir. Öğrenciye okuma metni gösterilerek “Bugün okuyacağımız metin bu.” diye gösterilmiştir. Araştırmacının kullanacağı metni anlama kayıt çizelgesi

de gösterilerek ‘‘Verdiğin cevaplar ise bu kâğıda işaretleyeceğim istersen inceleyebilirsin.’’ diyerek tanıtılmıştır. Öğrencilerden başlama düzeyi verileri alınmıştır. Daha sonraki oturumlarda sağaltım teknikleri uygulanmıştır. Çalışmalarda yapılan tekniklerle ilgili bilgiler verilmiştir. Tüm çalışmalarda kamera ile kayıt alınmıştır.

Başlama düzeyinde öğrenciye ‘‘ Bugün seninle okuma çalışması yapacağız. Bu metni bir kez sessiz oku, daha sonra metinle ilgili anlama soruları soracağım. En iyi şekilde yapmaya alış’’ demiştir. Öğrenciye ‘‘Hazır mısın?’’ diye sorulmuştur. Öğrencinin ‘‘Hazırım’’ cevabından sonra çalışmaya başlanılmıştır. Öğrenci metni sessizce okumuştur. Araştırmacı öğrenciye ‘‘şimdi soruları metne göre cevaplamamı istiyorum.’’ demiştir. Araştırmacı anlama sorularını tek tek sormuş, öğrencinin verdiği cevapları araştırmacının önünde bulunan anlama kayıt çizelgesine evet ya da hayır olarak kaydetmiştir. Öğrenci soruları cevaplar ken herhangi bir geri bildirimde bulunulmamıştır. Öğrencinin verdiği cevaplar kaydedilmıştir. Öğrenci soruya metinden alakasız ya da başka bir konuyla cevap veriyorsa yanlış, metinde geçen doğru cevabı kendi cümleleriyle aktarıyorsa doğru olarak kabul edilmiştir. Birden fazla cevabı olan sorularda 2 şikkın yarısını söylüyorsa yanlış olarak kabul edilmiştir. Eğer tek bir maddeyi söylüyorsa ‘‘Başka var mı?’’ diye sorularak cevaplaması sağlanmıştır. Hala cevap vermiyorsa yanlış kabul edilmiştir. Öğrencinin tepkisiz kaldığı anlarda ise soru tekrar edilmiş hala cevaplayamıyorsa soru geçilmiş ve cevap yanlış kabul edilmiştir.

Başlama düzeyinde olduğu gibi diğer sağaltım tekniklerinde de sorular sorularak veriler toplanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

3.5.1. Başlangıç Düzeyi ve Uygulama Süreci Verilerinin Analizi

Tek denekli deneysel desenler ile yapılan araştırmaların verilerinin analizi sonuçların grafikte gösterilip, grafiğin görsel olarak yorumlanması yoluyla yapılır. Grafiklerdeki verilerin düzeyine ve eğimine bakılarak değerlendirme yapılır (Tawney ve Gast, 1984). KDA sürecinde yapılan sağaltım oturumlarında verilerin düzeyi karşılaştırılmıştır. Oturumlarda ortaya çıkan verilerin birbirlerine göre durumu değerlendirilecek yüksek çıkan verinin olduğu sağaltımın etkili olduğuna karar verilmiştir.

GA sürecinde ise uygulanan iki sağaltımın veri yollarının düzeyi ve eğimine bakılarak verisi dik ve artan bir eğimse diğerine göre daha etkili olarak belirlenmiştir.

3.5.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Ebeveyn ve öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlilik verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve betimsel analiz yoluyla analiz edilip yorumlanmıştır.

3.6 Güvenirliklerin Hesaplanması

Araştırmada üç katılımcı için toplam 66 oturum veri toplanmıştır. Bu verilerin %33'ü (21 oturum) için her öğrencinin oturumu olacak şekilde, tesadüfi örnekleme yöntemiyle uygulama güvenirligi ve gözlemciler arası güvenirlilik hesaplaması yapılmıştır. Hesaplamalar için seçilen oturumların görüntü kayıtları, çalışılan bilgilendirici metinler ve güvenirlilik formları kullanılmıştır. Gözlemci özel eğitim bölümünde yüksek lisans öğrencisi ve aynı zamanda sınıf öğretmenidir.

3.6.1 Gözlemciler Arası Güvenirlilik

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik hesaplaması için gözlemci güvenirligi formu geliştirilmiştir. Gözlemciye çalışmada kullanılan metinler verilmiş ve metni okuması istenmiştir. Daha sonra oturumların görüntüleri izlenerek, formdaki doğru cevaba göre öğrencinin cevabının doğru ya da yanlış olarak işaretlenmesi istenmiştir. Doğru veya yanlış cevapların ise araştırmacının daha önce belirlediği ölçütlere göre değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Gözlemci değerlendirmelerini yaptıktan sonra araştırmacı, kendi cevapları ile uyuşan cevapların yüzdesini hesaplamıştır. Hesaplama görüş birliği sayısı, görüş birliği ve görüş ayrılığı sayılarının toplamına bölünüp 100'le çarpılarak yapılmıştır (House, House ve Campbell, 1981). Araştırmanın gözlemciler arası güvenirligi ortalama üç öğrenci için %95.8 olarak belirlenmiştir.

3.6.2 Uygulama Güvenirligi

Araştırmanın uygulama güvenirliginin belirlenmesi için her sağaltım oturumunun basamaklarını içeren uygulama güvenirligi formu hazırlanmıştır. Formda oturumların öğretim akış planı ve gözlemci için işaretleme kısmı yer almaktadır. 66 sağaltım oturumunun %33'ü (21 oturum) için hesaplanmıştır. Gözlemciye oturumların

görüntüleri verilmiş ve yapılan her basamak için ‘‘evet’’ yapılmayan her basamak için ise ‘‘hayır’’ sütununu işaretlemesi istenmiştir. Gözlemcinin uygulama güvenilirliği için doldurduğu formdaki veriler ‘‘gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Uygulama güvenilirliği %100 olarak bulunmuştur.

3.6.3 Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması

Sosyal geçerlik, yapılan bir uygulamanın etkiliği, önemi, uygunluğu ve oluşturduğu etkiye yönelik yapılan değerlendirme biçimidir (Kennedy, 1992). Sosyal geçerlilik iki biçimde ölçülür. İlki öznel değerlendirmedir. Öznel değerlendirmede çalışılan katılımcıya kazandırılan davranış değişikliği ya da becerinin bireyin yaşamındaki kişilere ya da uzmanlara sorularak, bireye ne derece uygun olduğunun belirlenmesidir. İkincisi ise sosyal karşılaştırmadır. Sosyal karşılaştırmada bireyin performansı normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılır.

Bu araştırmada sosyal geçerlilik için öznel değerlendirme kullanılmıştır. Veriler katılımcıların ebeveynleri ve öğretmenlerinden toplanmıştır. Ailelerin ve ebeveynlerin yapılan araştırmanın etkililiği ve verimi hakkındaki görüşlerini, öğrencilerin bu süreçteki gelişimlerini belirleyebilmek için uygulanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan ‘‘Sosyal Geçerlilik Ebeveyn Formu’’ ve ‘‘Sosyal Geçerlilik Öğretmen Formu’’ ile toplanmıştır. Okuduğunu anlama sürecinde kullanılan sağaltım tekniklerinin etkili olup olmadığı sorulmuştur. Sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretmenlere ve ebeveynlere 5’ er sorudan oluşan formlar hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları yoluyla veriler toplanmış ve betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmacı tarafından sorulan sorular forma işaretlenmiştir.

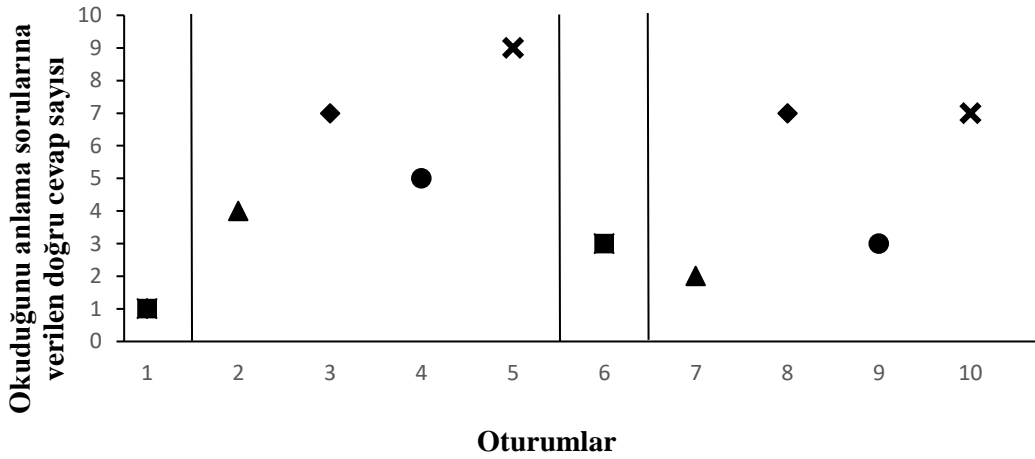
BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Araştırmada öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerden okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve birleştirilmiş teknikten en etkili olanın kısa deneysel analizle belirlenmesi amaçlanmıştır. Kısa deneysel analiz yoluyla belirlenen en etkili iki strateji ise genişletilmiş analiz yoluyla test edilmiştir. Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

4.1 Birinci Katılımcının Kısa Deneysel Analiz Sonuçları ve Yorumlar

Katılımcı - 1



BD: Başlama Düzeyi,
OÖ: Okuma Öncesi,
OSI: Okuma Sırası,
OSO: Okuma Sonrası
BT: Birleştirilmiş Teknik

■ : B.D ▲ : O.Ö, ◆ : O.SI ● : O.SO X: B.T

Grafik 4.1 Birinci katılımcının KDA sürecinde başlama düzeyi ve sağaltım koşullarında okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı

Birinci katılımcının sağaltım koşullarının uygulanması sonucu ortaya çıkan sonuçları ve başlama düzeyi verileri Grafik 1 de gösterilmiştir.

Birinci katılımcı sağaltım koşulları uygulanmadan önceki başlama düzeyinde 10 okuduğunu anlama sorusundan 1 soruya doğru cevap vermiştir. İkinci alınan başlama düzeyi verilerinde ise 10 okuduğunu anlama sorusundan 3 soruya doğru cevap vermiştir.

