



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

**İTO/AGSCÖ BİLİŞSEL STRATEJİSİNE DAYALI OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİ ÖĞRETİMİNİN ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN
ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Aynur TEPE
ORCID: 0000-0001-7331-915X

Danışman
Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
ORCID: 0000-0003-1134-8689

Konya – 2023

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimlerindeki en temel amaç bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleridir. Bu amaç doğrultusunda bireyin bağımsızlaşması, akademik başarısı artıkça büyük bir oranda sağlanabilmektedir. Akademik başarının sağlanmasında bireyin okuryazar olması öğreneceği tüm beceriler için bir araçtır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin az bir kısmının okuma yazma becerisine sahip olduğu ve bunların da büyük bir kısmının okuduğunu anlamada zorluk yaşadıkları bilinmektedir. Bunun nedenleri olarak bireyin zihinsel dezavantajlarının yanı sıra eğitimlerinde öğrenme özelliklerine uygun bir okuduğunu anlama strateji öğretiminin yapılmıyor olması gösterilebilir. Bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları zorlukları kolaylaştırmak ve anlama düzeylerini artırmak amacıyla öğrenme özelliklerine uygun bilişsel stratejilere dayalı bir öğretim planı hazırlanarak etkililiğinin araştırılması hedeflenmiştir.

Bu yolda bilgeliği ve desteğiyle beni teşvik eden, bilgi ve deneyimlerini aktararak bana yol gösteren, akademik çalışmalarında desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Ahmet KURNAZ' a teşekkürlerimi sunuyorum. Doktora eğitimim boyunca ve mevcut araştırmanın her kademesinde bana yol gösteren, görüşleri ve tavsiyeleri için kendilerini tanımaktan her daim mutlu olduğum değerli hocalarım Prof. Dr. Hakan SARI'ya, Dr. Süleyman ARSLANTAŞ'a ve Doç. Dr. Zehra ATBAŞI'ya teşekkür ediyorum. Bu araştırmada kullanılan okuma metinlerini tereddüt etmeden benimle paylaşan Dr. Engin YILMAZ'a teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın yapıldığı okul idarecilerine, öğretmenlerine, öğrencilerine ve ebeveynlerine destek ve ilgileri için teşekkür ediyorum. Çalışma arkadaşlarıma ve dostlarıma teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Onların fikirleri, önerileri ve desteği sayesinde bu çalışmada daha iyi sonuçlar elde edebildim. Bu süreçte bana güvenen ve beni her daim destekleyen anneme, babama ve kardeşlerime teşekkür ediyorum.

Aynur TEPE

Haziran-2023

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
TABLolar	viii
KISALTMALAR.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
2. ALANYAZINI	10
2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama	10
2.2. Okuduğunu Anlamada Kullanılan Tek Öğeli Bilişsel Stratejiler	12
2.3. Okuduğunu Anlamada Kullanılan Çok Öğeli Bilişsel Stratejiler	16
2.3.1. Çoklu Geçiş Stratejileri	16
2.3.2. Karşılıklı Öğretim	17
2.3.3. K-W-L Stratejisi.....	17
2.3.4. İşbirlikli Stratejik Okuma	18
2.3.5. Kavram Haritaları ve Grafik Düzenleyiciler.....	19
2.3.6. İşbirlikli Tartışma Sorgulama (Coop- Dis- Q) Stratejisi	19
2.3.7. POSSE Stratejisi.....	20
2.3.8. SQ3R Stratejisi.....	21
2.3.9. PQ4R Stratejisi.....	22
2.3.10. İTO/AGSCÖ Stratejileri	23
2.4. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Uyarlanması.....	24
2.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Okuduğunu Anlama Becerileri	26
2.6. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuduğunu Anlama Strateji Öğretimini Hedefleyen Araştırmalar	29
3.YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli	39
3.2.Bağımlı ve Bağımsız Değişken.....	42
3.3. Araştırmada İç ve Dış Geçerliğin Sağlanması.....	42
3.4. Araştırmanın Çalışma Grubu	45
3.4.1. Katılımcıların Önkoşul Özellikleri	45

3.4.2. Katılımcıların Seçimi.....	47
3.4.3. Katılımcıların Özellikleri.....	47
3.4.4. Uygulamacı.....	49
3.5. Okuduğunu Anlama Stratejilerin Belirlenmesi	49
3.5.1. İTO/AGSCÖ Strateji Basamaklarının Uyarlanması.....	50
3.5.2. İTO/AGSCÖ Strateji Basamaklarına İlişkin Uzman Görüşleri	51
3.6. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretim Planının Hazırlanması.....	52
3.6.1. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretim Yöntemi.....	52
3.6.2. Stratejilerin Öğretiminde Kullanılacak Okuma Parçaları.....	53
3.7. Veri Toplama Araçları ve/veya Teknikleri.....	53
3.7.1. Nitel Veri Toplama Aracı	53
3.7.2. Nicel Veri Toplama Aracı.....	55
3.8. Verilerin Toplanması.....	56
3.9. Verilerin Analizi	58
3.9.1. Nitel Verilerin Analizi	58
3.9.2. Nicel Verilerin Analizi	60
3.10. Deneysel Süreç.....	62
3.10.1. Pilot Uygulama Süreci.....	62
3.10.2. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretim Uygulama Süreci.....	62
3.11. Güvenirlilik Hesaplamaları.....	67
3.11.1. Uygulama Güvenirliği	67
3.11.2. Gözlemciler Arası Güvenirlilik	68
4. BULGULAR	70
4.1. Öğretmenlerin Eğitimlerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	70
4.2. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretimi Etkiliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	75
4.3. Katılımcıların İTO/AGSCÖ Stratejileri Kullanımını Genelleme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
4.4. Katılımcıların İTO/AGSCÖ Stratejilerini Farklı Metin Türlerine Genellemelerinde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83
4.5. Katılımcıların İTO/AGSCÖ Stratejilerini Kullanmalarının Kalıcılığın Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	84
4.6. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretiminin Anlama Becerisini Sürdürmedeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	85
4.7. Öğrenci Görüşlerine Göre İTO/AGSCÖ Stratejilerinin Sosyal Geçerliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	86
4.8. Öğretmen Görüşlerine Göre İTO/AGSCÖ Stratejilerinin Sosyal Geçerliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	87
5. TARTIŞMA	89
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
6.1. Sonuç.....	96
6.2. Öneriler.....	97
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	97

6.3.2.Uygulamacılara Yönelik Öneriler	98
KAYNAKÇA	100
EKLER	124



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İTO/AGSCÖ Bilişsel Stratejisine Dayalı Okuduğunu Anlama Becerileri Öğretiminin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Becerisine Etkisinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **163** sayfalık kısmına ilişkin, 19/06/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%5** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

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

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

19/06/2023

Aynur TEPE

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ

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.

16/06/2023

Aynur TEPE

TABLÖLAR

Tablo 2.1. Okuduğunu Anlama Becerileri.....	12
Tablo 2.2. Okuma Öncesi Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	13
Tablo 2.3. Okuma Sırası Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri	14
Tablo 2.4. Okuma Sonrası Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	15
Tablo 2.5. İşbirlikli Stratejik Okumada Grup Üyelerinin Görevleri	18
Tablo 2.6. İTO/AGSCÖ Stratejilerinin Basamakları	24
Tablo 2.7. DSM-5 Hafif Düzey Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Beceri Özellikleri	27
Tablo 3.1. Katılımcılar Arası Yoklama Denemeli Çoklu Yoklama Modeli Uygulama Adımları.....	41
Tablo 3.2. İç Geçerliğe Yönelik Tehdit Türleri ve Bu Tehdit Türlerine Karşı Araştırmada Alınan Önlemler	44
Tablo 3.3. Dış Geçerliğe Yönelik Tehdit Türleri ve Bu Tehdit Türlerine Karşı Araştırmada Alınan Önlemler	45
Tablo 3.4. Okuduğunu Anlama Düzeyi Puan Aralığı	46
Tablo 3.5. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	48
Tablo 3.6. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	49
Tablo 3.7. SQ3R Strateji Basamaklarının İTO/AGSCÖ Stratejilerine Uyarlanması...51	
Tablo 3.8. Haftalık Öğretim Oturumları ve Kullanılacak Okuma Metinleri.....	63
Tablo 3.9. Deneysel Süreçte Gerçekleştirilen Öğretim Oturumu Sayıları	64
Tablo 4.1. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretimine İlişkin Etki Büyüklüğu Bulguları	80
Tablo 4.2. Katılımcıların İTO/AGSCÖ Stratejileri Kullanımlarını Genelleme Durumlarına Yönelik Bulgular	81
Tablo 4.3. Katılımcıların İTO/AGSCÖ Stratejilerini Kullanmalarının Kalıcılığına Yönelik Bulguları.....	84
Tablo 4.4. İTO/AGSCÖ Stratejilerine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	87
Tablo 4.5. İTO/AGSCÖ Stratejilerine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri.....	88

KISALTMALAR

İTO/AGSCÖ: İncele-Tahmin Et-Oku-Altını Çiz-Gözden Geçir-Soru Sor-Cevapla-Özetle

SQ3R /İSOAT: İncele, Soru Sor, Oku, Anlat, Tekrar et

APA: American Psychiatric Association

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

IDEA: Individuals With Disabilities Act

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NARTAC: National Reading Technical Assistance Center

POSSE: Predict, Organize, Search, Summarize, Evaluate

DSM-5: Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı

ÖZET

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Doktora Tezi

İTO/AGSCÖ BİLİŞSEL STRATEJİSİNE DAYALI OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÖĞRETİMİNİN ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Aynur TEPE

Okuma ve anlama becerilerinin, nitelikli bir şekilde geliştirilmesi ve zihinsel süreçlerde etkin olarak kullanılabilmesi için erken yaşlardan itibaren okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek stratejilere yönelik uygulamalı eğitimlere ihtiyaç vardır. Özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduklarını anlamada büyük zorluklar yaşadıkları bildirilmektedir. Bu çalışmada geliştirilen İTO/AGSCÖ (incele-tahmin et-oku (başlığı, soruları ve metni oku)-anahtar kelimelerin altını çiz-göz gezdir-soru sor-cevapla-özetle) bilişsel stratejilere dayalı okuduğunu anlama becerileri öğretiminin hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin anlama becerisine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin stratejileri farklı türdeki metinlere genelleme ve okuduğunu anlama becerisine etkisi, strateji kullanımının öğretimden sonraki 2., 4. ve 6. hafta sürdürülebilmesindeki kalıcılığı ve okuduğunu anlama becerisinin sürdürülmesindeki kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Araştırma keşfedici sıralı karma yöntem modeli ile desenlenmiştir. Araştırma, özel eğitim ortaokulunda öğrenim gören, beşinci ve altıncı sınıf, hafif düzey zihin yetersizliği tanısı bulunan, üç öğrenci ve bu öğrencilerle çalışan altı öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel veriler toplanarak bu verilerden elde edilen sonuçlar, nicel araştırma boyutunda kullanıldığı desenden oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılacak stratejilerin belirlenmesi amacıyla katılımcı olarak seçilen öğrencilerin öğretmenlerinin eğitimlerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri betimsel analiz tekniğiyle belirlenmiştir. Elde edilen nitel veri sonuçları ve literatürde yer alan bilişsel okuma stratejileri dikkate alınarak zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre uyarlanarak İTO/AGSCÖ stratejileri geliştirme sürecinde oluşturulan taslak form görüşüne sunulmuştur. Özel eğitim alanında doktora tamamlamış iki uzmandan maddelerin uygunluğuna ilişkin görüş alınmış ve uzmanlar arası görüş uyumu iç tutarlılığı Cohen Kappa tekniği ile test edilmiştir. Elde edilen Kappa değerinin 0,84 (0,81-1,00 arası mükemmel uyum) olduğu görülmüştür. İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin etkililiği, tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile planlanmış ve etki büyüklüğü hesaplaması gerçekleştirmek için Örtüşmeyen Veri Yüzdesi analizi ve Tau-U analiz tekniği kullanılmıştır. Stratejilerin öğretimi açık anlatım yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve her öğretim sonunda metne ilişkin sorulara verilen doğru cevap sayıları grafiğe işlenmiştir. Genelleme verileri ön test-son test modeliyle toplanmış ve veriler sütun grafiği üzerinde gösterilerek analiz edilmiştir. Araştırmada, katılımcıların metin okuma sürecinde strateji kullanımlarını değerlendirmek amacıyla, öğretim öncesi ve sonrası strateji kullanımlarına ilişkin toplanan veriler ve öğretimin sosyal geçerlik verileri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimi, okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin farklı metin türlerini okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejileri kullanımlarını genelleyebildikleri, farklı metin türlerini anlama becerilerinde etkili olduğu, strateji kullanımını öğretim sona erdikten sonraki izleme oturumlarında sürdürmelerinde ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal geçerlik verilerine göre öğrencilerin ve öğretmenlerin uygulamayı etkili ve uygulanabilir buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın son kısmında bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış, araştırmalar ve uygulamalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel Yetersizlik, Okuduğunu Anlama, Okuduğunu Anlama Stratejileri

ABSTRACT

Department of Special Education

Special Education Program

Doctoral Thesis

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF READING UNDERSTANDING SKILLS TEACHING BASED ON ITO/AGSCÖ COGNITIVE STRATEGIES ON THE READING SKILLS OF STUDENTS INTELLECTUAL DISABILITY