Birinci katılımcı okuma öncesi sağaltım tekniğinin uygulanması sonucunda ilk oturumda 10 okuduğunu anlama sorusundan 4 üne doğru cevap vermiştir. İkinci yoklamada ise 10 okuduğunu anlama sorusundan 2 sine doğru cevap vermiştir.

Birinci katılımcı okuma sırası sağaltım tekniğinin uygulanması sonucunda 10 okuduğunu anlama sorusundan 7 sine doğru cevap vermiştir. İkinci yoklamada ise 10 okuduğunu anlama sorusundan 7 sine doğru cevap vermiştir.

Birinci katılımcının okuma sonrası sağaltım tekniğinde 10 okuduğunu anlama sorusuna verdiği doğru cevaplar ise sırasıyla birinci ve ikinci oturumlarda 5 ve 7'dir. Birinci katılımcının birleştirilmiş sağaltım tekniğinde 10 okuduğunu anlama sorusuna verdiği doğru cevap sayıları birinci ve ikinci oturumlarda sırayla 9 ve 7'dir.

Birinci katılımcı ilk başlama düzeyi oturumunda 10 okuduğunu anlama sorusundan 1 soruya doğru cevap vermiştir. Daha sonra sağaltım teknikleri uygulandığında okuduğunu anlama sorularına verilen cevaplarda artışlar olduğu görölmektedir. Başlama düzeyindeki 1 doğru cevap sayısı okuma öncesinde 4 olmuştur. 3 doğru cevap artışı olmuştur. Okuma öncesinden sonra okuma sırası sağaltım tekniğinde katılımcı okuduğunu anlama sorularına 7 doğru cevap vererek başlama düzeyine göre doğru cevap sayısını 6 arttırmıştır. Okuma sonrası sağaltım tekniğinde ise başlama düzeyine göre doğru cevap sayısını 4 artırarak 5 doğru cevap vermiştir. Tüm sağaltım tekniklerinin uygulandığı birleştirilmiş teknikte ise katılımcı 9 doğru cevap vermiş ve en yüksek doğru cevapladığı sonuca ulaşmıştır.

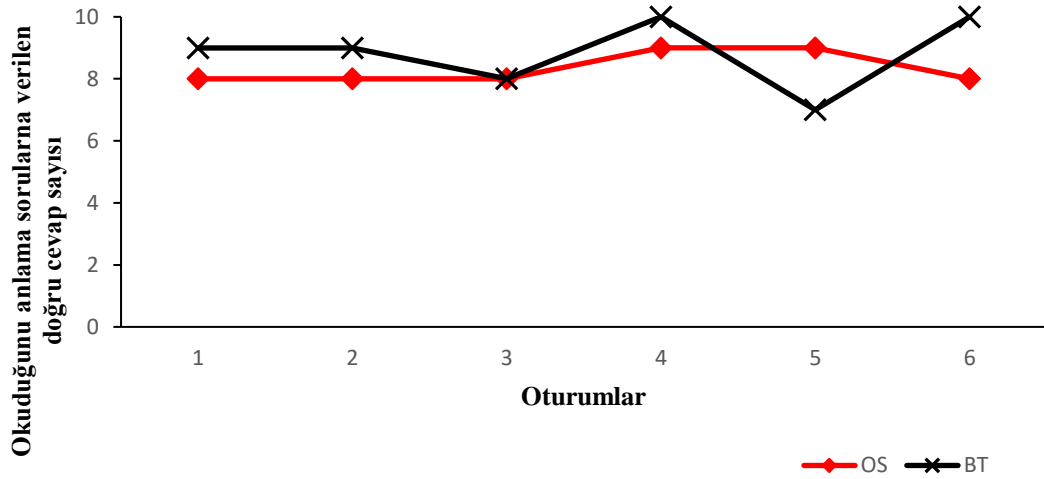
Sırasıyla tüm sağaltım teknikleri uygulandıktan sonra en etkili tekniği belirlemek için aynı sıra takip edilerek süreç tekrar uygulanmıştır. Katılımcı başlama düzeyinde 10 okuduğunu anlama sorusundan 3'üne doğru cevap vermiştir. İlk başlama düzeyi oturumuna göre katılımcı doğru cevap sayısını 2 soru arttırmıştır. Sırasıyla sağaltım koşulları uygulanmıştır. Katılımcı okuma öncesi sağaltım tekniğinde 2 soruya doğru cevap vermiştir. Başlama düzeyine göre 1 eksik doğru cevaba ulaşmış ve etkili bir farklılık oluşmamıştır. Okuma sırasında ise 7 soruya doğru cevap vermiş ve ikinci

başlama düzeyine göre doğru cevap sayısını 4 arttırmıştır. Okuma sonrası sağaltım tekniğinde ise 3 soruya doğru cevap verebilmiştir. Tüm sağaltım tekniklerinin bir arada uygulandığı birleştirilmiş teknikte ise 7 soruya doğru cevap vermiş başlama düzeyine göre 4 soru arttırmıştır.

Grafik 1 incelendiğinde başlama düzeyleri ve sağaltım koşulları değerlendirilecek olursa, okuma öncesi ve okuma sonrası sağaltım teknikleri ilk başlama düzeyindeki 1 doğru cevap sayısına göre sırasıyla 4 ve 5 doğru cevapla artış olsa bile, ikinci başlama düzeyindeki 3 doğru sayısına göre sırasıyla 2 ve 3 doğru cevapta kalmış, başlama düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Okuma sırası ve birleştirilmiş teknikte ise ilk başlama düzeyi oturumuna göre sırasıyla 7 ve 9 soru doğru cevaplanmış, ikinci başlama düzeyindeki 3 soru doğru cevaba göre sırasıyla 7 ve 7 soru doğru cevaplanmıştır. Bu iki teknikte okuduğunu anlama belirgin bir şekilde artmıştır. Tüm bu veriler bize birinci katılımcı için en etkili tekniklerin okuma sırası ve birleştirilmiş teknik olduğunu göstermektedir. Birleştirilmiş teknik ise ortalama 8 cevapla en etkili strateji olmuştur. Genişletilmiş analiz ile bu iki sağaltım tekniği tekrar test edilmiştir.

4.2 Birinci Katılımcının Genişletilmiş Analiz Sonuçları ve Yorumları

Katılımcı - 1



OSI: Okuma Sırası
BT: Birleştirilmiş Teknik

Grafik 4.2 Birinci katılımcının genişletilmiş analizde en etkili iki sağaltım koşulunda okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı

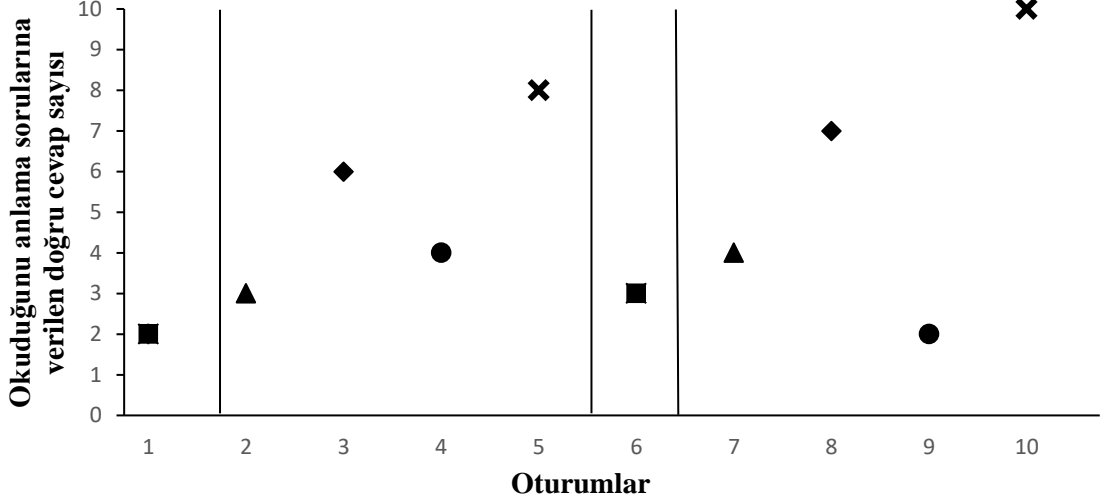
Birinci katılımcının kısa deneysel analiz sonuçlarına bakıldığında okuduğunu anlama sürecinde en etkili iki tekniğin okuma sırası ve birleştirilmiş teknik olduğu belirlenmiştir.

Birinci katılımcı okuma sırasında 10 okuduğunu anlama sorusuna en fazla 9 doğru en az 8 doğru cevap vermiştir. Birleştirilmiş teknik sağaltım koşuluna ise 10 okuduğunu anlama sorusuna ise en fazla 10 doğru en az 7 doğru cevap vermiştir.

Grafiğe göre veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında ise üçüncü ve beşinci oturumlar dışında birleştirilmiş teknik sağaltım koşulunun veri yolu düzeyi okuma sırası veri yolu düzeyine göre daha yüksektir. Eğim olarak karşılaştırıldığında ise iki sağaltım koşulunun da eğimlerinin farklı olduğu görülmektedir. Birleştirilmiş teknik sağaltım koşulunun eğimine bakıldığında birinci ve ikinci oturumlar sabit bir eğim gözlenmiştir. Üçüncü ve beşinci oturumlarda eğimde bir düşüş yaşanmıştır. Üçüncü oturumda, eğimde her iki sağaltım koşulunda da okuduğunu anlama sorularına aynı sayıda doğru cevap verilmiştir. Dördüncü ve altıncı oturumlardaki eğimde ise artış yaşanmıştır. Okuma sırası sağaltım tekniği eğimine bakıldığı zaman ise birinci, ikinci ve üçüncü oturumlarda sabit bir eğim gözlenmiştir. Dördüncü ve beşinci oturumlarda artan, altıncı oturumda ise düşen bir eğim gözlenmiştir. Birinci katılımcının okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısında KDA sonucu seçilen iki etkili tekniğinde GA sonucunda da etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre GA sonuçları KDA sonuçlarını doğrulamaktadır.

4.3 İkinci Katılımcının Kısa Deneysel Analiz Sonuçları ve Yorumları

Katılımcı - 2



BD: Başlama Düzeyi,
OÖ: Okuma Öncesi,
OSI: Okuma Sırası,
OSO: Okuma Sonrası
BT: Birleştirilmiş Teknik

■ : B.D ▲ : O.Ö, ◆ : O.SI ● : O.SO X: B.T

Grafik 4.3 İkinci katılımcının kda sürecinde başlama düzeyi ve sağaltım koşullarında okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı

İkinci katılımcının sağaltım koşullarının uygulanması sonucu ortaya çıkan sonuçları ve başlama düzeyi verileri Grafik 2 de gösterilmiştir.

İkinci katılımcı sağaltım koşulları uygulanmadan önceki başlama düzeyinde 10 okuduğunu anlama sorusundan 2 soruya doğru cevap vermiştir. İkinci alınan başlama düzeyi verilerinde ise 10 okuduğunu anlama sorusundan 3 soruya doğru cevap vermiştir.

İkinci katılımcı okuma öncesi sağaltım tekniğinin uygulanması sonucunda ilk oturumda 10 okuduğunu anlama sorusundan 3 üne doğru cevap vermiştir. İkinci yoklamada ise 10 okuduğunu anlama sorusundan 4 üne doğru cevap vermiştir.

İkinci katılımcı okuma sırası sağaltım tekniğinin uygulanması sonucunda 10 okuduğunu anlama sorusundan 6 sına doğru cevap vermiştir. İkinci yoklamada ise 10 okuduğunu anlama sorusundan 7 sine doğru cevap vermiştir.

İkinci katılımcının okuma sonrası (özetleme) sağaltım tekniği kullanıldığında 10 okuduğunu anlama sorusuna verdiği cevaplar ise sırasıyla birini ve ikinci oturumlarda 4 ve 2'dir. İkinci katılımcının birleştirilmiş sağaltım tekniği kullanıldığında 10 okuduğunu anlama sorusuna verdiği doğru cevap sayıları birinci ve ikinci oturumlarda sırasıyla 8 ve 10'dur.

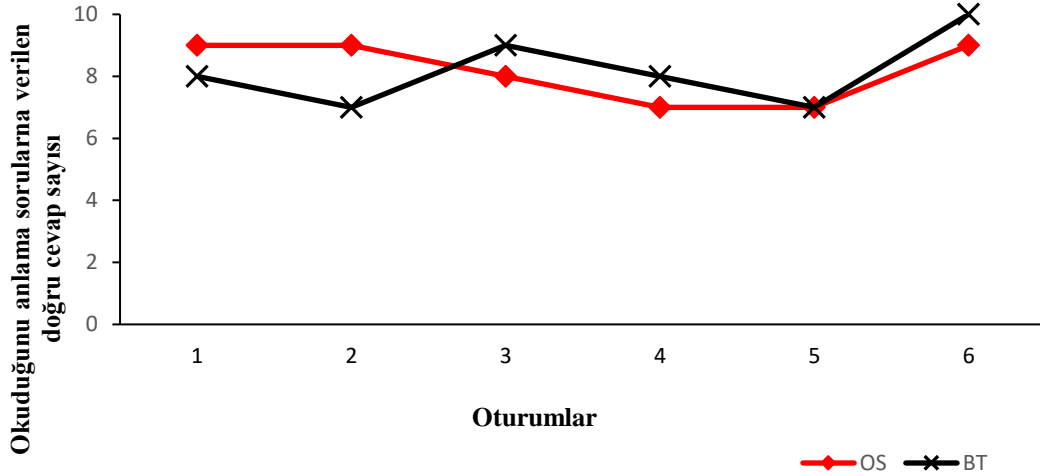
İkinci katılımcı ilk başlama düzeyi oturumunda 10 okuduğunu anlama sorusundan 2'sine doğru cevap vermiştir. Daha sonra sağaltım teknikleri uygulandığında okuduğunu anlama sorularına verilen cevaplarda artışlar olduğu görölmektedir. Başlama düzeyindeki 2 doğru cevap sayısı okuma öncesi strateji kullanıldığında 3 olmuştur. Bir doğru cevap artışı olmuştur. Okuma öncesinden sonra okuma sırası sağaltım tekniğinde katılımcı okuduğunu anlama sorularına 6 doğru cevap vererek başlama düzeyine göre doğru cevap sayısını 4 arttırmıştır. Okuma sonrası sağaltım tekniği kullanıldığında ise başlama düzeyine göre doğru cevap sayısını 2 artırarak 4 doğru cevap vermiştir. Tüm sağaltım tekniklerinin uygulandığı birleştirilmiş teknikte ise katılımcı 8 doğru cevap vermiş ve en yüksek doğru cevapladığı sonuca ulaşmıştır.

Sırasıyla tüm sağaltım teknikleri uygulandıktan sonra en etkili tekniği belirlemek için aynı sıra takip edilerek süreç tekrar uygulanmıştır. Katılımcı başlama düzeyinde 10 okuduğunu anlama sorusundan 3'üne doğru cevap vermiştir. İlk başlama düzeyi oturumuna göre katılımcı doğru cevap sayısını 1 soru arttırmıştır. Sırasıyla sağaltım koşulları uygulanmıştır. Katılımcı okuma öncesi sağaltım tekniğinde 4 soruya doğru cevap vermiştir. Başlama düzeyine göre 1 fazla doğru cevaba ulaşmış ve etkili bir farklılık oluşmamıştır. Okuma sırasında ise 7 soruya doğru cevap vermiş ve ikinci başlama düzeyine göre doğru cevap sayısını 4 arttırmıştır. Okuma sonrası sağaltım tekniğinde ise 2 soruya doğru cevap verebilmiştir. Tüm sağaltım tekniklerinin bir arada uygulandığı birleştirilmiş teknikte ise 10 soruya doğru cevap vermiş başlama düzeyine göre 7 soru arttırmıştır.

Grafik 2 incelendiğinde başlama düzeyleri ve sağaltım koşulları değerlendirilecek olursa, okuma öncesi ve okuma sonrası sağaltım teknikleri ilk başlama düzeyindeki 2 doğru cevap sayısına göre sırasıyla 3 ve 4 doğru cevapla artış olsa bile, ikinci başlama düzeyindeki 3 doğru sayısına göre sırasıyla 4 ve 2 doğru cevapta kalmış, başlama düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Okuma sırası ve birleştirilmiş teknikte ise ilk başlama düzeyi oturumuna göre sırasıyla 6 ve 8 soru doğru cevaplanmış, ikinci başlama düzeyindeki 3 soru doğru cevaba göre sırasıyla 7 ve 10 soru doğru cevaplanmıştır. Bu iki teknikte okuduğunu anlama belirgin bir şekilde artmıştır. Tüm bu veriler bize ikinci katılımcı için en etkili tekniklerin okuma sırası ve birleştirilmiş teknik olduğunu göstermektedir. Birleştirilmiş teknik ise ortalama 9 cevapla en etkili strateji olmuştur. Genişletilmiş analiz ile bu iki sağaltım tekniği tekrar test edilmiştir.

4.4 İkinci Katılımcının Genişletilmiş Analiz Sonuçları ve Yorumları

Katılımcı - 2



OS: Okuma Sırası

BT: Birleştirilmiş Teknik

Grafik 4.4 İkinci katılımcının genişletilmiş analizde en etkili iki sağaltım koşulunda okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı

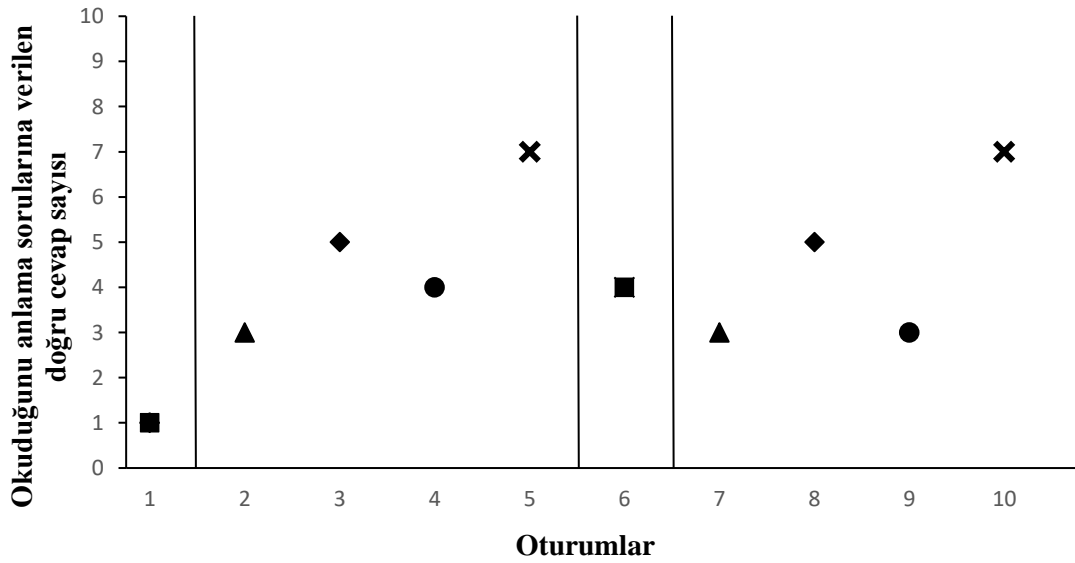
İkinci katılımcının kısa deneysel analiz sonuçlarına bakıldığında okuduğunu anlama sürecinde en etkili iki tekniğin okuma sırası ve birleştirilmiş teknik olduğu belirlenmiştir.

İkinci katılımcı okuma sırasında 10 okuduğunu anlama sorusuna en fazla 9 doğru en az 7 doğru cevap vermiştir. Birleştirilmiş teknik sağaltım koşuluna ise 10 okuduğunu anlama sorusuna ise en fazla 10 doğru en az 7 doğru cevap vermiştir.

Grafiğe göre veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında ise birinci ve ikinci oturumlar dışında birleştirilmiş teknik sağaltım koşulunun veri yolu düzeyi okuma sırası veri yolu düzeyine göre daha yüksektir. Eğitim olarak karşılaştırıldığında ise iki sağaltım koşulunun da eğimlerinin farklı olduğu görülmektedir. Birleştirilmiş teknik sağaltım koşulunun eğimine bakıldığında ikinci ve dördüncü oturumlarda düşen bir eğim gözlenmiştir. Üçüncü ve altıncı oturumlarda eğimde bir artış yaşanmıştır. Okuma sırası sağaltım tekniği eğimine bakıldığı zaman ise birinci ve ikinci oturumlarda sabit bir eğim gözlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü oturumlarda düşen, altıncı oturumda ise artan bir eğim gözlenmiştir. İkinci katılımcının okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısında KDA sonucu seçilen iki etkili tekniğinde GA sonucunda da etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre GA sonuçları KDA sonuçlarını doğrulamaktadır.