Aynur TEPE

In order to develop reading and comprehension skills in a qualified manner and to use them effectively in mental processes, there is a need for practical training on strategies that will develop reading and reading comprehension skills from an early age. It is reported that students with intellectual disabilities in particular experience great difficulties in understanding what they are reading. The aim of this research is to investigate the effect of teaching reading comprehension skills based on ITO/AGSCÖ (analyze-guess-read (read the title, questions and text)-underline keywords-browse-ask a question-answer-summary) cognitive strategies developed in this study on the reading skills of students with mild intellectual disability. In addition, the effect of students' ability to generalize strategies to different types of texts and reading comprehension, the permanence of strategy use in maintaining 2, 4 and 6 weeks after teaching, and the effect of permanence on maintaining reading comprehension skills were investigated. The research is patterned with exploratory sequential mixed method model. The research was conducted with three students who were studying at a special education secondary school, fifth and sixth grade, diagnosed with mild mental impairment, and six teachers who worked with these students. By collecting qualitative data in the research, the results obtained from these data were formed from the pattern used in the quantitative research dimension. In order to determine the strategies to be used in the research, the reading comprehension strategies used by the teachers of the students selected as participants in their education were determined by the descriptive analysis technique. Taking into account the qualitative data results obtained and the cognitive reading strategies contained in the literature, the draft form created during the ITO/AGSCÖ strategies development process has been presented to the expert opinion by adapting it to the learning characteristics of students with intellectual disabilities. Opinions were received from two experts who completed their doctorate in the field of special education regarding the suitability of the items, and the internal consistency of the agreement between experts was tested with the Cohen Kappa technique. It was observed that the Kappa value obtained was 0.84 (Perfect agreement between 0.81-1.00). The effectiveness of teaching ITO/AGSCÖ strategies was planned with a multiple probe model between participants, one of the single-subject research designs, and Percent Non-Overlapping Data analysis and Tau-U analysis technique were used to calculate the effect size. The teaching of the strategies was carried out with the method of explicit expression and at the end of each teaching, the number of correct answers to the questions about the text was plotted on the graph. Generalization data were collected with the pretest-posttest model and the data were analyzed by showing them on a column chart. In the study, in order to evaluate the strategy use of the participants in the text reading process, the data collected on the strategy use before and after the instruction and the social validity data of the instruction were evaluated with descriptive analysis. According to the results of the research; It has been seen that teaching ITO/AGSCÖ strategies in the text reading process of students with mild intellectual disability is effective in improving their reading comprehension skills. It was concluded that the students were able to generalize their use of ITO/AGSCÖ strategies in the process of reading different text types, it was effective in their ability to understand different text types, they continued the strategy use in the follow-up sessions after the end of the instruction and their reading comprehension skills were permanent. According to the social validity data, it was concluded that the students and teachers found the application effective and applicable. In the last part of the study, the findings were discussed within the framework of the relevant literature, and suggestions were presented for research and applications.

Keywords: Intellectual Disability, Reading Comprehension, Reading Comprehension Strategies

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplum içinde yaşayan ve sosyal bir varlık olan insanın, öğrenme yaşantısı; doğum öncesinde, işitme becerisi ile başlar ve çeşitli öğrenmeler aracılığı ile hayat boyu devam eder. Bireyin, yaşantısını dengeli ve sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için çevresi ile iletişim kurması gerekmektedir. Biyolojik olarak sesleri ayırt etmeyi öğrenen bebek, sesler aracılığı ile isteklerinin karşılandığını fark eder ve bulunduğu ortamdaki dil becerilerini kullanmaya başlar. Dil ediniminin bir kısmı kendiliğinden gerçekleşirken bir kısmı da amaçlı olarak bireye öğretilir. Bir dilin edinilmesi; sözel olarak iletişim kurabilmek, yazabilmek, okuyabilmek ve dinlemeyi gerektiren etkinlikleri gerçekleştirmekle mümkündür. Dil edinimi sürecindeki temel beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu beceriler arasında, “okuma” doğal süreç içerisinde edinilemeyen, uzun ve karmaşık bir eğitim-öğretim sürecinden sonra kazanılan yetidir.

Uluslararası alanda yüz bine aşkın katılımcı ile yapılan ve yirmi yıl süren araştırma sonuçlarına göre; geliştirilmesi gerektiği değerlendirilen ilk 21 alanın ilk iki sırasını “okuma hızı” ve “okuduğunu anlama” oluşturmaktadır (Buzan, 2001). Bu araştırmadan da anlaşılacağı üzere okuma becerisinin geliştirilmesi birey için çok önemlidir. Çünkü okuma, bireyin dış dünyayı anlamlandırma çabasında ona yardım edecek en önemli unsurlardan biridir. Ayrıca okuma; anlamlandırma çabasıyla birlikte bireyin ilişkilerini ve fikirlerini de düzenleyecek bir faktördür. Bireyin ilköğretime başladığı zamanda yapılan okuma çalışmaları, bireyin okumayı öğrenmesine yöneliktir. Bu çalışmalarda birey okumaya ilk adımını atar ve okumayı öğrenir. Bu ilk adım bireyin sosyalleşmesi ve toplumun bir parçası olması bakımından son derece önemlidir.

Günümüz okuryazar toplumuna girmek için öğrencilerin okudukları metni anlamaları gerekmektedir. Okuryazar olmak, bireyleri bilinçli tüketiciler olmaları bakımından güçlendirir, onları hizmetler ve fırsatlar hakkında bilgilendirir, toplum ve coğrafya hakkındaki bilgilerini geliştirir, bu da onlara konuşma ve sosyal etkileşim için konular sağlayabilir (Moni ve Jobling, 2000). Bu açıdan bakıldığında, dezavantajlı olan bireyler de dâhil olmak üzere tüm bireyler için

okuma ve yazma becerisi kazandırılması amacıyla, insan haklarına ve hakkaniyete dayalı bir eğitim olanağının sunulması zorunludur (Individuals With Disabilities Act [IDEA], 1990; Kliewer, Biklen ve Kasa-Hendrickson, 2006). Kişinin amaçlarına ulaşması, bağımsız yaşayabilmesi, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve topluma katılması için kişi yazılı metinleri anlama ve bunlar üzerinde düşünme yeteneğini asgari olarak ihtiva etmelidir (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2003). Bir nevi birey için okuma yazma becerisini edinmek kişisel gelişimin anahtarına sahip olmaktır.

Okuma, yazılı olarak ifade edilen farklı sembollerin göz ile algılanması ve eş zamanlı olarak zihinde organize edilerek yapılandırılması ile ortaya çıkan bilişsel bir süreçtir. Bu süreçte; anlama, düşünme, yorumlama, değerlendirme, karşılaştırma, benzetme, sorgulama, canlandırma, kurgulama, çıkarım yapma, empati kurma, zihinde tasarlama ve tartışma gibi çeşitli unsurların yer aldığı söylenebilir. Çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahip olan okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmalar, okuma stratejileri ile gerçekleştirilen okuma eğitiminin anlama becerisini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Harvey ve Goudvis, 2007; Fountas ve Pinnell, 2016; Kanık-Uysal, 2021). Okuma eğitiminde öğrencilerin hem üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi hem de akademik gelişimleri için sistemli ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alacak strateji öğretim programlarının oluşturulması gerekmektedir (Sallabaş ve Özcan, 2020). Bu durum okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının, okuduğunu anlama becerisinin gelişimi ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin okuma stratejilerini öğretmesi, strateji kullanımı konusunda öğrencilerini cesaretlendirmesi ve okuma süreçlerinde amaçlı olarak okuma stratejilerini kullanmaları için onları teşvik etmesi gerekmektedir.

Sidekli ve Çetin (2018) tarafından okuduğunu anlama stratejilerinin, okuduğunu anlamaya etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonunda okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin, geleneksel öğretim yöntemine oranla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan öğrencilere etkili okuduğunu anlama stratejilerin öğretilmesi, öğrencileri hem bilgi açısından hem de bilişsel olarak geliştirebilecek (Piltan ve Aşıkcan, 2018) aynı zamanda öğrencilerin metni daha hızlı ve doğru bir şekilde anlamasını ve hatırlamasını kolaylaştıracaktır (Hartman, Akyol ve Baş, 2021). Okuma sürecinde kullanılan bilişsel stratejiler sayesinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin, okul başarısının ve motivasyonunun artması, toplumda başarılı, mutlu ve bağımsız bireylerin yetişmesini sağlayacaktır. Okuduğunu anlamada zorluk çeken öğrenciler veya dezavantajlı okuyucuların anlama puanlarını kendi başlarına iyileştirmeleri güçtür (Pressley, 2004). Birçok karmaşık

yeteneği içerisinde barındıran okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazanmada özellikle öğrenme problemi olan öğrenciler güçlüklerle karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin özellikle okuduğunu anlamada zorluk yaşayan dezavantajlı öğrencilerin eğitimlerinde bu stratejileri kullanmaları, bu öğrencilerin akranlarıyla olan gelişim geriliğinin iyileştirilmesi açısından önemlidir. Bu dezavantajlı grupta yer alan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma-yazma ve okuduğunu anlama becerilerinde ciddi sınırlılıkları olduğu (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003) ve acemi okuyucular olarak, genellikle okuduğunu anlama stratejilerinden yoksun olduklarından (Alfassi, 1998), ğrenciler sistematik ve planlı bir okuma programına ihtiyaç duymaktadır (Browder vd., 2006). Ancak zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma öğretimlerinde ağrılıklı olarak geleneksel ğretim yöntemi kullanılmaktadır (Duman, 2006). Genel olarak zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma ve anlama becerileri sınırlıdır. Bu nedenle, okuduğunu anlama strateji ğretim planı, zihinsel yetersizliği olan bireylerin öğrenme özelliklerine uygun olarak belirlenmelidir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler heterojen bir grup olmasına rağmen, bazı ortak noktaları paylaşırlar. Bu ortak noktalardan ilki, içerik alanlarında genelleştirilmiş akademik başarısızlıklarıdır. Okuma becerisi yetersiz olan öğrenciler, akademik becerilerinde akıcı olan akranlarıyla karşılaştırıldığında akademik becerilerini aynı oranda geliştirememektedirler (Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010). Bir sonraki ortak nokta ise bu öğrencilerin öğrenme stratejilerinin etkisiz oluşudur. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, kendi bilgi ve yeteneklerinin farkında olma, planlama veya öz kontrol mekanizmalarını kullanma gibi stbilişsel becerilere çok az başvururlar (Erez ve Peled, 2001). Ayrıca bu bireyler, etkili hafıza ve prova stratejilerini kullanmakta genellikle başarısız olurlar ve öğrenmeyi kolaylaştıracak metotlardan kendiliğinden organize olamazlar, yığınlar oluşturamazlar veya öğrendiklerini ayrıntılandıramazlar (Turner, Dofny ve Durka, 1994), tipik olarak bilgiyi daha yavaş işlerler ve fikir grupları arasında anlamlı ilişkiler kuramazlar (Banikowski ve Mehring 1999; Güzel- zman, 2006). nc ortak nokta, temel okuryazarlık becerisini kazanmada yaşadıkları güçlüklerdir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerileri sınıf seviyesinin altında olduğu belirtilmekte (Lewis-Lancaster ve Reisener, 2013) ve büyük bir çoğunluğu, yani yaklaşık %80'i, okumayı öğrenmede önemli sorunlar yaşar (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001). Zihinsel yetersizlik, öğrenme ve bilişsel işlevlerin gelişimini etkileyen bir durumdur ve bu da okuma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metni anlama sorunları hem metinde bulunan bilgileri kavrama ve detayları hatırlama hem de metinde verilen bilgiyi yorumlama ve bu

bilgilerden çıkarım yapma becerilerinde görülmektedir (Mercer ve Mercer, 2005). Bu bağlamda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akademik, mesleki ve sosyal olarak başarılı olabilmeleri için metinden anlam çıkarmayı öğrenmeleri gerekir (National Reading Technical Assistance Center [NARTAC], 2010). Bu öğrencilerin eğitimlerinde yeterli güdüleme sağlanarak, okuma becerilerinin öğretimine ağırlık verilerek ve uygun öğretim yöntemleri kullanılarak başarılı olabilecekleri görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2001). Aksi takdirde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerileri geliştirilip etkili bir şekilde ele alınmazsa öğrenilmiş çaresizlik, okuma ile ilgili motivasyon ve özveri düzeylerinde azalma, okumaya ve okula karşı olumsuz tutum sergileme gibi birtakım durumlar yaşayacakları belirtilmektedir (Blachman vd., 2014). Bu bilgiler ışığında, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için okuduğunu anlama eğitiminin etkililiği açısından birtakım değerlendirmeleri gerekli kılmaktadır. Bunlardan biri zihinsel yetersizliği olan öğrencilere verilen okuma eğitiminin incelenmesi ve okuduğunu anlama stratejilerine dayalı bir öğretim planının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Katims, 2001). Her öğrenci farklıdır ve farklı öğrenme ihtiyaçları vardır, bu nedenle öğretim yöntemleri ve stratejileri bireyselleştirilmelidir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için her öğrenciye uygun bir öğretim yaklaşımı belirlenmesi gereklidir.