4.5 Üçüncü Katılımcının Kısa Deneysel Analiz Sonuçları ve Yorumları

Katılımcı - 3



BD: Başlama Düzeyi,
OÖ: Okuma Öncesi,

■ : B.D ▲ : O.Ö, ◆ : O.SI ● : O.SO X: B.T

OSI: Okuma Sırası,
OSO: Okuma Sonrası
BT: Birleştirilmiş Teknik

Grafik 4.5 Üçüncü katılımcının kda sürecinde başlama düzeyi ve sağaltım koşullarında okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı

Üçüncü katılımcının sağaltım koşullarının uygulanması sonucu ortaya çıkan sonuçları ve başlama düzeyi verileri Grafik 3 de gösterilmiştir.

Üçüncü katılımcı sağaltım koşulları uygulanmadan önceki başlama düzeyinde 10 okuduğunu anlama sorusundan 1 soruya doğru cevap vermiştir. İkinci alınan başlama düzeyi verilerinde ise 10 okuduğunu anlama sorusundan 4 soruya doğru cevap vermiştir.

Üçüncü katılımcı okuma öncesi sağaltım tekniğinin uygulanması sonucunda ilk oturumda 10 okuduğunu anlama sorusundan 3' üne doğru cevap vermiştir. İkinci yoklamada ise 10 okuduğunu anlama sorusundan 3' üne doğru cevap vermiştir.

Üçüncü katılımcı okuma sırası sağaltım tekniğinin uygulanması sonucunda 10 okuduğunu anlama sorusundan 5 ine doğru cevap vermiştir. İkinci yoklamada ise 10 okuduğunu anlama sorusundan 5 ine doğru cevap vermiştir.

Üçüncü katılımcının okuma sonrası sağaltım tekniğinde 10 okuduğunu anlama sorusuna verdiği cevaplar ise sırasıyla birini ve ikinci oturumlarda 4 ve 4'tür. Üçüncü katılımcının birleştirilmiş sağaltım tekniğinde 10 okuduğunu anlama sorusuna verdiği doğru cevap sayıları birinci ve ikinci oturumlarda sırayla 7 ve 7'dir.

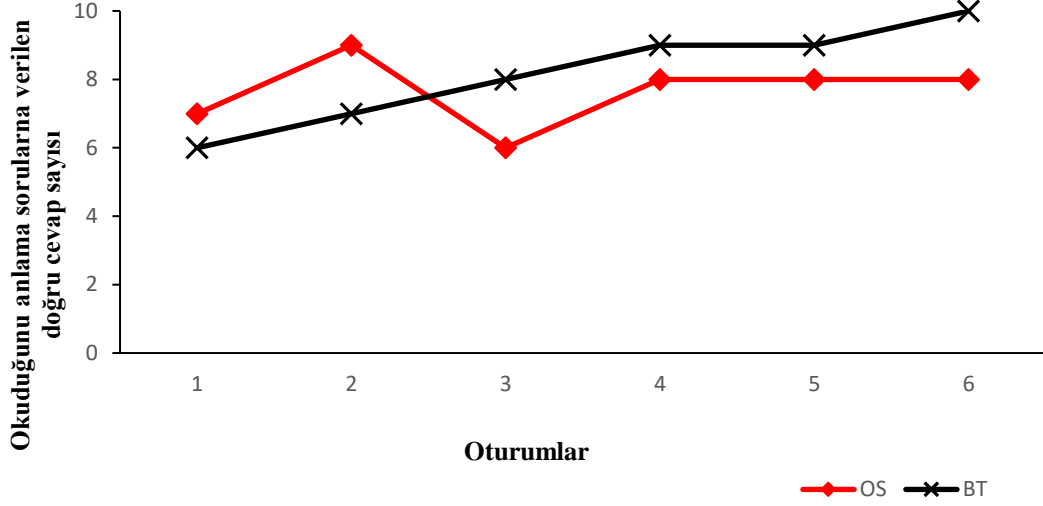
Üçüncü katılımcı ilk başlama düzeyi oturumunda 10 okuduğunu anlama sorusundan 1 soruya doğru cevap vermiştir. Daha sonra sağaltım teknikleri uygulandığında okuduğunu anlama sorularına verilen cevaplarda artışlar olduğu görülmektedir. Başlama düzeyindeki 1 doğru cevap sayısı okuma öncesinde 3 olmuştur. 2 doğru cevap artışı olmuştur. Okuma öncesinden sonra okuma sırası sağaltım tekniğinde katılımcı okuduğunu anlama sorularına 5 doğru cevap vererek başlama düzeyine göre doğru cevap sayısını 4 arttırmıştır. Okuma sonrası sağaltım tekniğinde ise başlama düzeyine göre doğru cevap sayısını 3 artırarak 4 doğru cevap vermiştir. Tüm sağaltım tekniklerinin uygulandığı birleştirilmiş teknikte ise katılımcı 7 doğru cevap vermiş ve en yüksek doğru cevapladığı sonuca ulaşmıştır.

Sırasıyla tüm sağaltım teknikleri uygulandıktan sonra en etkili tekniği belirlemek için aynı sıra takip edilerek süreç tekrar uygulanmıştır. Katılımcı başlama düzeyinde 10 okuduğunu anlama sorusundan 4'üne doğru cevap vermiştir. İlk başlama düzeyi oturumuna göre katılımcı doğru cevap sayısını 3 soru arttırmıştır. Sırasıyla sağaltım koşulları uygulanmıştır. Katılımcı okuma öncesi sağaltım tekniğinde 3 soruya doğru cevap vermiştir. Başlama düzeyine göre 1 eksik doğru cevaba ulaşmış ve etkili bir farklılık oluşmamıştır. Okuma sırasında ise 5 soruya doğru cevap vermiş ve ikinci başlama düzeyine göre doğru cevap sayısını 1 arttırmıştır. Okuma sonrası sağaltım tekniğinde ise 4 soruya doğru cevap verebilmiştir. Tüm sağaltım tekniklerinin bir arada uygulandığı birleştirilmiş teknikte ise 7 soruya doğru cevap vermiş başlama düzeyine göre 3 soru arttırmıştır.

Grafik 3 incelendiğinde başlama düzeyleri ve sağaltım koşulları değerlendirilecek olursa, okuma öncesi ve okuma sonrası sağaltım teknikleri ilk başlama düzeyindeki 1 doğru cevap sayısına göre sırasıyla 3 ve 4 doğru cevapla artış olsa bile, ikinci başlama düzeyindeki 4 doğru sayısına göre sırasıyla 3 ve 4 doğru cevapta kalmış, başlama düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Okuma sırası ve birleştirilmiş teknikte ise ilk başlama düzeyi oturumuna göre sırasıyla 5 ve 7 soru doğru cevaplanmış, ikinci başlama düzeyindeki 4 soru doğru cevaba göre sırasıyla 5 ve 7 soru doğru cevaplanmıştır. Bu iki teknikte okuduğunu anlama belirgin bir şekilde artmıştır. Tüm bu veriler bize üçüncü katılımcı için en etkili tekniklerin okuma sırası ve birleştirilmiş teknik olduğunu göstermektedir. Birleştirilmiş teknik ise ortalama 7 cevapla en etkili strateji olmuştur. Genişletilmiş analiz ile bu iki sağaltım tekniği tekrar test edilmiştir.

4.6 Üçüncü Katılımcının Genişletilmiş Analiz Sonuçları ve Yorumları

Katılımcı - 3



OSI: Okuma Sırası

BT: Birleştirilmiş Teknik

Grafik 4.6 Üçüncü katılımcının genişletilmiş analizde en etkili iki sağıltım koşulunda okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısı

Üçüncü katılımcının kısa deneysel analiz sonuçlarına bakıldığında okuduğunu anlama sürecinde en etkili iki tekniğin okuma sırası ve birleştirilmiş teknik olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü katılımcı okuma sırasında 10 okuduğunu anlama sorusuna en fazla 9 doğru en az 6 doğru cevap vermiştir. Birleştirilmiş teknik sağıltım koşuluna ise 10 okuduğunu anlama sorusuna ise en fazla 9 doğru en az 6 doğru cevap vermiştir.

Grafiğe göre veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında ise birinci ve ikinci oturumlar dışında birleştirilmiş teknik sağıltım koşulunun veri yolu düzeyi okuma sırası veri yolu düzeyine göre daha yüksektir. Eğitim olarak karşılaştırıldığında ise iki sağıltım koşulunun da eğimlerinin farklı olduğu görülmektedir. Birleştirilmiş teknik sağıltım koşulunun eğimine bakıldığında birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü oturumlarda artan

bir eğim gözlenmiştir. Dördüncü oturumdan sonra ise sabit bir eğim göstermiştir. Okuma sırası sağaltım tekniği eğitimine bakıldığı zaman ise dördüncü, beşinci ve altıncı oturumlarda sabit bir eğim gözlenmiştir. Üçüncü oturumda düşen, ikinci oturumda ise artan bir eğim gözlenmiştir. Üçüncü katılımcının okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısında KDA sonucu seçilen iki etkili tekniğinde GA sonucunda da etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre GA sonuçları KDA sonuçlarını doğrulamaktadır.

4.7 Sosyal Geçerlilik Bulguları

4.7.1 Öğretmenlerin Sosyal Geçerlilik Bulguları

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerine sosyal geçerlilik formu (Ek 11) uygulanmıştır. Formdaki 3, Evet () Hayır () ve Karasızım () sorusuna evet diyerek olumlu görüş bildirmişlerdir. Sorulan iki açık uçlu sorudan birisi olan ‘‘Çalışmada hoşunuza giden taraflar nelerdir?’’ sorusuna, bir öğretmen öğrencinin okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevapların artması ile öğrencinin okuduğunu anlama sürecine olumlu tutum geliştirmesi olduğunu söylemiştir. Diğer iki öğretmen ise KDA ile öğrencide etkili olan sağaltımın belirlenmesi olduğunu, bu yöntemi çalışmalarında kullanacaklarını söylemişlerdir. Diğer açık uçlu soru olan ‘Çalışmada hoşunuza gitmeyen taraflar nelerdir?’ sorusuna ise olumsuz bir görüş bildirmemişlerdir. Bu bulgulara dayanarak, çalışmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.7.2 Ebeveynlerin Sosyal Geçerlilik Bulguları

Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerine (anne) sosyal geçerlilik formu (Ek 12) uygulanmıştır. Formdaki 3, Evet () Hayır () ve Karasızım () sorusuna evet diyerek olumlu görüş bildirmişlerdir. Sorulan iki açık uçlu sorudan birisi olan ‘‘Çalışmada hoşunuza giden taraflar nelerdir?’’ sorusuna, bir anne öğrencinin okuma metinlerine karşı ilgi ve merakının daha fazla arttığını söylemiştir. Bir diğer ebeveyn öğrencinin çalışmada uygulanan sağaltımları okuma metinlerine karşı kullandığını, bu yüzden çalışmanın çok hoşuna gittiğini söylemiştir. Diğer ebeveyn ise öğrencinin metni okurken daha bağımsız hareket edebildiğini, okuduğunu anlamasında değişimler olduğunu söylemiştir. Diğer açık uçlu soru olan ‘Çalışmada hoşunuza gitmeyen taraflar nelerdir?’ sorusuna ise olumsuz bir görüş bildirmemişlerdir. Bu bulgulara dayanarak, çalışmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Bu araştırmanın amacı; öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde, okuduğunu anlama stratejilerinden okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve birleştirilmiş okuma stratejilerden en etkili olanını kısa deneysel analiz yoluyla belirlemek ve genişletilmiş analiz yoluyla da kısa deneysel analiz sonuçlarını kontrol etmektir.

Araştırmada üç öğrenci içinde en etkili okuduğunu anlama stratejisi birleştirilmiş teknik olarak bulunmuştur. Öğrencilerin tümü 4. Sınıfa devam eden öğrencilerdir. Araştırmada bilgilendirici metin türü kullanılmıştır. Tüm öğrencilerde birleştirilmiş tekniğin etkili olması, bilgilendirici metin türü için okuduğunu anlama çalışmalarında birleştirilmiş okuma stratejilerinin kullanılmasının, metnin anlaşılmasında büyük rol oynadığı sonucunu vermektedir. Araştırmanın sonucundaki bulgular alanyazını da destekler nitelikte, birden fazla tekniğin bir arada uygulanmasının okuduğunu anlama performansını arttırdığını ortaya koymaktadır (Daly ve diğerleri, 1998; Daly ve diğerleri, 1999; Güler,2008)

Araştırmada kullanılan metinler 4. Sınıf ders kitapları ve yardımcı kaynaklardan seçilmiştir. Öğrencilerin ders kitapları incelendiği zaman büyük oranda bilgilendirici metinlerin kullanıldığı görülmüştür. Bu metin yapısının yapı farklılıkları nedeniyle anlaşılması zordur. Bu nedenle de strateji öğretimi önemlidir. Üç öğrencide de birleştirilmiş tekniğin etkili olmasının en büyük nedeninin, kullanılan tekniklerle metne ait şema yapısını daha kolay oluşturdukları olduğu düşünülmektedir. Birleştirilmiş teknik ile ön bilgileri harekete geçirmek için başlık hakkında konuşulmuş ve metne dair merak uyandırılmış, okuma sırasında önemli noktalar duraksamalar yaparak ve üzerine konuşarak not alınmış ve okuma sonrası tüm metin sözel olarak özetlenmiştir. Birleştirilmiş okuma stratejilerinin kullanılması öğrencinin anlama ve hatırlama düzeylerini etkilemiş ve anlamayı kolaylaştırmıştır (Othman, Mahamud ve Jaidi,2014; Özsoy, 2008)

Kısa deneysel analiz sonuçlarına baktığımızda birleştirilmiş teknikten sonra en etkili stratejinin okuma sırası sağaltım tekniği (not alma) olduğu görülmüştür.

Öğrenciler okuma sırasında not almışlardır. Buradaki temel nokta öğrencinin okuduğu metindeki önemli bilgiyi ayırt etmesidir. Bu da bilgilerin daha sonra hatırlamasını kolaylaştırıcı bir etken olarak karşımıza çıkar. Sadece hatırlama düzeyi değil, önemli bilgilerin seçilmesiyle okunan içeriğin sadeleştirilmesi, öğrencinin anlamasına yardımcı olan en büyük faktör olmuştur. Bu nedenle okuma sırası sağaltım tekniği (not tutma) 3 öğrencide de etkilidir. Bununla birlikte okuduğunu anlama performansını arttıran bir teknik olsa da birleştirilmiş teknik kadar etkili olamamıştır.

Araştırmada kullanılan diğer teknikler ise okuma öncesi ve okuma sırası sağaltım teknikleridir. Okuma öncesinde tahmin etme stratejisi uygulanmıştır. Metnin başlığından hareketle ön bilgilerini kullanması sağlanmıştır. Öğrencinin ilgi ve merakının canlı tutulması amaçlansa da metni anlamaya yönelik başka herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın sonuçlarını incelediğimiz zaman okuduğunu anlama sürecinde çok etkili olmadığı, ön bilgilerin metin ile birleştirilmesinin güç olduğu sonucuna varılmıştır. Okuma sonrası sağaltım tekniği olarak özetleme stratejisi kullanılmıştır. Metin okunduktan sonra sözel özetleme yapılmıştır. Stratejinin çok etkili olmamasının nedeni olarak, öğrencinin önemli ve önemsiz bilgiyi okurken ayırt etmede yaşadığı güçlük ve ana fikri bulmakta zorlanması olduğu düşünülmektedir.

Tüm öğrencilerde kısa deneysel analiz sonuçları benzerlik gösterse de verilen doğru cevap sayıları farklılaşmaktadır. Bu da bireysel farklılıkların ortaya çıkardığı bir sonuçtur. Kısa deneysel analizin önemi her birey için etkili stratejinin ne olduğunu yordaması olmuştur. Öğrenci için en etkili stratejiyi bularak öğretimi yapmak son derece önemlidir.

Araştırmanın diğer bir amacı ise kısa deneysel analiz sonuçlarının doğruluğunun genişletilmiş analiz yoluyla test edilmesidir. Araştırmanın sonuçlarında kısa deneysel analizle belirlenen en etkili tekniklerin genişletilmiş analiz sürecinde de etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenciler GA sürecinde okuduğunu anlamalarını KDA sürecine göre attırmışlardır. Bu sonuç diğer araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

5.1 SONUÇ

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre verilen metni okurken daha fazla hata yaptıkları ve bu temelde belirlenen okuma doğruluk oranlarının ise daha düşük olduğu gözlenmiştir (Arabacı,2017). Araştırmanın sonuçlarından hareketle öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmek için strateji öğretiminin önemli olduğu görülmektedir.

Başlangıç düzeyi verileri ve strateji uygulamasının ardından alınan verilerde öğrencilerin büyük ilerleme kaydettiği söylenebilir. Genel eğitim sınıflarında eğitim alan öğrenme bozukluğu olan öğrencilerin sayısı arttıkça, hem genel hem de özel eğitimcilerin, öğrenme güçlüğü çeken veya diğer okuma güçlüğü çeken öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için kullanabilecekleri araştırmaya dayalı stratejileri anlamalarını artırmaları önemlidir (Boulineau, Fore III, Hagan-Burke, ve Burke, 2004).

Strateji öğretimiyle birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlar artmıştır. Öğrencinin okuduğunu anlama sürecine farkındalık geliştirmesi, daha aktif bir okuyucu olması, motivasyon ve ilgisinin artması bu süreci olumlu etkileyen faktörler olarak düşünülmektedir. Strateji öğretimi ile birlikte öğrencinin metne odaklanması ve dikkati artmaktadır. Her öğrencinin okuduğu metni anlamak için kullandığı yöntem farklılık gösterebilir. Bu araştırmada KDA sürecinin kullanılma amacı öğrenciler için en etkili stratejiyi kısa sürede bularak, yapılacak çalışmadan en yüksek verimi almak için eğitimcilere yol göstermektir. Özellikle 4. Sınıfta okuma öğretiminden çok akademik öğretimin başlaması okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin ilerideki yıllarda akademik başarısızlığa uğramasına sebep olmaktadır (Baydık, 2011). Bu sebeple kısa sürede öğrenciye ulaşılabilecek bir çözüm KDA ile uygulanabilir.

Araştırmada daha önce yapılan KDA ve okuduğunu anlama strateji çalışmalarından farklı olarak ilk kez öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle yapılmıştır. Bu yönüyle alanyazını genişlettiği söylenebilir. Öğrencinin ihtiyacına yönelik hızlıca karar vermek için KDA süreci etkili bir yöntemdir. Öğrenciye özgü stratejiyi seçmek okuduğunu anlama sürecinde çok etkili olacaktır. Akademik alanın her yönünü etkileyen okuduğunu anlama geç kalınmadan halledilmesi gereken anahtar bir beceridir.

KDA süreci öğretmenlerin, eğitimcilerin yöntem konusunda hızlıca karar vermeleri ve uygulamaya geçmeleri için kolaylıklar sağlayacaktır.

5.3 Öneriler

5.3.1 Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Eğitimci öğrenciye vereceği okuduğunu anlama eğitiminden önce uygulayacağı sağıltım/ sağıltımlarda en etkili stratejiyi belirlemek için KDA sürecinden faydalanabilir. Böylece vakit kaybetmeden etkisiz sağıltımları eleyip etkili sağıltım yöntemleri ile çalışmasını planlaması verimi arttıracaktır.
2. Öğrencinin aktif olması okuduğunu anlama süreci için önemli bir faktördür. Motivasyon ve ilgisi canlı tutularak öğrenme sürecini aktif geçirmesi sağılanmalıdır.
3. Okuduğunu anlama sürecinde en temel araç metinlerdir. Öğrenciye doğru ve nitelikli metinler sunulmalıdır. Metnin türü ve güçlük düzeyine dikkat edilmelidir. Metinler ders kitaplarından seçilebilir.