Kanıt dayalı okuma müdahaleleri, okuma güçlüğü çeken öğrencilere, sınıf düzeyinde okuma standartlarına ulaşabilmeleri için uygulanmalıdır (Roberts vd., 2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik literatürdeki araştırmalarda; tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin (Cüre, 2018), PQ4R stratejisinin (Çulhaoğlu, 2022), yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırılmış öğretimin (Arslan-Soyaltın, Diken ve Adıgüzel, 2021), metin yapısına dayalı ve çok ögeli bilişsel stratejilerinin (Coşgun-Başar, 2019), paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin (Çınar, 2019), akran destekli ve hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin (Vural, 2019), Bak-Oku-Anlat bilişsel stratejisinin (Özak, 2017), karşılıklı öğretim tekniğinin (Güldenoğlu ve Kargın, 2012) ve işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının (Cora-İnce, 2007) etkililiği çalışılmıştır. Görüldüğü üzere zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan bilişsel stratejilere dayalı öğretimlerin etkililiğini inceleyen araştırma sayısı az olmakla birlikte (Güzel-Özmen ve Çevik, 2005; Lewis-Lancaster ve Reisener, 2013; Orçan ve Özmen, 2012) birçok stratejinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkililiği bilinmemektedir. Bunlardan biri olan SQ3R stratejisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisi bilinmemektedir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki sınırlılıkları, geleneksel öğretim yaklaşımının benimsenmiş olmasından dolayı okuduğunu anlama strateji öğretiminden yoksun olmaları ve birçok okuduğunu anlama stratejisinin etkililiğinin bilinmiyor olması, öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun okuduğunu anlama stratejilerin kullanıldığı bir öğretim planın geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin araştırılması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Stratejiler, öğrencilerin metni başarılı bir şekilde anlamalarına yardımcı olan tahminlerde bulunma, açıklama, anlama ve izlemeyi içerebilir (Snyder ve Caccamise, 2010). Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan öğrencilere, anlama stratejilerinin açık bir şekilde öğretilmesi ve bu stratejilerin uygulanmasında kronolojik ve sistemli bir planlama yapılması önemlidir (Van Wingerden vd., 2014). Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını anlamalı ve öğrencilerine uygun öğretim yöntemini kullanmalıdır.

Yeni öğretim programında benimsenen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenme, bilginin sorgulanması, yorumlanması ve analiz edilmesini kapsayan bir süreçtir. Öğrenci geçmiş yaşantısındaki bilgileri harekete geçirerek tahminlerde bulunarak, kavram ve bilgileri anlamlandırmakta değişik yorumlar yaparak onları yapılandırmaktadır (MEB, 2005). Bu bağlamda SQ3R stratejisi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özelliklerine uymaktadır. SQ3R stratejisi öğretim sürecinde öğrencilerin, metni daha aktif bir şekilde okumasını sağlayan, geçmiş bilgiler ile yeni bilgiler üretmek okuma ve anlama becerilerini geliştirmektedir. SQ3R stratejisi, öğrencilerde konuya karşı merak uyandırmak ve öğrencileri konuya odaklamak için kendi oluşturdıkları soruların cevaplarını bulmalarına olanak tanıyan, okunan metinde önemli noktaları yakalamaya yardımcı olan ve okuma çalışması sonucunda ortaya çıkan bilgilerin daha kalıcı nitelikte olmasını sağlayan (Kanmaz, 2012) ideal bir strateji olarak bilinmektedir.

Bu araştırmada çalışmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin eğitimlerinde kullandıkları okuduğunu anlama strateji verileri değerlendirilerek, uzman görüşleri ile doğru okuma alışkanlıklarının üst düzeyde kazandırılması amacıyla, SQ3R stratejisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun şekilde uyarlanarak bir öğretim planı hazırlanmıştır. Bu öğretim planı İncele-Tahmin Et-Oku (başlığı, soruları ve metni oku)-Anahtar Kelimelerin Altını Çiz-Göz Gezdire-Soru Sor-Cevapla-Özetle (İTO/AGSCÖ) stratejilerinden oluşmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan bilişsel stratejilerden oluşturulan İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin zihinsel yetersizliği olan

öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç ışığında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitimlerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri nelerdir?
2. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejilerini kullanmalarının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine etkisi nasıldır?
3. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin İTO/AGSCÖ stratejilerini farklı metin türlerine genelleme durumları nasıldır?
4. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin farklı metin türlerini okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejilerini kullanmalarının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi nasıldır?
5. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejilerini kullanmalarının, kalıcılığa etkisi nasıldır?
6. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejilerini kullanmalarının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin sürdürülmesinde kalıcılığına etkisi nasıldır?
7. Öğrenci görüşlerine göre İTO/AGSCÖ stratejilerinin sosyal geçerliği nasıldır?
8. Öğretmen görüşlerine göre İTO/AGSCÖ stratejilerinin sosyal geçerliği nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Zihinsel yetersizliği olan bir çocuğa okuma yazma öğretmenin temel amacı, ona bağımsız yaşam becerileri kazandırmaktır (Kurnaz, Arslantaş ve Atalay, 2018). Öğrencilerin okuma becerisinin kullanılacağı tek yer okullar olmayacak günlük hayatta da birçok yerde bu becerinin kullanılması gereken alanlar olacaktır. Çiftçi'ye (2007) göre bireyin günlük gazeteleri etkili bir şekilde okuması, trafik işaretlerini, satış ilânlarını ve televizyonda izlenen bir programı anlaması, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmesi bireyin okuma becerilerini kullanmasını gerektirmektedir. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyecektir (Özbay, Özmen, Tuncer ve Altunay, 2007). Okuma sürecinin başlı başına bir kültürlenme süreci olduğu düşünülürse okumaya ilişkin takip edilmesi gereken adımların da kendi içerisinde bir birikimle gerçekleştiği bilinmekte ve bu da okuma kültürü ile ifade edilmektedir (Baki ve Gökçe, 2020). Okuma kültürü, bireylerin kendilerini ifade etmeleri, düşüncelerini geliştirmeleri ve dünyayı daha iyi anlamaları için önemlidir. Okuma kültürüne sahip bireyler, eleştirel düşünme becerileri kazanır, genel

kültürlerini artırır ve iletişim becerilerini geliştirir. Okuma kültürü, kişilerin okuma alışkanlıklarını şekillendirir ve onları yaşam boyu öğrenenler haline getirir.

Okuma kültürü ve becerisinin kazandırılmasına yönelik yapılan araştırmalarda öğrenciyi merkeze alan “öğrenmeyi öğrenme” eğitiminin ön planda olduğu görülmektedir. Öğrenmeyi öğrenme kavramının farkında olan bireyler, kendi öğrenme süreçlerini izleyip değerlendirerek, öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmektedirler. Dolayısıyla diğer öğrenciler gibi zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin de öğrenmeleri için çeşitli stratejiler kullanarak; neyi, nasıl yapmaları gerektiği noktasında kendilerine bir planlama yapar ve gerektiğinde öz düzenlemeyi ve öz denetlemeyi yapabilir. Öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi, çeşitli türde ve seviyede metinler sağlanarak öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi ve düşüncelerini sunmada farklı yollar kullanmalarına teşvik edilerek, öğrencilere daha derin seviyelerde anlamayı öğretme gibi öğretim metotlarının uygulanması gereklidir (McLaughlin, 2012). Öğretmenlerin bu eğitim anlayışını benimsemesi özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumları hem normal gelişim gösteren öğrencilerin hem de özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve akademik başarıları açısından büyük önem taşımaktadır (Kurnaz vd., 2018). Bu nedenle, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi önemlidir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, okuma isteğinin olup olmadığı, okuyucu olarak kendini nasıl gördüğü, okuduğunu anlama becerisine olan inancı ve okuma sürecinde kullandıkları bilişsel süreçler (Yıldız vd., 2015) okuma motivasyonlarını etkilemektedir (Kurnaz, Arslantaş ve Pürsün, 2020). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuduğu metni anlama düzeyi arttıkça içsel motivasyonu da artacaktır. Aynı zamanda zihinsel yetersizliği olan birey için okuma eyleminin zevkli bir aktivite haline gelmesi ve sürdürülebilmesi amacıyla kişinin motive edilmesi gerekmektedir ki bu da zihnin duyuşsal işlevlerinden sorumlu olan alanların da okuma sürecinde önemli etkenler olduğunun bir göstergesidir (Aydemir ve Öztürk, 2013; Ülper, 2011). Bu bakımdan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin de sosyal hayatlarının devamlılığı, bağımsız bir yaşam sürdürmeleri, mutlu, üretken ve başarılı bireyler olmaları ve toplumla bütünleşebilmeleri için bireysel gereksinimleri doğrultusunda sunulan eğitim hizmetlerinin nicelik ve niteliği büyük önem taşımaktadır. Okuduğunu anlama becerisi üzerine araştırmalar yapan alan uzmanları daha fazla deneysel araştırmaya ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu nedenle bu araştırmanın bulgularının da bilişsel strateji ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretimine ilişkin alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan SQ3R stratejisi, öğrencilere somut bir eylem planı yoluyla, çalışma boyunca kontrol duygusu sağlayarak yeni bilgiyi belleğe kaydetmekte, kaydedilen bilgiyi bellekten çağırmaı kuvvetlendirmekte ve materyalin öğrenilmesini garanti etmektedir (Rubin ve Mcneil, 1987; akt. Tok, 2003). SQ3R stratejisinin bu yönüyle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları zorluklara katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Bu çalışma, özel eğitim alanında çalışan öğretmen ve uzmanların SQ3R okuma stratejisi hakkında bilgi edinmelerini sağlaması ve araştırmalara yol gösterici olması açısından önemli olabilir. Aynı zamanda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun uyarlanmış bilişsel stratejiler ile geliştirilen İTO/AGSCÖ öğretim planı, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamalara yeni bir boyut kazandırması ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretiminin niteliği ve niceliği açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada tüm katılımcıların aynı ön koşula sahip olması katılımcı seçiminde yeterli sayılmıştır. Bu nedenle katılımcıların sınıf düzeyi, cinsiyetleri ve yaşlarının araştırma amacını gerçekleştirmelerini engellemeyeceği varsayılmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanılan ölçme araçlarına samimi ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır. Öğretim sürecini etkileyecek dışsal değişkenlerin tüm katılımcıları aynı düzeyde etkilediği varsayılmıştır. Araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarının geçerliğinin sağlanmasında uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma planlanan oturum sayısı, deney sürecinde kullanılan okuma metinleri ve hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi ile sınırlıdır. Bu araştırma; sınıf düzeylerine uygun bir metni sesli okuma hatası yapmadan en az %90 oranında doğru okuyan, okudukları metne ilişkin sorulara en fazla %20 düzeyinde doğru cevap veren, hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı olan üç öğrenci ve onlarla çalışan öğretmenler ile sınırlıdır. Sosyal geçerlik verileri araştırmaya katılan öğrenci ve bu öğrencilerin öğretmenleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Zihin yetersizliği: Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabına (DSM-V) göre, zihinsel işlevlerde görev alan beyin bölgelerinin, sinir hücrelerinin ve beyin ağında meydana gelen bir sapma veya zedelenme sonucu oluşun ve 18 yaşından önce gelişim

dönemlerinde farklılık olarak kendisini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2022).

Zihinsel yetersizliği olan birey: Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabına (DSM-V) göre, zihinsel işlev kapasitesi, normal kabul edilen sınırların anlamlı ölçüde altında olan ve uyumsuz davranışlarda yetersizlikleri olan bireyleri tanımlamak için kullanılır (APA, 2022).

Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevlerin ve uyumsal davranışların ortalamasının önemli ölçüde olması ile karakterize edilen, standartlaştırılmış testlere veya standartlaştırılmış testlerin mevcut olmadığı durumlarda karşılaştırılabilir davranış göstergelerine göre ortalamasının yaklaşık iki ila üç standart sapma altında olan tanıdır (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ]- Uluslararası Hastalıklar Sınıflandırması [ICD-11], 2018).

Okuduğunu anlama: Yazar ve okuyucu arasındaki, etkili iletişime dayalı, uygun yöntem ve amaç doğrultusunda, ön bilgilerin kullanıldığı, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2021).

Okuduğunu anlama stratejileri: Okuma sürecinde öğrencilerin anlamı yapılandırmalarını kolaylaştırmayı ve bu süreçte karşılaşılan problemlerin çözümüne katkı sunmayı sağlayan stratejilerdir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019).

BÖLÜM 2

2. ALANYAZINI

Bu bölümde, okuma ve okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, İTO/AGSCÖ stratejisi, okuduğunu anlama stratejilerinin uyarlanması, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve okuduğunu anlama özellikleri, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama strateji öğretimini hedefleyen araştırmalar ile ilgili alan yazın incelenerek araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Bilimsel araştırmaların temel amacı olan evreni anlama çabasının bir parçası olarak okuma ve anlama etkinliği, hayatın her alanında yer almaktadır. Okuma, insanoğlunun yazıyı keşfetmesinden bu yana öğrenmeyi sağlayan en temel becerilerden biri olmuştur. Dil ve kültürün birleştiği nokta olarak da nitelendirilen okuma, kişinin düşüncelerini ifade etme, öğrenme, bilgi edinme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir ve birçok alanda başarılı olmasını sağlar. Okuma becerisi, yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Okuma, yazılı sembollerin göz ile algılanması ve bilişsel olarak anlam kazanmasıyla bireylerin bağımsızlaşmasını sağlayacak özgürlüğün anahtarı olarak tanımlanabilir.

Bireylerin yaşamında büyük bir öneme sahip olan okumanın tanımına bakıldığında, Kent (2002) okumayı; duyuş, etkileşim, algılama, deneyim, düşünme, öğrenme, çağrışım, etkileme ve yapılandırma süreçlerini kapsayan çok yönlü karmaşık bir süreç olarak ifade etmiştir. Okumanın bu karmaşık yapısı bilim insanlarının okuma kavramı hakkında çeşitli tanımlar yapmasına neden olmuştur. Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı (2016) okumayı; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci olarak tanımlarken, Yılmaz (2021) ise okumayı; ön bilgilerini kullanarak duyu organları vasıtasıyla alınan sembollerin zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam çıkarma süreci şeklinde tanımlamıştır. Cecil, Lozano ve Chaplin'de (2020) okumayı, bir yazarın mesajını yeniden yapılandırmakla birlikte sayfadaki sözcükleri de bir uyarıcı olarak görüp kişinin kendi anlamını oluşturması şeklinde tanımlamıştır. Tanımlardan anlaşıldığı üzere okuma; yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavramanın yanı sıra kendi yaşantısıyla bağ kurarak yeniden anlamlandırma süreci olarak ifade edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı kaynaklarında Türkçe öğretim programında okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç şeklinde tanımlanmıştır. Bu sürecin işleyişi; sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlem evrelerinden oluşmaktadır. İşlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okumadaki amacı, edinmiş olduğu dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (MEB, 2005). Anlama öğrencilerin geçmiş, gelecek ve bulunduğu zamanla ilgili bilgiler arasında bağ kurma sürecidir.