5.3.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada kullanılan okuma öncesi tahmin etme. Okuma sırası not alma, okuma sonrası özetleme ve birleştirilmiş teknikten başka okuduğunu anlama stratejileri uygulanarak etkililiği araştırılabilir.
2. Bu araştırmada öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarla bilgilendirici metin türünde çalışılmıştır. Başka çalışmalarda aynı stratejilerin etkililiği farklı metin türleri ile çalışılabilir.
3. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle farklı okuduğunu anlama stratejileri çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., Voeten, M., & Oud, H. (2001). Development Of Decoding, Reading Comprehension, Vocabulary And Spelling During The Elementary School Years. *Reading And Writing*, 14(1-2), 61-89.
- Akyol, H. (2005), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H.(2011).*Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (10.Baskı).Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H.(2013).*Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*.(6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- AMERİCAN PSYHIATRİC ASSOCIATION (APA):1994 Diagnostic and statistical manual of mental disorders, (4th ed.) Washington D.C: APA.
- American Psychiatric Association DSM-5 Task Force (2010) www.dsm5.org. Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM 5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Arabsolghar, Fatemeh & Elkins, John. (2001). Teachers' expectations about students' use of reading strategies, knowledge and behaviour in Grades 3, 5 and 7. *Journal of Research in Reading*. 24. 154 - 162. 10.1111/1467-9817.00138.
- Atbaşı, Z. & Sanır, H. (2018). Toplama İşlemi Akıcılığını Artırmada Performans Temelli Tekniklerin Karşılaştırılması: Kısa Deneysel Analiz Çalışması. *Eğitim Ve Bilim*, 43(195).
- Asfuroğlu, B. Ö. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü/spesific learning disorders. *Osmangazi Journal of Medicine*, 38(1), 49-54. doi:10.20515/otd.17402.
- Bakken, J.P. and Whedon,C.K.(2002).Teaching text structure to improve reading comprehension.intervention in school and clinic,37(4).
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başal, M. ve Batit, E. S. (2002). Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş Ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02), 85-98
- Baştuğ, M., Çam, E., Efe., P., Hiğde, A., Örs, E. (2019). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 2011, Cilt 36, Sayı 162.
- Baydık, B. (2015). Öğrenme Güçlükleri. S. Sunay Yıldırım Doğru (Ed.), *Okuma Güçlükleri* (s. 131-167). *Eğiten Kitap*.
- Bender, W. N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA:Corwin Press.
- Bender, W. N. (2019). *Learning Disabilities*. Sarı H. (Ed.). Nobel Yayıncılık. (İlk baskı. 2008).
- Beydoğan, H.Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*;185,8-21
- Billingsley, F., White, O.R., and Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*. 2, 229-241.
- Block, C.C., & Pressley, M. (Eds.). (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford

- Borella, E., Caretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, L., & Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions and self-esteem. In B. Jones, & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 53–92). Hillsdale: LEA.
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2001). Comprehension metacognitive strategies in reading. In: M. Vamvoukas, & A. Hatjidaki (Eds.), *Vo l. 1. Learning and instruction of Greek language as mother and second language* (pp. 128–141). Rethymno, University of Crete (in Greek).
- Botsas, G. (2017). Differences in strategy use in the reading comprehension of narrative and science texts among students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(1), 139-162
- Boulineau, T., Fore III, C., Hagan-Burke, S. ve D.Burke, M. (2004). Use of story mapping to increase the story grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27.
- Braten, I. & Samuelstuen, M. (2004). Does The Influence Of Reading Purpose On Reports Of Strategic Text Processing Depend On Students' Topic Knowledge?, *Journal Of Educational Psychology*, 92 (2), 324- 336.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive Development and Reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, and W. F. Brewer (eds) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 453±481
- Bursuck, W. D., & Damer, M. (2007). *Reading Instruction For Students Who Are At Risk Or Have Disabilities*. New York: Pearson/Allyn And Bacon
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696. <https://doi.org/10.1348/000709905X67610>
- Camp, D. (2000). It Takes Two: Teaching with Twin Text of Fact and Fiction. *The Reading Teacher*, 53(5): 400-408.
- Can, B., Yavuz, S. A. (2016). Okuma-Yazma Güçlüğü: Kimin İçin?. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 86- 113
- Carnine, W. D., Silbert, J., and Kameenui, E. J. (1997). *Direct instruction reading*. (3rd Edition). Upper Saddle River, NY: Prentice Hall.
- Carpenter, P., Just. M.A (1989): *The Role of Working Memory in Language Comprehension*. In: Simon, H. A.; Klahr D.; Kotovsky, K. (1989): *Complex information processing: The Impact of Herbert A. Simon*, Carnegie Mellon Symposia On Cognition, (ed.): Simon, H. A.; Klahr D. ; Kotovsky, K.. USA: Routledge
- Carrell, P. L. (1998). Can Reading Strategies Be Successfully Taught? *Australian Review Of Applied Linguistics*, 21, 1-20
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2017). Prologue: Reading comprehension is not a single ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(2), 73-76.
- Chafouleas, S.M., Riley-Tillman, T.C., & McGrath, M.C. (2002). Making successful intervention decisions through testing intervention packages: A manual for conducting brief experimental analysis (BEA). Unpublished manuscript
- Calhoun, B.M. (2005). Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 424-433.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.

- Chall, J. S., Jacobs, V. A. ve Baldwin, L. E. (1990). The reading crisis: Why poor children fall behind. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Cornoldi, C., & Oakhill, J. V. (Eds.). (1996). Reading comprehension difficulties: Processes and intervention. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1996). Reading comprehension profiles. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), Reading comprehension difficulties: Processes and intervention (pp. 113–136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cüre, G. (2018). Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma Ve Öykü Haritası Stratejilerinin Karşılaştırılması. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cran, S. K. (1988) Metacognition and the teaching of reading. *Journal of Reading*, 31, 682±685.
- Çakır, Ş, Özdemir, S. (2015). Az Gören Öğrencilerin Okuma Akıcılığının Artırılmasında Beceri Temelli, Performans Temelli ve Birleştirilmiş Müdahale Programlarının Etkililiklerinin Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (01) , 75-97. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000220
- Daly, E.J., III, Witt, J.C., Martens, B.K., and Dool, E.J. (1997). A model for conducting a functional analysis of academic performance problems. *School Psychology Review*, 26, 554-574.
- Daly, E.J., Doll, E.J., Hintze, J.M., and Martens, B.K., (1998). Using brief functional analysis to select interventions for oral reading. *Journal of Behavioral Education*, 8, 203-218
- Daly, E.J., Doll, E.J., Eckert, T.L., Hamler, K.R., and Martens, B.K. (1999). A brief experimental analysis for identifying instructional components needed to improve oral reading fluency. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 83-94
- Delimehmet- Dada, Ş. (2017). Öğrenme Güçlüğü Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Bilgisi Ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Delimehmet-Dada, Ş., & Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-22. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.544840
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Parskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29, 471-492.
- Demirel, Ö., ve Şahinel, M. (2006). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. (Yeni Programa Uygun Geliştirilmiş Yedinci Basım) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Demir, B. (2005). Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Duke, Nell & Pearson, P.. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. What research has to say about reading instruction. 3. 10.1598/0872071774.10.
- Durkin, D. (1989). Teaching Them To Read. (fifth edition). Allyn and Bacon.
- Dünya Sağlık Örgütü (2013). World report on disability. http://www.who.int/disabilities/world_report

- Eckert, T.L., Ardoin, S.P., Daisey, D.M., & Scarola, M.D. (2000). Empirically evaluating the effectiveness of reading interventions: The use of brief experimental analysis and single case designs. *Psychology in Schools*, 37, 463– 473.
- Enç, Mithat. (1974). *Ruh Bilimleri Terimleri Sözlüğü*. Ankara Üniversitesi, Basımevi.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Volume 2/6 Winter 2009*.
- Ergül, C. (2012). Okumada Güçlük Yaşayan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Öğrenme Güçlüğü Riski Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice - 12(3) • Yaz/Summer • 2033-2057 ©2012 Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim*.
- Fırat, T., Koçak, D. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Tanımına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 915-931.
- Fielding-Barnsley, R. (2000). Reading disability: The genetics connection and appropriate action. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED447454>
- Flavell, J. H. And Wellman, H. M. (1977) Metamemory. In R. V. Kail and J. W. Hagen (eds) *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gardill, C.M. ve Jitendra, K.A. (1999). Advanced story map instruction: effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 3, 2-17.
- Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York: Taylor & Francis.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320. doi:10.3102/00346543071002279
- Goldman, S. R., & Rakestraw, J. A., Jr. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3 (p. 311–335). Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Görgün, B. (2018). Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (Oka2dep) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine Etkisi. *Yayınlanmış Doktora Tezi*. Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Görgün, B., Melekoğlu, A. (2019). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Okuma Destek Programının Geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 2019; 18(2): pp. 698-713 *İlköğretim Online*, 2019; 18(2): s. 698-713. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi: 10.17051/ilkonline.2019.562034
- Graham, L., & Bellert, A. (2005). Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 10(2), 71-78
- Gunning, T.G. (2005). *Creating LITERACY –instruction for all students*. (fifth edition). U.S.A.: Pearson Education, Inc.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., Miller, P., (2015). Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cümle Anlama Becerilerinin İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, Aralık 2015, 30 (76), 82-96
- Güler, Ö. (2008). Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinde Okuma Öncesi, Sırası Ve Sonrasında Uygulanan Okuduğunu Anlama Tekniklerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güler, Ö., Güzel-Özmen, R. (2010) : Using the brief experimental analysis to determine the effective reading comprehension strategy in story comprehension of students with mental retardation (Electronic version). *Int. Online J. Educ. Sci.* 2(3), 930–954

- Güneş, F. (1995). Anlama eğitimi. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 43, 5-9.
- Güzel-Özmen, R. (1998). Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerilerini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güzel-Özmen, R., (1999). Öykü Yapısı ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması. Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 11, 105-119.
- Güzel-Özmen, R. (2001). Türkçe ders kitabı inceleme kılavuzu. A. Ataman. (Ed) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güney, N., Aytan, T. (2014). Aktif Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi: Tabu. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(5), 617-628.
- Güngör A. (2005), "Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri", Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, No:28, ss.101-108.
- Hansen, J. And Pearson, P. D. (1983) An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor readers. Journal of Educational Psychology, 75, 821±829
- Hart, B. ve Rinsley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experiences of young American children. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- House, A.W., House, B.G., and Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. Journal of Behavioral Assessment, 3, 37-57.
- Hiebert, E.H., & Kamil, M.L. (2005). Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- İlker, Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(3), 443-469. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.318602
- Jennings, J. H., Caldwell, J. A., and Lerner, J. W. (2014). Reading problems: Assessment and teaching Strategies. (7th Edition). Boston, MA: Pearson.
- Johns, J. L. (1980) First graders' concepts about print. Reading Research Quarterly, 15, 539±549.
- Keene, E.O., & Zimmermann, S. (1997). Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop. Portsmouth, NH: Heinemann
- Kennedy, C. H. (1992). Trends in the measurement of social validity. The Behavior Analyst, 15(2), 147.
- Kent, A. M. (2002), An Evaluation Of The Reading Comprehension Strategies Module Of The Alabama Reading Initiative With Five Elementary Schools In Southwest Alabama, Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Alabama, <http://www.proquestcompany.com>.
- Kınıklı, M. A. (2019). Tekrarlı Eko Okuma Stratejisinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.
- Korkmazlar, Ü. (1992). Özel Öğrenme Bozuklukları. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Korkmazlar, Ü. (1993). Özel Öğrenme Bozukluğu: 6-11 yaş ilköğretim çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri. İstanbul: Taç Ofset.
- Kurnaz, H. (2018) Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. Yayımlanmış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Kuşdemir, Y., Güneş, F. (2015). Doğrudan Öğretim Modelinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (32) , 86-113. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19405/206319>
- LaBerge, D., and Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lapp, D., Flood, J., & Ranck-Buhr, W. (1995). Using multiple text formats to explore scientific phenomena in middle school classrooms. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11, 173–18
- Mahfoudhi, A., Elbeheri, G., Al-Rashidi, M. ve Everatt, J. (2010). The role of morphological awareness in reading comprehension among typical and learning disabled native arabic speakers. *Journal of Learning Disabilities*
- MEB (2000). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 18.01.2000 tarih ve 23937 sayılı Resmi Gazete.
- MEB (2006).İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2013). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Okuma Yazmaya Hazırlık. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y. G., & Smith, D. (1986). Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature. Ann Arbor: National Centre for Research to Improve Postsecondary Teaching and Literacy, The University of Michigan.
- Moely, B. E., Hart, S. S., Santulli, K. A., Leal, L., Johnson, T., Rao, N. And Burney, L. (1986) How do teachers teach memory skills? *Educational Psychologist*, 21, 55±71.
- Moats, L.C , & Lion G. R.(1993) Learning disabilities in the United States: Advocacy, science, and the future of the field. *Journal of Learning Disabilities*, 26 , 282-294
- Myers, P.I., Hammill, D. :1976 *Methods For Learning Disorders*, John Wiley And Sons, Inc. New York. 2nd Ed.
- Myers, M. And Paris, S. (1981) Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13, 15±22.
- National Reading Panel . (2000). Report of the National Reading Panel. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nichols, W. D. (1995). A longitudinal cross-sectional comparison of the relationship between phonemic knowledge, prior knowledge, content knowledge, domain knowledge, discourse knowledge, and strategic knowledge to reading comprehension for readers in grades two through five. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M University, College Station, TX.
- Oakhill, J., Hart, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading & Writing*, 18, 657-686.
- Orçan, M , Özmen, E . (2012). Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Okuma Hızının Artırılmasında Sağaltım Paketlerinden Etkili Olanın Belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi , 13 (01) , 41-54 . DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000165
- Orton, S. T. (1937). Reading, writing and speech problems in children. W W Norton & Co.
- Osaka, M, Osaka, N. (2002): The Effect of Focusing on a Sentence in Japanese Reading Span Test. In: Witruk E. ; Friederici, A. D.; Lachmann, T. (2002) Basic Functions of Language, Reading and Reading Disability (ed.): Friederici, A. D.; Lachmann, T., Volume 20 of Neuropsychology and Cognition . USA : Springer.
- Othman, Y. Mahamud, Z. and Jaidi, N. (2014). The effects of metacognitive strategy in reading expository text. *International Education Studies*, 7, (13).

- Ouellette, G. ve Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(2), 189-208.
- Özata, H., & haznedar B., 2018. İlköğretim İkinci Sınıfta Akıcı Sözcük Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi Cilt. 35(2)*
- Özbek, A. B. (2015). Okuma Güçlüğü Müdahalelerinde Teknoloji Kullanımı. *Journal of Education & Special Education Technology Vol 1 No 1 (2015)*,48-53
- Özbek, A. B. (2019). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Strateji Öğretimi Yazılımının Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Özenici,S. (2009). İşleyen Belleğin Okuma Anlama Sürecindeki Rolü ve İşlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,(22), 467-476.
- Özmen, R. (2005). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Hızlarının Metinlerde Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim 2005*, Cilt 30, Sayı 136 (25-30).
- Özsoy, G., (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Palavuzlar, T. (2009). Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 241057)
- Palıncsar, A. S. And Brown, A. L. (1984) Reciprocal Teaching Of Comprehension-Fostering And Comprehensionmonitoring Activities. *Journal Of Cognition And Instruction*, 1, 117±175.
- Paris, S. G. And Myers, M. (1981) Comprehension Monitoring, Memory, And Study Strategies Of Good And Poor Readers. *Journal Of Reading Behavior*, 13, 5±22.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. And Wixson, K. K. (1983) Becoming A Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293±316.
- Paris, S. G., Wasık, B. A. And Turner, J. G. (1984) The development of strategic readers. *Handbook of Reading Research*. 11, 609±668
- Pearson, P.D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research (Vol. 2, pp. 815–860)*. White Plains, NY: Longman.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. A. M. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139–161. <https://doi.org/10.1177/027243169401400204>
- Pressley, M. And McCormick, C. B. (1995) *Advanced Educational Psychology for Educators, Researchers and Policymakers*. New York: Harper Collins.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J., & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth- and fifthgrade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2, 159–194.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research–based best practices (pp. 11–27)*. New York: Guilford.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Corporation.
- Rasinski,T.V.(2010).The Fluent Reader: Oralreading strategies for building Word recognition,fluency, and comprehension. New York:Scholastic.
- Riley-Tillman, T.C., Chafouleas, S.M., & McGrath, M.C. (2004). Brief experimental analysis: An assessment strategy for selecting successful interventions. *Communiqué*, 32, 10–12.

- Rogoff, B., & Waddell, K. J. (1982). Memory for information organized in a scene by children from two cultures. *Child Development*, 53(5), 1224–1228. <https://doi.org/10.2307/1129009>
- Ryan, E. B. (1981) Identifying and Remediating Failures in Reading Comprehension: Toward an Instructional Approach for Poor Comprehenders. In G. E. MacKinnon and T. G. Waller (eds) *Reading Research: Advances in theory and practice (Vol 3)*. New York, NY: Academic Press, 223±261.
- Samuelstuen, M. S., Braten, I. (2005) Decoding, knowledge and strategies in comprehension of expository text, *Scandinavian Journal of Psychology*, 46,107-117.
- Sarıpınar, E., Erden, G. (2010). Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, Haziran 2010, 25 (65), 56-66
- Sanır, H. (2017). Öğrenme Güçlüğü Olan Ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinde Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörlerin Karşılaştırılması: Aracı Model Testi. (Yayımlanmış Doktora Tezi).Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Schiff, R., Schwartz-Nahshon, S. ve Nagar, R. (2011). Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. *Ann. of Dyslexia*, 61, 44–63.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, V. M. (2003). *Inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Shinn, M.R. (1989). *Curriculum-based measurement: Assessing special children*. New York: Guilford Press.
- Silliman, E. R., & Scott,C.M. (2006) Language Impairment and Reading Disability: Connections and Complexities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), 1–7
- Stetter, M.E. ve Hughes , T.M. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension . *Education and Treatment of Children*, 33(1), 115-151.
- Swanson, H. L., & Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. *Issues in Education: Contributions of Educational Psychology*, 7, 1–48.
- Sweet, A.P., & Snow, C.E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford.
- Talbot, P., Astbury, G., & Mason, T. (2010). *Key concepts in learning disabilities*. London: SAGE Publications
- Tawney, W. J., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century a balanced. (Fourth Edition)*. New Jersey: Pearson.
- Torgesen, J. K. (2005). Recent discoveries from research on remedial interventions for children with dyslexia. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading* (pp. 521–537). Oxford, UK: Blackwell.
- Trabasso, T., and Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In Block, C. C. and Pressley M. (Ed.), *Comprehension instruction research-based best practices* (pp. 176-201). New York, NY: The Guildford Press.
- Tracey, D. H. and Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading*. New York: The Guilford.
- Uçar-Rasmussen, M., Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2180-2201.

- Uçgun, D. (2003). Türkçe Öğretimi Açısından Özel Öğrenme Güçlüğü. TÜBAR-XIII-/2003-Baha
- Uluslararası Disleksi Derneği (2003). What is dyslexia?
- Ülper, H. (2010). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. Ankara: Nobel.
- Valleley, R. J., and Shriver, M. D. (2003). An examination of the effects of repeated readings with secondary students. *Journal of Behavioral Education*, 12(1), 55-76.
- Van Den Broek, P. W., Lorch, R. F; Linderholm, T. And Gustafson, M. (1998) The effect of reading goals on inference generation during reading expository texts. Unpublished manuscript.
- Van Keer,H,(2004).Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*,73,37-70.
- Vaughn, S., Klingner, J. (2004) Teaching Students With Reading Comprehension To Students With Learning Disabilities. In *Handbook Of Language And Literacy*. C. A. Stone, E. R. Silliman, B J. Ehren, and K. Apel (Editors). New York: The Guilford Press.
- Yalçın, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Akçağ Yayınları.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Journal of University Social Sciences Institute Yıl/Year: 2008 ♦ Cilt/Volume: 5 ♦ Sayı/Issue: 9*
- Youlden, A.-M., & Chan. L.K.S. (1995, November). Motivational orientations, strategic learning and achievement in English in years 5, 7 and 9: Preliminary findings, Paper presented at the Australian Association for Research in Education, Annual Conference, Hobart, Australia
- Yurdakul, B . (2016). Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırılmacılığa Geçiş İçin Bilgi,Gerçeklik Ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 4 (2).
- Yurdakul, B., & Demirel, Ö., (2004). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Yapılandırmacı Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrencilerin Tepkileri. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, İstanbul, Turkey.
- Yüksel, M. Y. (2019). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde biliş ve dil özellikleri. Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri Nobel yayınları.
- Zeigler, C. A., Fine, A. H, Smith, J. (2003): Educational Intervention Fort he Adolescent Student in the Therapy Setting In: Fine, Aubrey H.; Kotkin, Ronald A (2003) : Therapist's guide to learning and attention disorders (ed.): Aubrey H. Fine, Ronald A. Kotkin, Professional psychology series, Practical resources for the mental health Professional .USA: Academic Press,
- Zwaan, R. A. And Brown, C. M. (1996) The influence of language proficiency and comprehension skill on situation-model construction. *Discourse Process*, 21, 289±327
- Wagoner, S. A. (1983) Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly*, 17, 328±346.
- Wilber, A., & Cushman, T. P. (2005). *Selecting effective academic interventions: An example using brief experimental analysis for oral reading*. *Psychology in the Schools*, 43(1), 79–84. doi:10.1002/pits.20131
- Wilson, V. L., & Rupley, W. H. (1997). A structural equation model for reading comprehension based on background, phonemic, and strategy knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 1, 45–63
- Witt, J.C., Daly, E.M., & Noell, G. (2000). *Functional Assessments: A step-by-step guide to solving academic and behavioral problems*. Longmont, CO: Sopris West.

- Wixson, K. K., & Lipson, M. Y. (1991). Perspectives on reading disability research. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 1). New York: Guilford Press.
- Wright, J. (2005). *Curriculum-based measurement: A manual for teachers*. Available at <http://www.interventioncentral.org>

EKLER

EK-1: Öğretmen Görüşme Formu

Formun Amacı: Özel eğitim rehabilitasyon merkezi ya da kaynaştırma sınıfına devam öğrenme güçlüğü olan öğrencinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmektir.