Okuma, yazılı veya basılı metinlerin, sembollerin veya diğer görsel işaretlerin yazıldığı şekliyle seslendirilmesi eylemi olup, yapılan birçok tanımın içerisinde “anlama” terimi kullanılmıştır. Sembollerini seslendirme eylemi olan okumanın işlevsel boyutu anlamadır. Başka bir deyişle anlama kavramı, okumanın en nihai amacı ve öze ulaşma olarak tanımlanmaktadır (Sweet ve Snow, 2002). Anlama sözcüğü etimolojik olarak bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavrama, bir olay veya önermenin daha önce bilinen bir kanunun veya formülün sonucu olduğunu görme, yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinme anlamlarını ihtiva etmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Bireylerin bilgi birikimleri anlama kabiliyetlerini doğru oranda etkilemektedir.

Okuduğunu anlama ise anlam çıkarma, bu anlamları birbirine bağlama ve metnin ne hakkında olduğuna dair daha genel bir fikir oluşturma şeklinde ifade edilmektedir (Willingham, 2017). Okuduğunu anlama süreci basit gibi görünse de aslında arka planda oldukça karmaşık bir süreç içermektedir. Ülper ve Şirin (2019) okuduğunu anlamayı, yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci olarak tanımlamışlardır. Okuduğunu anlama, bir metni okurken, metnin içeriğini, anlamını ve mesajını doğru bir şekilde anlamak ve yorumlamak anlamına gelir. Okuduğunu anlama, okuma ve dil becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme, analiz ve sentez yeteneklerini de içerir. Metinden hareketle anlam kurmanın gerçekleşmesi bazı becerilerin kazanılması ve geliştirilmesine bağlıdır. Bu beceriler Tablo 2.1’deki gibi sıralanabilir (Cramer, 2004; akt. Akyol, 2016).

Tablo 2.1. Okuduğunu Anlama Becerileri

Basit Beceriler	İmla ve Muhakemeye Dayalı Beceriler	Kelime Anlamıyla İlgili Beceriler	Yargılama, Takdir Etme, Değerlendirme Becerileri
1. Ana fikir	1. Çıkarım yapma	1. Kelimenin sözlük anlamını bilme	1. Ruh halini anlamak
2. Aşamalandırma	2. Tahmin etme	2. Kelimenin çağrıştırdığı anlamları bilme	2. Tavrı ve tarzı anlamak
3. Yönergeleri izleme	3. Uygulama yapma	3. Farklı anlamları bilme	3. Tarif ve nitelendirmeleri anlama
4. Yeniden ifade etme	4. Neden-sonuç	4. Bağlamdaki anlamı bilme	4. Değerlendirebilme
5. Delil gösterme	5. Açıklama	5. Birleşik kelimeleri anlama	5. Değer yargılarında bulunabilme
6. Gerçek detayları bulma	6. Farklılıkları bulma	6. Eş anlamlıları bilme	6. Hislerini ortaya koyabilme
7. Bilginin yerini belirleme	7. Karşılaştırma yapma	7. Zıt anlamlıları bilme	7. Fikirlerini belirtebilme
	8. Yorumlama	8. Eş seslileri bilme	8. Şakacı ve anlayışlı bir tutum
	9. Sonuç belirleme	9. Kelime köklerini bilme	9. Güzelliği takdir edebilme.
	10. Genellemeler yapma	10. Mecazi ve kinayeli anlamları bilme	
	11. İma edilen ana fikri bulma	11. Kelime kökenlerini bilme	
		12. Deyimleri bilme	
		13. Benzetmeleri bilme	

Okuduğunu anlama; yargılama, takdir etme, değerlendirme, analiz, sentez yapma ve yorumlama gibi birçok komplike beceriye sahip olmayı gerektirmektedir. Okuduğunu anlama becerilerinin, başarılı bir şekilde ortaya konulması pek çok bilişsel sürecin birlikte yürütülmesine ve uyumuna bağlıdır (Kendeou vd., 2014). Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek üzere alan yazında, birçok strateji geliştirilmiştir. Çocuklara anlama becerileri ve stratejilerinin kazandırılması son derece önemlidir. Türkiye genelinde 348 zihinsel yetersizliği olan öğrenci ile yapılan bir araştırmada, bu öğrencilerin %43,7'sinin okuma bilmediği, %21'inin heceleyerek okuduğu sadece %35,3'ünün akıcı okuyabildiği saptanmıştır (Özbay vd., 2007). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin en etkili yolu, okuldaki öğrenme süreçlerinin etkin kullanılmasıdır. Öğretmenler bu konuda yetkin olmalı, öğrencilerinin okuduğunu anlama problemlerine neden olan etkenleri belirleyerek, bunlara önlem alabilmelidir.

2.2. Okuduğunu Anlamada Kullanılan Tek Ögeli Bilişsel Stratejiler

Strateji, bir hedefe ulaşmak için kaynakları, güçleri ve faaliyetleri optimize eden bir yaklaşımla yapılan planlama, karar verme ve uygulama süreci olarak tanımlanabilir. Okuma eyleminin stratejik amacı anlamaktır. Okuduğunu anlama stratejilerinin belli bir sırada takip edilmesi ve doğru bir şekilde ilerlemesi sağlanarak, kavrama becerisi daha yüksek düzeye çıkarılabilmekte (Epċaçan, 2018) ve öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir (Karatay, 2007). Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencinin metni daha iyi

anlamasını sağlayan okuma sürecinde bilinçli olarak gerçekleştirdiği teknikleri içermektedir. Okuduğunu anlama; edilgen ve mekanik değil, bilişsel bir çabayı gerektiren etkin ve karmaşık bir etkinliktir. Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencinin okuduğunu nasıl kavradığını ve okuduğunu anlamada sorun yaşadığında neler yapması gerektiği konusunda bir rehberdir.

Okuduğunu anlama stratejileri, okuyucuların anlamalarını geliştirmelerine, metni anlamadaki zorlukların üstesinden gelmelerine ve metinle ilgili zayıf veya eksik bilgilerini telafi etmelerine yardımcı olan, bilişsel bir rutinin okuyucu tarafından bir metni okumadan önce, okurken veya okuduktan sonra kasıtlı olarak uygulanmasıdır. Alan yazında yer alan, okuduğunu anlama sürecinin etkililiğini artırmak için önerilen okuduğunu anlama stratejileri Tablo 2.2, 2.3 ve 2.4'teki gibi özetlenebilir.

Tablo 2.2. Okuma Öncesi Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma Öncesinde Kullanılan Bilişsel Stratejiler		
Strateji	Okuyucuların Yaptıkları	Stratejinin Anlamaya Katkısı
Okuma Amaçlarını Belirleme	Okuyucu metni neden okuması gerektiğine dair amaç belirler ve okumasının ne gibi kazanımlar sağlayacağını belirtir.	Okur, amaçlı okuma yaparsa okuma sırasında dikkat etmesi gereken yerleri bilir ve okuma eyleminin amacına ulaşmış olup olmadığını değerlendirir.
Metni İnceleme	Okuyucular, metnin başlığını ve metindeki görselleri inceleyerek metni okumadan metnin türünü belirleyebilirler.	Öğrencilerin okunan metin ile ilgili arka plan bilgileri (şemaları) yok ise okuduğunu anlamaları zorlaşacaktır. Bu sebeple okuma öncesinde önbilgileri harekete geçirmek için okuyucuların metni incelemeleri önemlidir (Razi, 2008).
Önbilgileri Harekete Geçirme	Okuyucular deneyim ve düşüncelerini kullanarak, metni tararlar, konuya ilişkin hazır bulunuşluklarını gözden geçirirler ve bildikleri kelimeleri tanımaya çalışırlar (Özbay, 2009).	Okuyucular geçmişteki bilgilerini harekete geçirerek kişisel deneyimleri ve yaşadıkları arasında bağ kurarlar (Pressley ve Block, 2002). Bu da okunulan bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlar.
Tahminde Bulunma/ Hipotez Oluşturma	Okuyucular, okuyacakları ile ilgili anlamlı tahminlerde bulunur daha sonra bu tahminlerin doğruluğunu kontrol eder ve uygun olmayan tahminleri yenilerler.	Tahminler, okuyucuların amaçlar oluşturmasına katkı sağlar, bu da okuyucuların okuma sürecine daha etkin katılımını sağlar.
Kavram Haritaları ve Öykü Haritası	Okuyucu kavram haritalarında, konuyu anlamak için araştırma yapar ve anahtar kavramları belirler, anahtar kavramları bağlamak ve birbirleriyle ilişkilerini tanımlamak için fikirleri düzenler. Öykü haritalarında ise okuyucu hikâyenin ana karakterlerini, olaylarını ve temasını belirler, olayları kronolojik sıraya göre düzenler veya hikâyenin yapısına göre organize eder, karakterlerin arasındaki ilişkileri göstermek için uygun bağlantılar oluşturur.	Kavram ve öykü haritaları genel olarak grafik örgütleyicilerdir (Kansızoğlu, 2017). Grafik örgütleyiciler, metinlerde yer alan kavramlar arasındaki bağları gösteren, bilgilerin anlaşılmasını kolaylaştıran, kavramların anlaşılmasını sağlayan, tanımlama ve sınıflama yöntemlerindedir (Tavşanlı ve Seban, 2015).

Alan yazındaki okuma öncesi kullanılan bilişsel stratejiler incelendiğinde sıralaması değişiklik gösterse de iyi bir okurun okuma öncesinde okuma amacını belirlemesi, metni incelemesi, metne ilişkin tahminlerde bulunması ve tahminlerini ön bilgileriyle ilişkilendirmesi okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu belirtilmiştir. Okur metnin

neresine yoğunlaşacağına, metinden yüzeysel olarak mı yoksa derinlemesine mi yararlanacağını belirler (Emre ve Temur, 2016). Okuma öncesinde özellikle okuma amacının belirlenmesi ve ön bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilerek metnin içeriğinde verilen bilgiler hakkında hipotezler oluşturulması okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine ve bilginin kalıcı olmasına büyük katkı sağlamaktadır.

Tablo 2.3. Okuma Sırası Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma Sırası Kullanılan Bilişsel Stratejiler		
Strateji	Okuyucuların Yaptıkları	Stratejinin Anlamaya Katkısı
Akıcı Okuma	Okuyucu metni dilsel ve bilişsel becerileri kullanarak belirli bir hızda ve duraksamalar yapmadan okur. Bir metni akıcı biçimde okuyabilmek için seslerin, tümceler ve tümce dizilişlerinin zihinde hızlı bir biçimde yapılandırılması gerekir.	Metnin türüne göre uygun bir akıcılıkta okunması okuyucuya zaman kazandırmakta ve okunan metnin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Akıcı okuma okuduğunu anlamının bir ön koşuludur. Akıcı okuma, metnin gereksiz kelime ve ses tekrarlarına düşmeden, duraklama yapmadan, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek konuşur gibi okunmasını sağlar (Güneş, 2007).
Tekrarlı Okuma	Tekrarlı okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla kısa bir metin üzerinde akıcı okuma seviyesine ulaşılan kadar yapılır. Yetişkin rehberliğinde öğrenciye metin 3-7 defa okutulur.	Okuma sorunu yaşayan öğrencilerde en çok kullanılan yöntemlerdendir. Tekrarlı okuma stratejisi, bilgi işleme teorisine dayanmaktadır. Öğrenci metni rahat okuyorsa metni çözümlemesi daha kolay olacak ve odaklanması artacaktır (Yılmaz, 2021).
Altını Çizme/ Not alma	Okuyucu renkli kalem kullanarak önemli görülen yerlerin altını çizer, post-it kullanarak notlar alır, önceden hazırlanmış görev kâğıtlarını okuma esnasında doldurur, kendisine ilginç gelen bir bölümü, sözcüğü veya söz öbeğini öğrenciden yazması istenebilir. Kısaltmalar kullanarak, bağ kurarak, şemalar çizilerek notlar tutulabilir.	Kitapta verilen mesajlar arasından uygun bilginin seçilmesi, seçilen bilgiyi hatırlamak ve tekrar dönebilmek için işaretlenmesi, önemli ve önemsiz bilginin ayırt edilebilmesi açısından önemlidir.
Zihinde Canlandırma	Okuyucu okuduklarını zihinde canlandırır ve okuduklarıyla ilgili zihinsel imajlar oluşturur.	Okunan metni zihinde canlandırmak, metinle ilgili hayali bir senaryo oluşturma yoluyla yapılacak kurgusal etkinlikler daha eğlenceli ve anlaşılır olabilir.
Gözden Geçirme	Okuyucu metne göz gezdirir ve altını çizdiği yerleri yeniden okur.	Okuyucuların metne ilişkin genel ve önemli yerlere tekrar göz gezdirmesi, metnin ana hatlarının hatırlanması açısından önemlidir.
Sorgulama/ Metinle İlgili Soru Üretme ve Cevaplama	Okuyucular soruları, kendi anlamalarını kontrol etmek, anlaşılmayan noktaları aydınlatmak ve çıkarımda bulunmak için metinle ilgili sorular üretir ve kendi ürettiği soruları cevaplar (Boyd, 2020).	Akıl yürütme yeteneğine dayalı olan okurun okuduğu metni anlayıp anlamadığını kontrol etmek için kullanılan bu strateji aynı zamanda metnin anlaşılabilirliğini arttırmak ve okuma sonrasında özetleme, ana fikri belirleme becerisini geliştirmek amacıyla kullanılır (Beydoğan, 2010).