Kullanım Yönergesi: Formu öğretmene okul ortamında uygulayınız. Önce görüşmenin kayıt cihazı ile kaydedilmesi için öğretmenden onay alınız. Görüşmeyi ses kaydıyla kayıt altına alınız. Öğretmenin öğrenciye ilişkin verdiği cevapları ilgili yerlere kayıt ediniz.

A. ÖĞRENCİNİN KİMLİK BİLGİLERİ

Öğrencinin Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Okulu/Sınıfı:

Yetersizliği:

B. OKUMA PERFORMANSI BİLGİLERİ

1. Öğrenci okuma yaparken,

- Heceleyerek okur ()
- Hecelemeden okur ()
- Akıcı okur ()

2. Öğrenci okuduğu metinleri

- Genelde doğru okur ()
- Genelde yanlış okur ()

3. Öğrenci,

- Okuduğu metinle ilgili sorulara genellikle doğru cevap verir ()
- Okuduğu metinle ilgili sorulara genellikle yanlış cevap verir. ()
- Okuduğu metni birkaç cümleyle anlatır ()

Açıklamalar:

.....
.....

EK-2: Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Okulu/Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Bir dakikada okunan doğru sözcük sayısı:

Bir dakikada okunan yanlış sözcük sayısı:

Bir dakikada okumadan atladığı sözcük sayısı:

Bir dakikada eklediği sözcük sayısı:

Araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı:

EK-3: Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Okulu/Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Metindeki toplam sözcük sayısı:

Öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısı:

Öğrencinin yanlış okuduğu kelime sayısı:

Okuma Doğruluğu = $\frac{\text{Doğru okunan sözcük sayısı}}{\text{Metinde geçen sözcük sayısı}} \times 100 = \% \dots$

Metinde geçen sözcük sayısı

EK-4: Katılımcı Seçiminde Kullanılan Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi

Öğrenci adı soyadı:

Doğum tarihi:

Okulu- Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

SORULAR	CEVAPLAR	DOĞRU	YANLIŞ
1.	1.		
2.	2.		
3.	3.		
4.	4.		
5.	5.		
6.	6.		
7.	7.		
8.	8.		
9.	9.		
10.	10.		

EK-5: Metin Değerlendirme Formu

Sorular	Evet	Hayır	Önerileriniz
1. Metinde yapı bilgilendirici metin özelliği gösteriyor mu?			
2. Metinde bilgi birimlerini sırası tutarlı bir metin oluşturuyor mu?			
3. Metin paragraflarına uygun şekilde ayrılmakta mıdır?			
4. Metinlerde bilgilendirici anlatım kullanılmakta mıdır?			
5. Metinler dilbilgisi ve yazım kuralları uygun şekilde kullanılmakta mıdır?			
6. Metnin başlığı metne uygun mu?			

7. Metni anlama soruları ölçülmek istenen cevabı ölçüyor mu?			
8. Soruların cevabı doğrudan metnin içinden geçiyor mu?			
9. Sorular dilbilgisi kurallarına uygun mudur?			
10. Çıkarılması gereken soru var mıdır? Hangisi yazınız.			
11. Eklenmesi gereken soru var mıdır? Varsa önerilere yazınız.			

EK-6: Örnek Metin

BAHARIN HABERCİSİ ÇİÇEKLER

Havalar ısınınca etrafta rengârenk çiçekler görürüz. Bunlar bize baharı müjdelir. Bazen de bir belgeselde ya da kitapta farklı çiçeklere rastlarız. Bu çiçeklerden bazılarının renkleri dikkatimizi çeker. Bazılarının da biçimleri...

Bazı çiçekler ise mis gibi kokularıyla dikkatimizi çeker. Peki, çiçekli bitkilerin yapısı nasıldır? Nasıl çoğalırlar? Yazımızla öğrenelim...

Çiçekler dört ana bölümden oluşur: çanak yaprak, taç yaprak, dişi organ ve erkek organ. Çanak yaprak çiçeğin en dış kısmında bulunan yeşil yapraklardır. Bunlar çiçek tomurcuklarını korurlar. Çanak yaprakların üzerindeki renkli yapraklar taç yapraklardır. Yani canlı renkli bölümlerdir. Çiçeğin ortasında dişi organ bulunur. Dişi organın çevresinde de erkek organ vardır.

Çiçekli bitkiler çiçekleri ile çoğalırlar. Çiçek, tohumlar vasıtasıyla yeni bireylerin oluşturur. Bitkinin devamlılığını sağlar.

Çiçekli bitkilerin çoğalması için bazı durumlar vardır. Çiçekteki, çiçek tozlarının bir başka çiçeğin tepelik kısmına taşınması gerekir. Bu, bazen rüzgârın yardımıyla olur. Bazen de böceklerin... Böcekler beslenmek için çiçeklerdeki bal özüne gereksinim duyar. Çiçekler de parlak renkleriyle ve çevreye yayılan hoş kokularıyla böceklere “Biz buradayız!” der. Böylece böcekler bal özü bulabileceklerini bilerek çiçeklere konar. Çiçeklerin bal özünü emer. Bu sırada çiçeklerdeki çiçek tozlarının bir kısmı böceklerin üzerine bulaşır. Böcekler uçup aynı türden başka bir çiçeğe konar. Üzerlerindeki çiçek tozları o çiçeğin dişi organının tepeliğine düşebilir. Ta taaam! İşte çiçeğin üremesi için gerekli ilk adım böylece gerçekleşmiş olur. Bundan sonra da çiçeğin yumurtalığında yeni tohum ya da tohumlar oluşur.

EK-7: Örnek Metin

BUZ TIRMANIŞI

Buz tırmanışı, soğuk kış günlerinde yapılabilecek belki de en heyecanlı doğa sporlarından biridir. Bu sporda bazen buzla kaplı bir dağa tırmanılır. Bazen de donmuş bir şelaleye tırmanılır. Yani metrelerce yükseğe...

Peki, bu sporu yaparken hangi araç gereçler kullanılır? Buz tırmanışı yapmak için uygun zaman nedir? Neleri bilmek gerekir? Heyecan dolu buz tırmanışı yazımızı okumaya hazır mısınız?

Kış aylarında, yüksek dağların bazı bölümleri buzla kaplanır. Bazı şelalelerse tümüyle donar. Böylece buz tırmanışı rotaları oluşur.

Buz tırmanışı yapan sporcular, su geçirmeyen, sıcak tutan giysiler giyer. Özel araç gereçler kullanır. Bu giysiler ve araç gereçler çok hafif malzemelerden yapılır. Sporcular botlarına krampon adı verilen tabanlıklar takar. Kramponlar botların buzda kaymasını önler. Buz çekici ve buz kazması da bu spor dalının en önemli araçlarıdır. Sporcular tırmanırken bir ellerinde buz çekicini tutar. Diğer ellerindeyse buz kazmasını tutar. Çekicinin ve kazmanın sivri ve tırtıklı uçlarını buza saplayıp kendilerini yukarıya doğru çekerler. Buz kazması buzda basamak açmaya da yarar.

Güvenli bir buz tırmanışı için çekiç ve kazmadan başka araç gereçler de kullanılır. İp, buz vidası, emniyet kemeri ve kask bunlardan bazılarıdır. Buz vidası buza vidalanır. Şekli genellikle "D" harfine benzeyen ve bir çeşit kilittir. Buz vidasıyla ipi birbirine bağlar. İpin diğer ucuyrsa sporcuların emniyet kemerine bağlıdır. Sporcular tırmanırken yukarıdan düşebilecek taş ve buzlardan korunmak için kask takarlar.

Ülkemizde buz tırmanışı yapmaya en uygun aylar ocak ve şubatır. Erzurum'un Uzundere ilçesinde birçok şelale vardır. Bu aylarda donarlar. Bu bölgedeki şelalelerin çoğu kuzey yönüne baktığı için üzerlerinde buz tırmanışına uygun rotalar oluşur.

Tırmanışlar genellikle sabahın erken saatlerinde sıcaklık düşükken başlar. Güneş henüz yükselmemiştir. Bu saatlerde buzların erimesi daha zordur. Buz kırılğan ise dikkat edilmelidir. Hava ısınınca buzların hızla erimeye başlaması dikkat edilmesi gereken durumlardır. Eğitim almamış, teknik bilgilere sahip olmayan kişilerin buz tırmanışını denememesi gerekir.

EK 8: Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi

Öğrenci Adı Soyadı:

Tarih:

Uygulama başlama saati:

Uygulama bitiş saati:

Değerlendirme başlama saati:

Değerlendirme bitiş saati:

KDA GA

Deney süreci : BD OÖ SIR SON BRT

Aşaması : 1.oturum 2.oturum

Metin başlığı :

SORULAR	CEVAPLAR	Doğru	Yanlış
1.	1.		
2.	2.		
3.	3.		
4.	4.		
5.	5.		
6.	6.		
7.	7.		
8.	8.		
9.	9.		
10.	10.		

EK 9: Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Amaç: Bu formun amacı, öğrenme güçlüğü olan çocuklarda okuduğunu anlamada etkili sağaltımın KDA süreciyle belirlenmesinde öğrencilerin sınıf öğretmenin, uygulanan sürece ilişkin görüşlerini almaktır.

1- Çalışmadan sonra öğrencinin okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru cevap sayısında bir artış oldu mu?

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

2- Çalışmadan sonra öğrencide okuduğunu anlama metinlerine karşı olumlu bir tutum oluştu mu?.

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

3- Çalışmada uygulanan KDA sürecini, kendi çalışmalarınızda uygular mısınız?

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

4- Çalışmada hoşunuza giden taraflar nelerdir?

5- Çalışmada hoşunuza gitmeyen taraflar nelerdir?

Ek 10: Ebeveynlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

EBEVEYNLERE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Amaç: Bu formun amacı, öğrenme güçlüğü olan çocuklarda okuduğunu anlamada etkili sağıaltımın KDA süreciyle belirlenmesinde öğrencilerin ebeveynlerinin, uygulanan sürece ilişkin görüşlerini almaktır.

1- Yapılan araştırma öğrenci için faydalı oldu mu?

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

2- Çalışmadan sonra öğrencide okuma metinlerine karşı olumlu bir tutum oluştu mu?

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

3- Araştırma öğrencinin okuduğunu anlama sürecinde beklentinizi karşıladı mı?

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

4- Çalışmada hoşunuza giden taraflar nelerdir?

5- Çalışmada hoşunuza gitmeyen taraflar nelerdir?