Okuma sırası tekniklerin kullanım amacı, metindeki bilgi birimlerini anlama ve bu bilgi birimleri arasında bağ kurarak tüm metni anlamadır (Vaughn ve Klingner, 2004). Okuyucu, okuma esnasında metindeki kelimelerin değil cümlenin bütünü okuyarak düşüncelerin takibini yapması metnin anlaşılmasına daha fazla yardımcı olacaktır (Sekman, 1998). Bu strateji ile okuyucu daha önce karşılaşmadığı bir kelime okusa bile o cümleden veya metnin

genel anlamından hareketle bilinmeyen kelimelerin anlamlarını da tahmin edebilmektedir. Bu tahminler öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesini sağlamaktadır. Okuma sırasında kullanılan bilişsel stratejiler, okurun okuma öncesinde planladıkları amaçlara odaklanmaları ve bu amaçlara ilişkin metindeki bilgileri taramaları metnin daha kolay anlaşılması açısından önemli bir unsundur (Çöğmen, 2008).

Tablo 2.4. Okuma Sonrası Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma Sonrası Kullanılan Bilişsel Stratejiler		
Strateji	Okuyucuların Yaptıkları	Stratejinin Anlamaya Katkısı
Özetleme	Özetleme stratejisinde okur, metinden edindiği bilgileri sınıflandırıp mümkün olduğunca az kelime kullanarak metnin ana düşüncesini ortaya koyar.	Okur özet olarak yazdıkları ile okuduğu metni karşılaştırdığında öğrenmenin doğruluğunu ve etkililiğini kontrol etmiş olur.
Soruları Yanıtlama	Okur metne ilişkin soruları dikkatli bir şekilde cevaplar.	Okurun okuma sonrası değerlendirme sorularını cevaplaması metni anlayıp anlamadığını kontrol etmek için etkili bir stratejidir. Aynı zamanda okurun geçmişteki bilgileri ile yeni edindiği bilgiler arasındaki bağı kuvvetlendirmesini ve sentezlemesini sağlamaktadır (Çöğmen, 2008).
Analiz/ Sentez Yapma	Okur yeni bir bilgi üretir. Yeni bir son yazabilir, metne yeni bir karakter ekleyebilir, karakterleri, yeri ve zamanı değiştirerek yeniden düzenleyip özetleyebilir, yaşanan bir durumun tam tersi olsaydı neler olabilirdi? gibi sorular üreterek yanıtlayabilir.	Okuma sonrası işleyen süreçler okurların, okuduklarını analiz etmesine, tartışmasına, sentezlemesine, değerlendirme yapmasına, hayal etmesine ve yorumlamasına imkân tanımaktadır. Okuyucunun metni sentezlemesi, yani geçmiş deneyimleri ile öğrendiği bilgileri derinlemesine düşünmesi, sorgulamasına ve öz-değerlendirme yapabilmesine de katkı sağlayabilmektedir.

Okuma sonrası yapılan özetleme tekniğine farklı bir bakış açısı kazandıran Brown ve Day (1983) özetlemeyi; silme, genelleme, ana fikri bulma şeklinde üç kural olacak şekilde planlamışlardır. İlk kural silme, metindeki önemsiz ya da gereksiz bilgiler silinir. Burada ana fikir ve yardımcı detayların dışındaki önemsiz detayların silinmesine dikkat edilir. Bu uygulamaların birinde öğrencilere tek kahramanlı metinlerde ana fikir bulma; çok kahramanlı metinlerde grubu tanımlama ve metinde meydana gelen ana eylemi bulma, ana fikrin grubun adının ve grubun yaptığı önemli olayın söylenmesi ile oluşturulması gibi etkinlikler sırayla yaptırılmaktadır (Jitendra, Cole, Hoppes ve Wilson, 1998). İkinci kural genelleme, birbiriyle ilgili bölümlerin genellenmesini amaçlamaktadır. Üçüncü kural ise ana fikir oluşturma, öğrencilerden okudukları metnin ana fikrini ortaya çıkarmaları istenir. Bu şekilde okur okuduğunu daha iyi anlamasını ve öğrendiklerinin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Okuma bittikten sonra metne ilişkin analiz ve sentez yapılması, öğrencilerin sorgulama ve analitik düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

2.3. Okuduğunu Anlamada Kullanılan Çok Ögeli Bilişsel Stratejiler

Okuduğunu anlama stratejileri, bireylerin öğrenme stillerinin farklılıklarına göre çeşitli aşamalarda ve şekillerde kullanılabilir. Bu stratejilerin biri veya birkaçı bazı öğrenciler için çok etkili iken bazı öğrenciler için etkili olmayabilir. Bu durumda öğrencilerin kendileri için etkili olan stratejileri seçmeleri ve bu stratejileri doğru zamanda ve doğru yerde kullanmaları daha etkili olacaktır (Güngör, 2005). Araştırmalarda, iyi bir okuma sürecinde tek bir strateji uygulamak yerine birden fazla stratejinin bir arada kullanıldığı uygulamalar okuduğunu anlama becerilerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlamada kullanılan çok ögeli bilişsel stratejilerde öğrencilerin okuma sürecinde kullanılan birçok strateji olduğunun farkına varmaları için farklı stratejilerin bir arada öğretilmesi amaçlanmıştır (Pressley ve Woloshyn, 1995). Okuduğunu anlama sürecinde kullanılan anlama stratejilerinin bazıları okumanın her sürecinde kullanılabilirken bazı stratejiler de okuma sürecinde bir bütün olarak kullanılır.

2.3.1. Çoklu Geçiş Stratejileri

Jailani'ye (2018) göre çoklu geçiş stratejisi (Multipass), açıklayıcı metnin sistematik olarak yeniden okunmasıyla okuduğunu anlama, öğrenme edinme, genelleme ve başka kelimelerle ifade etme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Epçaçan (2009), bu stratejinin SQ3R stratejisine benzediğini ve tarama, inceleme, çözme becerilerini bünyesinde barındırdığını belirtmiştir. Çoklu geçiş stratejileri üç geçişten oluşmaktadır. Bunlar;

1. Geçiş (Tarama): Öğrenciler okuyacakları metni gözden geçirirler. Bu gözden geçirme esnasında bölümün ana başlığını ve alt başlıklarını incelerler ve aralarındaki ilişkileri görmeye çalışırlar.
2. Geçiş (İnceleme): Öğrenciler metni baştan sona kadar okurlar ve parçadan belirli bilgiler edinirler. Belirli bilgileri edinmek için dört adım vardır. Bu adımlara başlamadan önce, öğrenci metnin ne anlattığına yönelik bilgisi olması açısından metnin sonunda yer alan soruları okumaya teşvik edilir. Birinci adım metinsel ipuçlarını aramayı içerir. İkinci adımda da sorular aracılığıyla metinsel ipuçlarına ulaşılır. Üçüncü adımda ise önceden oluşturulmuş soruların yanıtlanması için metin okunur, dördüncü adımda ise metne dönmeden sorulara cevap vermeye çalışılır.
3. Geçiş (Çözümleme): Öğrenci bütün soruları cevaplar (Epçaçan, 2009).

2.3.2. Karşılıklı Öğretim

Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilmiş ve okuduğunu anlamada bilişsel stratejilerin uygulanmasına rehberlik eden eğitici bir stratejidir. Karşılıklı öğretim (Reciprocal Teaching), Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık ve gelişimsel öğrenme teorileriyle uyumludur çünkü Vygotsky'e göre öğrenme süreci sosyal etkileşimle gerçekleşir. Bu stratejiye göre bilişsel ve üstbilişsel stratejilerle donanmış öğrencilerin bir metni etkili bir şekilde işleme, hatırlamayı geliştirme ve anlama başarısızlıklarının üstesinden gelme olasılıkları yüksektir. Karşılıklı öğretim içerisinde tahmin, sorgulama, açıklama ve özetleme basamaklarını barındırmaktadır. Bu basamaklar;

1. Tahmin kısmında öğrenci metni inceler. Bu kısım bir nevi okumaya amaç oluşturma kısmıdır. Çünkü okumada amaç oluşturma ve tahmin etme durumları öğrencilere okumak için bir motivasyon sağlar.
2. Soru sorma kısmı iki farklı süreç içinde gerçekleşmektedir. Birinci süreçte soruları öğretmen hazırlar ve öğrenciler öğretmenin hazırlamış olduğu sorulara cevap verir. İkinci süreçte ise soruları öğrenciler hazırlar.
3. Açıklama kısmında ise öğrencilerin gerek metindeki kelimelerden dolayı gerekse içerikte anlayamadıkları yerlerin açıklanması vardır.
4. Son kısım olan özetleme kısmında ise hem zihinde kalan bilgilerin geri çağırılması hem de zihindeki bilgilerin belli bir sıra içinde sunulması gerekmektedir (Lori, 2006).

2.3.3. K-W-L Stratejisi

KWL [Know, Want-To Know, Learned) okuma stratejisi, Donna Ogle (1986) tarafından geliştirilmiş, "What I know?, What I want to know? and What I learned" (Ne biliyorum?, Ne öğrenmek istiyorum? ve Ne öğrendim?) sorularından hareketle ismini almış ve içinde okuma sürecinin tümünde yapılacak birçok stratejiyi içermektedir. Öğrencilerin ön bilgilerini hatırlamalarına, kendilerine soru sormalarına, soruları yanıtlamak için derin araştırma yapmalarına olanak sağlamaktadır (Eker, 2015). KWL stratejisinin aşamaları şunlardır:

1. Üç sütunlu K-W-L şeması oluşturulur. Okumaya başlamadan önce öğrencilerin okuyacakları metin hakkında beyin fırtınası ve tartışma yapmaları, bu etkinliklerden sonra da bildiklerini K-W-L şemasının ilk sütunu olan K (ne biliyorum?) sütununa yazmaları sağlanır.
2. Öğrencilere metni okurken ne öğreneceklerine dair tahminler yaptırılır ve ne öğrenmek istedikleri sorulur. Öğrencilerin konuyla ilgili sorular hazırlamaları sağlanır.

- Öğrencilerin metni okumalarını ve tablodaki L (Ne öğrendim?) sütununu doldurmaları sağlanır. Öğrenciler okurken soruların cevaplarını W (Ne öğrenmek istiyorum?) sütununda aramalıdır. Öğrenciler L (Ne öğrendim?) sütunlarını okuma sırasında veya sonrasında doldurabilirler.

K-W-L stratejisi, öğrencilerin okuyacakları metin veya konu hakkında ön bilgiler edinmelerini ve okumak için bir amaç belirlemelerini sağlamakta, metni anlama süreçlerini izlemelerini sağlamakta, okuduklarından bir anlam oluşturmakta, metni değerlendirmelerini sağlamakta ve metinden öğrendiklerini metnin ötesine genişletme fırsatı sunmaktadır (Sinambela, Manik ve Pangaribuan, 2015).

2.3.4. İşbirlikli Stratejik Okuma

Johnson ve Johnson (1999) eğitim ortamlarında kullanılan işbirlikli stratejik okuma (collaborative strategic reading) ile işbirlikli grupların olumlu karşılıklı bağımlılık kurması, etkileşimi teşvik etmesi, bireysel hesap verebilirlik ve işbirlikçi sosyal becerileri kazandırılması hedeflenmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin öz düzenleme becerileri geliştiğinden, öğrenciler metni ne ölçüde anladıklarının farkına varır ve gerekli durumlarda düzeltici stratejiler uygular (Hitchcock, Dimino, Kurki, Wilkins ve Gersten, 2010). Öğrenciler stratejik olarak homojen ve karma olarak gruplara ayrılır. Her bir öğrencinin grupta bir görevi vardır. Her bir grup üyesi hem kendi öğreniminden hem de grubun öğreniminden sorumludur. Grup üyelerinin görevleri (Klingner vd., 2012) Tablo 2.5'te sunulmuştur.

Tablo 2.5. İşbirlikli Stratejik Okumada Grup Üyelerinin Görevleri

Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası
Ön İzleme Görevleri	A. Bilinen Bilinmeyen	Özetleme Görevleri
<ol style="list-style-type: none"> Başlığı, alt başlıkları, anahtar kelimeleri oku. Konu hakkında ne bildiğine yönelik beyin fırtınası yap. Metinden neler öğreneceğini tahmin et. 	<ol style="list-style-type: none"> Metin içindeki bilinmeyen kelimeleri bul. Metindeki bilinmeyen kelimeleri öğrenmek için düzenleme stratejilerini kullan. 	<ol style="list-style-type: none"> Çeşitli sorular hazırla. Cevabı metinde yer alan, metnin tümünü ilgilendiren veya cevabı metinde yer almayıp yorum gerektiren sorular olabilir. Metinde geçen en önemli konuyu tanımla.
	B. Ana Fikri Öğrenme	
	<ol style="list-style-type: none"> Metinde geçen en önemli kişi/nesneyi bul. Metinde geçen en önemli kişi/nesne hakkında önemi bilgileri bul ve kısa bir özet yaz. 	

2.3.5. Kavram Haritaları ve Grafik Düzenleyiciler

Metinden öğrenilen bilginin görsel olarak düzenlenmesiyle metni hatırlamayı ve anlamayı kolaylaştıran stratejidir. Okuma metnindeki temel konular arasındaki ilişkiyi temsil eden grafik düzenleyiciler aynı zamanda okuma öncesinde öğretmen veya yazarın bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını anlamak için ya da okuma sürecinin sonunda öğrencilerin metni özetlemek amacıyla kullandıkları bir araç olarak değerlendirilebilmektedir. Dersin veya konunun içeriğine ve öğretimsel hedeflere göre seçilebilecek dört çeşit düzenleyici vardır. Bunlar;

1. Hiyerarşik düzenleyiciler; ana fikirleri ve destekleyici ayrıntıları sunmaktadırlar.
2. Karşılaştırmalı düzenleyiciler; anahtar kavramlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları betimlemektedirler.
3. Sıralı düzenleyiciler; bir basamak serisi veya olayı göstermektedirler.
4. Diyagram düzenleyiciler; sosyal bilgilerdeki nesnelere ve sistemleri resmetmektedirler (Martella, Miller ve MacQueen, 1998; akt. Dönmez ve Yazıcı, 2006).

Bunu yanı sıra zaman çizelgeleri ve akış şemaları okuma sırasında kullanılabilir tekniklerdir. Bazı açıklayıcı metinlerde belli tarihler bir sıra halinde verilir. Örneğin tarihi olayların anlatıldığı bir metinde olaylar kronolojik bir sıra içindedir. Bu gibi kronolojik bir sıra ile gerçekleşen olayları anlamamanın önemli olduğu durumlarda anlama becerisini geliştiren teknikler zaman çizelgeleri ve akış şemalarıdır (Daly vd., 2015).

2.3.6. İşbirlikli Tartışma Sorgulama (Coop- Dis- Q) Stratejisi

Gauthier (2001) tarafından geliştirilen İTS (işbirlikli tartışma sorgulama) stratejisinin beş adımı bulunmakta, bunlar:

1. Grup oluşturma; öğretmen grupların ortak ihtiyaçlarıyla birlikte grubu oluşturacak bireylerin de ihtiyaçlarına göre gruplar oluşturur. Bu gruptaki öğrencilerin sayısının altı olması tavsiye edilir.
2. Soru oluşturma; öğretmenin okuduğunu anlama sürecinde, öğrencinin metni anlamasında önemli olabilecek durumlara dikkat etmesi gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenin hazırlayacağı sorularda öğrenciler için nelerin önemli olduğu düşünülmelidir. Öğretmenin hazırlayacağı soruların çıkarımsal, eleştirel ve değerlendirici nitelikte olması gerekmektedir. Bu gibi becerilerin birlikte ölçüldüğü sorular en iyi sorular olarak kabul edilir.

3. Grupların öyküleri tartışması ve soruları bölüşmesi; öğretmen bütün sınıfı toplar ve metinle ilgili tartışma başlatır. Bu tartışmanın ilerleyen zamanlarında öğretmen tartışmadan yavaş yavaş çekilmeye başlar ve sürecin kontrolünü öğrencilere verir. Tartışmanın sonucunda öğretmenin önceden hazırlamış olduğu sorular, öğrencilere verilir ve gruplara dağıtılır.
4. Grupların tartışması-soruların cevaplanması-yeni soruların eklenmesi; tüm grupların onlara dağıtılan sorular üzerinde çalışmaları istenir. Bu kısımda öğrencilere kullanacakları metnin bir kopyası verilir ve her gruptan bir öğrencinin cevapları yazması sağlanır. Öğrenciler soruları grup içinde cevaplandıkları için not almalıdırlar. Grup içi tartışmalarla sorular cevaplanır ve yeni sorular eklenir.
5. Stratejinin son adımında ise bütün grupların bütün soruları cevaplamaları ve yeniden birleşmeleri istenir. Her cevabın tartışılması öğrencilerin farklı ve alternatif cevaplar ve bakış açıları geliştirmelerini sağlar. Bu adımda öğretmen aktif olmalı ve tartışmalara katılmalıdır. Tüm sorular yanıtladığında ve tüm tartışma yolları yeterince ele alındığında, faaliyet başarılı olarak değerlendirilebilir (Gauthier, 2001).

2.3.7. POSSE Stratejisi

Carol Englert ve Troy Mariage tarafından 1991 yılında geliştirilen POSSE [Predict, Organize, Search, Summarize and Evaluate] stratejisi, metin yapıları ve öz değerlendirme gibi bazı okuduğunu anlama tekniklerini kapsar, önceki bilgileri etkinleştirir, öğrenenlerin bilgilerini düzenlemeye teşvik eder ve bildikleriyle son zamanda öğrendikleri arasında karşılaştırma yapmalarını sağlar. Türkçe kaynaklarda TIÖD [Tahmin, Örgütleme, İnceleme, Özetleme ve Değerlendirme] olarak çevrilen POSSE stratejisinin işleniş aşamalarında öğrencilerin görevleri Şekil 2.1’de belirtilmiştir.

Tahmin Etme	<ul style="list-style-type: none"> •dığımı tahmin ediyorum. •dığımı hatırlıyorum.
Tahminlerini Örgütleme	<ul style="list-style-type: none"> • Kavram Haritaları • Görsel Şekiller • Tablolar
Metin İnceleme	<ul style="list-style-type: none"> • Soruları Yanıtlama • Tartışma • Sözlü ve Yazılı Anlatım
Özetleme	<ul style="list-style-type: none"> • Bence Metnin Ana Fikri • Bence Metnin Yan Fikri..... • Metinde Geçen Olaylar.....
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Tahminlerle son örgütlemeleri karşılaştırma • Sorulara cevap verme • Yeni sorular sorma

Şekil 2.1. POSSE Okuduğunu Anlama Stratejisinin İşleniş Aşamaları

POSSE okuduğunu anlama stratejisinin işleniş aşamalarında, okur metne ilişkin tahminlerde bulunur daha sonra bulunduğu tahminler kavram haritası, görsel şekil ve/veya tablo kullanarak örgütler. Okur metne ilişkin soruları yanıtlar, bilgileri tartışır, sözlü ve yazılı anlatım yapar. Metnin ana fikri, yan fikri ve metinde geçen olaylar hakkında özetlemeler yapar. Metni okumadan önce yaptığı tahminleri, metni okuduktan sonra edindiği bilgileri ve yaptığı örgütlemeleri karşılaştırır, metne ilişkin soruları cevaplar ve yeni sorular üreterek metni değerlendirir. Okuma stratejileri okuma öncesi, sırası ve sonrası olarak genel bir kategorize edilmiş gibi görünse de bu kategoriler birbirinden kesin bir çizgiyle ayrılmamaktadır. Okuma öncesindeki bir strateji gerekirse ve uygunsa okuma sırasında ve sonrasında, okuma sırası stratejilerden biri okuma öncesi ve sonrasında, okuma sonrası stratejilerden biri okuma öncesi ve sırasında kullanılabilir (Güngör, 2005). Okuma stratejileri tek tek değil bütün olarak kullanıldıklarında birbirlerini destekler ve okuma süreci daha kalıcı ve etkili bir hale gelir (Karakuş-Akman, 2020).

2.3.8. SQ3R Stratejisi

Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları etkili stratejilerden olan SQ3R [Survey-Question-Read-Recite-Review] stratejisi Francis Robinson tarafından 1960'larda geliştirilmiş ve stratejilerin temeli olarak tanımlanmaktadır (Lipson ve Wixson, 2003). Türkçe kaynaklarda İSOAT/ASOAT (incele-soru sor-oku-anlat-tekrar et) olarak çevrilen strateji, kendisine benzeyen bazı okuma stratejilerine de (FAIRER, PQ4R, SQIOR, SQ4R, SQ6R) kaynaklık etmiştir (Arı, 2014). İsmi aşamaların baş harflerinden alan SQ3R stratejisinin aşamaları şunlardır:

1. Survey (İncele): Öğrenciler okuyacakları metinle ilgili önceden bilgi sahibi olmak için bölüm başlıklarına ve metne ilişkin görsellere göz atar, giriş ve özet kısımlarını okur.
2. Question (Soru Sorma): Öğrenci metinle ilgili sorularını oluşturur ve bu soruları kendisine sorar.
3. Read (Okuma): Öğrenci çıkarmış olduğu soruları cevaplandırmak için metni okur. Bu okuma sürecinde soruların cevaplarını arar.
4. Recite (Anlatma): Öğrenci okuduğu metni kendi cümleleriyle ifade eder.
5. Review (Tekrar Etme): Öğrenci sorulara vermiş olduğu cevapları doğrulamak için metni yeniden gözden geçirir.

SQ3R stratejisi öğrencinin tahmin etme, anlama ve organizasyon becerilerine destek olarak bilginin kalıcı olmasına yardım eder. Her bir basamakta metin sorgulanır ve analiz edilir. Bu sayede öğrencileri çok yönlü düşünme becerisine yönlendirir. Strateji okuma süresince

uygulandığı için öğrencilerin dikkatlerini metne vermelerini ve okuma etkinliğine aktif katılımlarını sağlamaktadır (Baştuğ vd., 2021).

2.3.9. PQ4R Stratejisi

İlk olarak SQ3R olarak ortaya çıkan bu strateji Applegate ve arkadaşları (1994) tarafından Reflect (Yansıtma) basamağı eklenerek PQ4R halini almıştır (Gürbüz, 2014). Açıklayıcı ve betimleyici metinlerin anlaşılmasında yardımcı olan, hem bilgiyi anlamlandırarak bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişini sağlayan hem de bilginin kolay bir biçimde hatırlanmasına yardım eden önemli bir stratejidir. Bu stratejinin içinde yer alan tekniklerin İngilizce isimlerinin ilk harflerinin kısaltmasıyla stratejinin ismi PQ4R olmuştur. PQ4R stratejisi, metinleri anlamak için sıralı adımları içeren sistematik bir yaklaşımdır. PQ4R stratejisi; ön inceleme (preview), soru sorma (question), okuma (read), yansıtma (reflect), bakmadan anlatma (recite) ve gözden geçirme (review) aşamalarından oluşmaktadır (Slavin, 2014). Türkçe kaynaklarda GSOYBY [Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme] olarak çevrilen Slavin (2014) göre PQ4R strateji basamakları şunlardır;

Ön inceleme (Preview): Bu aşamada, öğrencilerin okumaya hazırlık yapmaları ve metin hakkında genel fikir edinebilmeleri için metni hızlıca gözden geçirmeleri gerekmektedir. Bu amaçla öğrenciler metnin başlığını ve varsa alt başlığını incelemeye teşvik edilmektedir. Ayrıca okuyucu ilk paragrafı ve son paragrafı yüzeysel okur ve metinde yer alan her paragrafın ilk ve son cümlesine göz gezdirir (Carter, 2011). Öğrencilerden ön inceleme sonucunda dikkatlerini çeken yerleri not almaları istenir. Ön inceleme aşaması, öğrencilere metin ile ilgili genel bir bakış açısı oluşturma ve toplanan bilgilerin bir sonraki adımda kullanılması açısından önemlidir.

Soru sorma (Question): Okuyuculardan inceledikleri metinle ilgili sorular üretmeleri ve bu soruları okuma sırasında yanıtlamaları istenir. Okuyucular sorular hazırlarken başlıklardan, görsellerden, koyu yazılmış yerlerden yararlanabilirler. Soru üretme süreci, okuyucuları düşünmeye yönelttiği için önemli bir aşamadır (Rodli, 2015). Soru oluşturmak, bu sorulara yanıt bulmak için okumaya aktif olarak odaklanmayı sağlar (Carter, 2011).

Okuma (Read): Bu adımda, okuyucular metni okurken metnin ana fikrini belirlemeleri ve ürettikleri soruların yanıtlarını aramaları gerekir (Sarimanah, 2016). Okuma sırasında not alınmamalı, sadece önemli yerlerin altları çizilmelidir. Okuma sırasında okuyucuların metin üzerinde düşünmesi, tahminde bulunması, sorgulaması, değerlendirme yapması beklenir.

Yansıtma-Kendi İfadeleriyle Anlatma (Reflect): Bu aşamada okuyucu metin hakkında bir içgörü geliştirmeye çalışır. Okuyucu metne bakmadan kendi cümleleri ile soruları

yanıtlamalı ve metinden elde ettiği bilgileri ön bilgileriyle ilişkilendirmeye çalışmalıdır (Carter, 2011).

Bakmadan Anlatma (Recite): Bu adımda okuyucu metni anlayıp anlamadığını kontrol eder ve metne bağlı kalmadan metni anlatır. Ayrıca bu adımda, okuyucu tekrar yüksek sesle oluşturduğu soruları okur ve yanıtlar.

Gözden geçirme (Review): Son adımda, okuyucu metin ile ilgili bildiklerini gözden geçirir. Okuyucu metin hakkında bildiklerini ve bilmediklerini değerlendirmek için metni tekrar inceler. Okuyucu hatırlayamadığı ya da iyi anlayamadığı noktalar veya sorular varsa tekrardan metni inceleyebilir. PQ4R stratejisi, yeni bilgileri uzun süreli belleğe işlemek ve bilgiyi doğru bir şekilde almak için gereken tekrarlamaya işlemi ile sona erer (Carter, 2011).

2.3.10. İTO/AGSCÖ Stratejileri

Epidemiyolojik araştırmaların çoğu genellikle zihinsel yetersizliğin zekâ bölümü [intelligence quotient, (IQ)] 50/55-70 düzeyinde olanlar hafif veya 25-35/40 düzeyinde olanlar ağır olarak sınıflandırılmakta ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin %75'inin hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Hafif düzey zihinsel yetersizlik DSM-5 tanı ölçütlerine göre akıl yürütme, problem çözme, planlama, soyut düşünme ve yargılama gibi akademik işlevlerdeki eksiklikleri içermektedir (APA, 2013). Zihinsel yetersizliği olan bireyler için öğrenme yavaş bir süreçtir. Bu süreçte zihinsel yetersizliği olan bireyler başta işlevsel akademik beceriler olmak üzere, kavramsal, sosyal ve pratik beceriler ile uyum sağlama, öğrenme etkinlikleri ve hatırlamada sorun yaşamaktadırlar. Öte yandan öğrendikleri becerileri farklı ortamlara veya durumlara genellemede zorlanmaktadırlar (Haegele ve Park, 2016). Bu nedenle zihinsel yetersizliğe olan bireylerin farklı eğitim ihtiyaçlarının olduğu, dolayısıyla ulusal eğitim sistemlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için uygun özel eğitim hizmetleri sağlama sorumluluğu bulunmaktadır. Bu alandaki uygulama ve gelişmeler ise ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir (Alshamri, 2019). Bir ülkede geliştirilen yöntem, teknik ya da strateji başka bir ülkede yetişmiş bir bireyin özelliklerine uygun olmayabilir yada aynı etkiye sahip olmayabilir. Ülkeler zihinsel yetersizliği olan bireylerin potansiyellerine, gereksinimlerine ve sınırlılıklarına uygun eğitim ve müdahale programları geliştirmeli, öğretim yöntemlerinde ve stratejilerde uyarlamalar yapmalı, bireylerin akademik ve işlevsel alanlarındaki potansiyellerine ulaşabilmeleri sağlanmalıdır.

Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla, öğrencilerin öğrenme özellikleri ve dikkat, algı, analiz ve sentez yapabilme potansiyellerine ilişkin veriler toplanarak uzman görüşleriyle oluşturulan

İTO/AGSCÖ (incele-tahmin et-oku-altını çiz-gözden geçir-soru sor-cevapla-özetle) stratejileri ile bir öğretim planı hazırlanmıştır. SQ3R stratejisinden uyarlanarak oluşturulan İTO/AGSCÖ stratejilerinin basamakları aşağıdaki Tablo 2.6’da sırasıyla verilmiştir.

Tablo 2.6. İTO/AGSCÖ Stratejilerinin Basamakları

Öğretim Basamakları	Açıklama
1. Metni incele	1. Metnin görselleri, başlığı ve paragrafları incelenir.
2. Tahmin et	2. Görsellerden konu içeriği tahmin edilir.
3. Oku (Başlığı, soruları ve metni oku)	3. Metin başlığı okunur. Metin sonundaki sorular okunur ve metin okunur.
4. Anahtar kelimelerin altını çiz	4. Metin okurken önemli kelimelerin altı çizilir.
5. Gözden geçir	5. Metne göz gezdirilir.
6. Soru sor	6. Metne ilişkin sorular üretilir.
7. Cevapla	7. Üretilen sorular cevaplanır.
8. Özetle	8. Metin özetlenir.

İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminde ilk aşama “metni incele” aşamasıdır. Öğrenci bu aşamada okuma metnine ait resmi, başlıkları ve paragrafları inceler. Bu aşamada öğrenci resim ve başlıktan yola çıkarak okuyacağı metindeki konu hakkındaki bilgilerini söyler. Öğrenci metne ait resimleri inceler ve metinde geçen olay hakkında genel bir bakış açısı elde eder. İkinci aşama “metnin konusunu tahmin et” aşamasıdır. Öğrenci geçmiş bilgilerini kullanarak metinde neler olabileceğine dair tahminlerde bulunur. Üçüncü aşama “başlığı oku” aşamasıdır. Bu aşamada öğrenci metnin başlığını okur, “soruları oku” öğrenci metin sonundaki soruları okur ve “metni oku” öğrenci metni dikkatli bir şekilde okur. Öğrencinin metni okumadan önce soruları okuması metni okurken önemli bilgileri daha kolay fark etmesini sağlamaktadır. Dördüncü aşama “metni okurken anahtar kelimelerin altını çiz” aşamasıdır. Dördüncü aşama, üçüncü aşamayla birlikte yapılır. Öğrenci metinde önemli gördüğü kelimelerin altını çizer. Beşinci aşama “gözden geçir”, bu aşama da öğrenci okuduğu metni ve altını çizdiği yerleri hızlı bir şekilde gözden geçirir. Altıncı aşama “soru sor”, öğrenci gözden geçirme işleminden sonra metinle ilgili sorular üretir. Yedinci aşamada öğrenci okuduğu metni sorgular ve sesli bir şekilde kendi ürettiği soruları cevaplar. Sekizinci aşama “özetleme” okuduğu metni kendi cümleleriyle sesli bir şekilde aklında kalanları özetler.

2.4. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Uyarlanması

Dünyadaki gelişmeleri takip etme, yeni bilgi ve deneyimler edinme, yenilikçi bakış açısı geliştirme, var olan bilgileri yeni durumlara uyarlamayı öğrenme, farklı durumlarda pratik çözümler bulma, bilgiyi anlama ve yorumlama becerisine sahip olmak ancak okumakla mümkün olabilir. Temel dil becerilerinden biri olan okuma; gözün görmesi ile başlayan, dikkat ve algı yoluyla bilgi edinilerek devam eden ve beyinde kavrama ile son bulan bir süreçtir. Sürekli değişen teknolojik ve küresel gelişmeler fonksiyonel okuryazarların yetişmesini

zorunlu kılmaktadır. Fonksiyonel okuryazarlar; hızlı bir şekilde okuyan, okuduğunu anlayan ve öğrendiklerini yaşamına entegre edebilen bireylerdir. Okuma becerisinin gelişimi, bireyin kişisel özellikleri (öğrenme stilleri, zekâ düzeyi, algı ve dikkat süreleri, analiz ve sentez yeteneği) ve çevresel faktörlerle ilişkilidir. Aynı zamanda içsel bir süreç olan okuma eylemi, bireyin okumaya karşı ilgi ve motivasyonunun olması okuma alışkanlığının kazanılması ve sürdürülmesinde etkilidir (Kurnaz vd., 2020). Bireyin okuduğunu anlama düzeyi arttıkça elde ettiği başarı hazzı, okuma alışkanlığı kazanmasını ve içsel motivasyonunun artmasını sağlayacaktır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin düşük olması, birçok alanda başarısız olmalarına neden olmaktadır. Öğrenciler okuma sürecinde farklı nedenlerden dolayı zorluk yaşamakta ve başarısız olabilmektedir. Bu başarısızlığın nedenleri arasında öğrencinin okuma sürecinde bilişsel strateji, yöntem ve teknik uygulamaması ve okumanın sadece kavrama düzeyinde gerçekleşmesi olabilir. Aynı zamanda metnin ana fikrini ne olduğunu belirleyememek, metni kendi cümleleriyle özetleyememek (Baydık, 2011) ve metinden çıkarımlar yapamamak (Oakhill ve Patel, 1991) bu başarısızlıkların nedenleri arasında gösterilebilir. Yapılandırılmış bir strateji öğretimi ve stratejilerin doğru ve etkili kullanımı okuma başarısını artırmaktadır (Sanford, 2015). Okuma stratejileri; okuyucuların okuma öncesi, sırası ve sonrasında metni kavrama ve anlamlandırma sürecinde etkin bir şekilde kullandığı çözüm bulma yollarıdır (Beyreli ve Amanvermez-İncirkuş, 2018).

Araştırmacılar, okuma stratejileri öğretiminde stratejilerin birbirinden bağımsız genel beceriler olarak öğretilmesindenense belli bir içerik bağlamında bilişsel farkındalığı ve kendi kendini düzenleme becerilerini işleten bütüncül stratejilerin kullanılmasının daha etkili olabileceğini belirtmiştir (Marsh vd., 1996). Bütüncül okuma stratejileri, belirli bir okuma görevine yönelik okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılması gereken stratejileri birbiriyle bağlantılı şekilde sunan stratejilerdir. Etkin bir strateji öğretiminin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin bilişsel ve gelişimsel özelliklerini dikkate alan strateji öğretim yaklaşımlarının bilinçli seçimlerle gerçekleşmesi gerekir. Öğrenme sürecinde öğrencileri “yapabilen” ya da “beceriye sahip olmayanlar” olarak sınıflandırmaktansa öğrencilere özgü stilleri ve öğrencinin öğrenme stili tercihleri tanımlanmalıdır (Dörnyei, 2005). Öğrenme stilleri her bir birey için fizyolojik temellere sahiptirler ve değişmezken diğer yandan stratejiler belli durum ve ders görevlerini yerine getirmek için kullanılır, öğrenilebilir ve zaman içinde geliştirilebilirler (Stenberg ve Grigorenko, 2001). Öğrenenlerin bilgiyi algılama, işleme, düzenleme, problem çözme, ürün ortaya koyma, güdülenme şekillerindeki farklılıkların göz önüne alınması ve

bunlara bağılı olarak öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması gerekmektedir. Okuduğunu anlama stratejileri de öğrencilerin öğrenme stillerine, zihinsel ve gelişimsel kapasitelerine, bireysel farklılıklarına, dikkat ve algılarına göre uyarlanabilir.

Genel olarak okuyarak, dinleyerek, görerek ve yapıp-uygulayarak öğreniriz. Zaman içinde bir öğrenme alanımız ön plana çıkabileceği gibi birden fazla öğrenme alanımızın baskın olması da mümkündür. Eğitim ve öğretimde, bireysel farklılıklardan dolayı herkese uyan bir kalıp yoktur. Okuduğunu anlama stratejilerinde uyarlama yapılan araştırmalarda Sakta (1999) SQ3R stratejisinden bir uyarlama yapılarak SQRC (state-question-read-conclusion) stratejileri kullanarak öğrencilerin rehberli okuma ve üstbilişsel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin okuma öncesinde önbilgilerini harekete geçirme (state), konuya ilişkin sorular sorma (question), metni okuma (read) ve tartışma (conclusion) basamaklarını içeren bir strateji kullanmıştır. Okuma, kendini izleme ve not alma stratejilerini de içeren SQRC stratejisi öğretimi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Okuduğunu Anlama Becerileri

Zihinsel yetersizlik hem zihinsel işlevde bulunma hem de pek çok günlük kavramsal, sosyal ve pratik becerileri içeren uyumsal davranışlarda önemli ölçüde sınırlılıklarla tarif edilen ve 18 yaşından önce ortaya çıkan bir yetersizliktir (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2019). Zihinsel yetersizlik tanısı, çocuğun ortalamasının altında zihinsel işleve sahip olması, zekâ testleri ile ölçülen zekâ puanının 70 zekâ bölümünün altında olması ile konulur. Buna ek olarak en az iki uyumsal becerisinde anlamlı sınırlılıkların olması iletişim, öz bakım, günlük yaşam, kendini yönetme ya da kişiler arası ilişkiler gibi beceri alanlarında en az iki ya da daha fazlasının sınırlı olması ve bu sınırlılıkların 18 yaşından önce ortaya çıkması ile konulur (MEB, 2021). Zihinsel yetersizlik doğumdan önce, doğum esnasında, doğumdan sonra ve genetik faktörlerle meydana gelebilecek farklı nedenlerle oluşan, bireylerin zihin işlevlerinde ve uyumsal davranışlarında akranlarına göre önemli ölçüde anlamlı farklılıklar gösteren bir durumdur (Bural, 2020).

Zihinsel yetersizlik, tıbbi ve eğitsel olarak sınıflandırılmaktadır. Tıbbi (psikolojik) sınıflandırma, zekâ testleri ile elde edilen zekâ puanlarına göre yapılan sınıflandırmadır. Zekâ testleri sonucunda belirlenen zekâ bölüm puanına göre yapılan sınıflamada 50/55-70 hafif, 35-50/55 orta, 25-35/40 ağır, 20 ve altı çok ağır zihinsel yetersizliği ifade etmektedir. Eğitsel sınıflamada zekâ bölümü sınıflaması esas alınarak, zihinsel yetersizliği olan çocuklar;

eğitilebilir, öğretiler ve ağır derecede zihinsel yetersizliği olan bireyler olarak üç grupta toplanabilir. Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklar eğitilebilir, orta derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklar öğretiler ve ağır derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklar da yine ağır derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklar olarak sınıflandırılır (AAID, 2019). DSM-5 zihin yetersizliğinden etkilenme düzeyinin kavramsal beceriler, sosyal beceriler ve pratik beceriler alanlarını nasıl etkilediğini Tablo 2.7’de özetlemektedir.

Tablo 2.7. DSM-5 Hafif Düzey Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Beceri Özellikleri

Hafif Düzey Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Beceri Alanları		
Kavramsal Beceriler	Sosyal Beceriler	Pratik Beceriler
<ol style="list-style-type: none"> Okul öncesi dönemdeki çocuklar için kavramsal becerilerde bariz farklılıklar olmayabilir. Okul çağındaki çocuklar ve yetişkinler için; okuma, yazma, aritmetik, zaman ölçme, para hesaplama gibi akademik becerileri öğrenmede zorluklar vardır. Yetişkinlerde, soyut düşünme, kısa süreli bellek, yürütücü işlevler (ör., planlama, strateji oluşturma, öncelik belirleme) ve akademik becerilerin işlevsel kullanımında (örneğin okumada ve para yönetiminde) eksiklikler görülmektedir. 	<ol style="list-style-type: none"> Tipik gelişen akranlarıyla karşılaştırıldığında, birey sosyal etkileşimlerde olgunlaşmamıştır. Örneğin, akranlarının sosyal ipuçlarını doğru bir şekilde algılamakta zorluk çekebilir. İletişim, sohbet ve dil becerileri yaşıtlarına kıyasla daha somut veya daha az gelişmiştir. Yaşa uygun şekilde duygu ve davranış düzenlemede zorluklar olabilir; bu zorluklar sosyal durumlarda akranları tarafından fark edilir. Ek olarak birey, başkaları tarafından manipüle edilme (kandırılma) riski altındadır. 	<ol style="list-style-type: none"> Birey, öz-bakım becerilerinde yaşına uygun bir şekilde işlev görebilir. Birey, akranlarına kıyasla karmaşık günlük yaşam görevlerinde belirli ölçüde desteğe ihtiyaç duyar. Yetişkinlikte market alışverişi, ulaşım, ev ve çocuk bakımı organizasyonu, yiyecek hazırlama, bankacılık ve para yönetimi alanlarında desteğe ihtiyaç duyarlar. Dinlenme/eğlenme becerileri akranlara benzerdir, bununla birlikte dinlenme/eğlenme hizmetlerinin organizasyonunda desteğe ihtiyaç duyar. Yetişkinlikte genellikle kavramsal becerilere vurgu yapmayan işlerde istihdam elde edebilir. Bireylerin genel olarak sağlık hizmetleri ile ilgili kararlar almak, yasal kararlar almak ve vasıflı bir mesleği yetkin bir şekilde gerçekleştirmeyi öğrenmek için desteğe ihtiyacı vardır. Bir aile kurmak için genellikle desteğe ihtiyaç vardır.

Özel gereksinimli öğrencilerin çoğunluğunu oluşturan zihinsel yetersizliği olan bireylerin (Şahbaz, 2005) genel özelliklerini inceleyen uygulamalı araştırmalarda bu bireylerin zihinsel (bilişsel) özellikleri, dil ve konuşma gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi, davranışsal özellikleri, fiziksel özellikleri ve sağlık problemleri açısından yetersizlikten etkilenmişlik düzeylerine bağlı olarak akranlarından geride yada farklı olabilmektedirler. Zihinsel, diğer bir isimlendirmesi ile bilişsel gelişim alanı, zihinsel yetersizliği olan çocukların en fazla güçlük

yaşadıkları alanların başında gelir. Bu nedenle de yetersizlik türü zihinsel yetersizlik olarak isimlendirilmiştir. Zihinsel (Bilişsel) gelişim alanı; dikkat, hafıza, güdülenme, akademik başarı, biliş ötesi ve genelleme becerileri gibi çok önemli yeteneklerin uyumlu bir şekilde çalışması sonucunda ortaya çıkan bütüncül bir alandır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların özellikle zihinsel gelişim alanında güçlükleri vardır (MEB, 2021).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar, okuma-yazma becerilerinin öğrenimi için ön koşul olan; dikkat, algı, hafıza, muhakeme yeteneği, eşleme, problem çözme, düşünme, ilişki kurma, sıralama, gruplama, el göz koordinasyonu ve ince motor beceriler gibi çeşitli bilişsel becerilerde (Yazıcı ve Kandır, 2018) sorun yaşamaktadırlar. Zihinsel yetersizliği olan çocukların aynı zamanda dil gelişimine ilişkin olarak dili anlama ve ifade etme, karşılıklı konuşma, soyut kelimeleri anlamada sorun yaşadıkları gözlemlenmekte (Çifci-Tekinarslan, 2013; Sucuoğlu, 2016) ve sınırlı iletişimden kaynaklı kelime dağarcığının yetersiz olması, dil gelişimini de bunlara bağlı olarak olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sorunların her biri zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma ve okuduklarını anlama becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Bireyler için okuma yazma bilmek ve okuduğunu anlama becerileri nerdeyse hayati öneme sahiptir. Araştırmalar, okuma yeterliliğinin uzun vadede sağlık, eğitim, mesleki ve finansal çıktılarla ilişkili olduğunu (DeWalt vd., 2004; Roman, 2004; Smart vd., 2017), okuma yetersizliğinin ise düşük akademik başarı, okulu bırakma, kötü istihdam koşulları, düşük sosyal katılım ve suça karışma gibi ciddi sorunlarla ilişkilendirilebileceğini ortaya koymaktadır (DePaoli vd., 2018). Öğrenim gördükleri sınıf deneyimlerinin altında okuma becerilerine sahip olan, akıcı okuyamayan ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşayan öğrenciler başta Türkçe dersi olmak üzere diğer derslerde de akademik başarıları düşük olabilir (Gürbüz ve Başaran, 2021). Bu nedenle erken çocukluk yıllarından itibaren kapsamlı okuma programları ve etkili öğretim yöntemleri aracılığıyla okuma ve okumaya hazırlık becerilerinin kazandırılması oldukça kritik bir öneme sahiptir (Sukhram ve Hsu, 2012). Hem iç ve hem de dış çevreyi daha iyi tanıyabilmeleri için özel çocuklarımızın okuma ve yazma becerilerini en yüksek düzeyde öğrenmeleri şarttır (Sarı ve Gökdağ, 2021).

Alanyazında okuma becerilerinin öğretiminde etkili programların odaklanması gereken becerileri belirlemek üzere yapılmış en kapsamlı çalışma Amerika Birleşik Devletleri (ABD) tarafından düzenlenen Ulusal Okuma Panelinde (National Reading Panel [NRP], 2000) ve benzer olarak Avusturalya (Rowe, 2006) ve Birleşik Krallık (Rose, 2009) merkezli yapılan

Ulusal Okuma Panellerinde yüz bine aşkın araştırma incelenmiştir. Panellerde etkili okuma eğitiminde geliştirilmesi gereken beceriler; ses bilgisel farkındalık, ses bilgisi, sözcük dağarcığı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi benzer bulgular elde edilmiştir. Birçok öğrenci, özellikle de özel gereksinimleri olan öğrenciler, okuma ile ilgili sorun(lar) yaşamaktadırlar (Sanders vd., 2019). Araştırmalar, birçok özel gereksinimleri olan öğrencinin ses bilgisel farkındalık, ses bilgisi, sözcük dağarcığı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini edinmede güçlük yaşadığını göstermektedir (Ahlgrim-Delzell vd, 2014; Barnes ve Rehfeldt, 2013; Stringfield vd., 2011). Ulusal Eğitimde İlerleme Değerlendirmesi (National Assessment of Educational Progress [NAEP], 2019) raporuna göre tipik gelişim gösteren öğrenciler bir okuma öğretimi programına dâhil olduklarında gerekli okuma becerilerini kazanabilirlerken özel gereksinimleri olan öğrenciler bu becerileri edinmede güçlük çekmektedirler. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin farklı gelişim alanlarına ilişkin yaşadıkları dezavantajlar onların okuma ve anlamalarını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin iyi birer okuyucu olabilmeleri için erken müdahale ve özel eğitim hizmetleri yoluyla desteklenmeye gereksinimleri vardır (Klingner vd., 2015; akt. Gülboy ve Rarap, 2023).

Bilimsel araştırma sonuçlarına göre bir öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini geliştirebilmek için strateji gereksinimlerini belirleyebilmesi, durumunu analiz edebilmesi, yaptığı eylemlerin sonuçlarının farkına varması, kendi anlama sürecini kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesi gerekmektedir (Özdemir ve Kıroğlu, 2022). Zihin yetersizliği olan öğrenciler bu becerileri, bağımsız bir şekilde yerine getirememekte (Sucuoğlu, 2016) lakin etkili stratejilerin sistematik kullanımının öğretimi ve yapılandırılmış bir öğretimle (Lundberg ve Reichenberg, 2013) model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama aşamaları kullanılarak yapıldığında edinebilmektedir (Joseph ve Konrad, 2009).

2.6. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuduğunu Anlama Strateji Öğretimi Hedefleyen Araştırmalar

Çulhaoğlu (2022) araştırmasında, PQ4R stratejisinin, hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak ortaokul düzeyinde öğrenim gören üç hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, PQ4R stratejisinin öğrencilerin stratejiyi kullanma düzeylerinde ve öyküleyici metinleri anlamalarında etkili olduğu ve genellebildikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Özaydın (2019) çalışmasında hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama

becerilerinde SQ4R stratejisinin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmaya 14-16 yaş aralığında üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında SQ4R stratejisinin tüm katılımcıların okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Washburn ve arkadaşları (2021), kendini düzenleme stratejisi gelişimi modeli ile sunulan “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerle İfade Et” stratejisinin okuduğunu anlamada sorun yaşayan dördüncü sınıf öğrencilerinin performansları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı ve toplamda altı öğrencinin katıldığı çalışmada, öğrenciler ikişerli gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerin bilgi veren metinlerde yer alan ana fikir ve önemli detayları bulmaya ilişkin sözel anlatımlarından ve kısa cevaplı sorulara vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen sonuçlar, stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir.

Coşgun-Başar (2019) araştırmasında, hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında Metin Yapısına Dayalı Strateji Öğretimi (MYDSÖ) ile Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin (ÇÖBSÖ) etkililiğini karşılaştırmıştır. Araştırmaya özel eğitim meslek okulunda öğrenim gören 18 öğrenci katılmış ve katılımcılar iki gruba ayrılmıştır. Bir gruba MYDSÖ uygulanırken diğer gruba ÇÖBSÖ uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre iki öğretim stratejisinin de hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretimden 90 gün sonra uygulama etkisini MYDSÖ grubunun sürdüremedikleri ancak ÇÖBSÖ grubunun uygulamanın etkisini sürdürebildikleri görülmüştür.

Vural (2019) çalışmasında, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin öykü türü metinlerde okuma hızı, okuma hatası ve metin anlamalarında Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi Öğretiminin (AD-HY-BOS) etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kaynaştırma sınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci ve okuma düzeyi düşük olan yedi öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama modeliyle yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; AD-HY-BOS'nin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin okuma hızında, okuma hatasında, öykü anlamalarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Çınar (2019) çalışmasında, hatasız ve akıcı okuma yapabilmek için geliştirilen stratejilerden biri olan "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi"ne bağlı kalınarak hazırlanan kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileri öğretim programının, hafif düzey zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin, bu becerileri kazandırılmasına etkisi araştırmıştır. Araştırmanın katılımcıları, ortaokul bünyesinde normal sınıf ortamında kaynaştırma eğitimi alan, hafif derece zihinsel yetersizliği bulunan, biri yedinci sınıf diğer ikisi sekizinci sınıf öğrencisidir. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi" doğrultusunda geliştirilmiş olan okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerisi öğretim programının, zihinsel yetersizliği bulunan üç öğrencide de hedeflenen okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğu ve öğrencilerin serbest okuma düzeyine ulaştıkları belirlenmiştir.

Kodan ve Akyol (2018) tarafından yapılan araştırmada, koro yöntemi ile tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya okuma düzeyi endişe düzeyinde olan altı öğrenci katılmıştır. Araştırmada endişe düzeyi belirlenirken "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmıştır (Akyol, 2017). Bu envanter de serbest düzey, öğretim düzeyi, endişe düzeyi olmak üzere üç seviye bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara göre koro yöntemi ile tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin birlikte kullanışı öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde akıcı okuma (kelime tanıma yüzdesi, hatalı kelime sayısı, dakikada okunan kelime sayısı) ve okuduğunu anlama düzeylerinde uygulama öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Okkinga, Steensel, Gelderen ve Slegers (2018) yaptıkları araştırmada, karşılıklı öğretimin okumada güçlük yaşayan, düşük başarıya sahip öğrencilerin okuduklarını anlamalarına olan etkisini ve bu etkinin öğretmen davranışlarına ne derece bağlı olduğunu incelemişlerdir. Araştırma, 13-16 yaş arasındaki öğrencilerle ve öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenler, karşılıklı öğretimin temelinde yer alan "strateji öğretimi, model olma ve grup çalışması" prensipleri dikkate alınarak üç aşamalı bir eğitimden geçmiştir. Birinci aşamada öğretmenlere stratejilerin nasıl, ne zaman ve neden kullanıldığı üzerine eğitim verilmiştir. İkinci aşamada öğretmenlere, öğrencilere nasıl model olacakları öğretilmiş ve son aşamada grup çalışmasında dikkat edecekleri noktalar üzerinde durulmuştur. Öğretmenler yine aynı başlıklar altında belirlenen davranışlar üzerinden gözlemlenerek değerlendirilmişlerdir. Ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın sonucunda, 13-16

yaş aralığındaki öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının yalnızca karşılıklı öğretimin yüksek kalitede sunulduğu zaman arttığı belirlenmiştir.

Cüre (2018) çalışmasında, zihin yetersizliği olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılmasını araştırmıştır. Bu araştırma bir özel eğitim ortaokulu ve mesleki eğitim merkezine devam eden hafif düzey zihinsel yetersizliği tanısı almış, yaşları 13-18 arasında değişen dört öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek-denekli deneysel araştırma desenlerinden, dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde öykü haritası stratejisinin tekrarlı okuma stratejisine göre daha etkili olduğunu ve öğrencilerin her iki stratejiyi de farklı uzunluktaki öykülere genellebileceği görülmüştür. Ayrıca zihin yetersizliği olan öğrencilerin, yanıtı doğrudan metinde geçen soruları yanıtlama düzeylerinde her iki stratejinin de önemli ölçüde etkili olduğunu, çıkarım yapmayı gerektiren soruları yanıtlama düzeylerinde ise yalnızca öykü haritası stratejisinin önemli ölçüde etkili olduğu belirtilmiştir.

Leidig ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında, akran öğretimi ile sunulan “Oku- Sor-Kendi Kelimelerle İfade Et” stratejisinin risk grubundaki bireylerin bilgi veren metinleri anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. İki gruba yer verilen çalışmada, öğrenme güçlüğü riski ve/veya duygusal ve sosyal problemlere ilişkin risk gösteren öğrenci ve akranları olmak üzere toplam 22 çift dördüncü sınıf öğrencisi yer almıştır. İlk üç hafta boyunca birinci gruptaki düşük başarı gösteren öğrenciler “Oku-Sor-Kendi Kelimelerle İfade Et” stratejisine ve sembol pekiştirmeye ilişkin eğitim almışlardır. İkinci gruptaki düşük başarı gösteren öğrenciler ise, her zamanki sınıf etkinliklerini sürdürmüşlerdir. Takip eden dört haftada puanlama sistemi, görsel geri bildirim ve sözel olarak cesaretlendirme uygulanarak düşük başarı gösteren tüm öğrenciler ile müdahale süreci yürütülmüştür. Okuduğunu anlama sorularından elde edilen sonuçlar, gruplar arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığını; ancak birinci gruptaki gelişmelerin ikinci gruba kıyasla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde Sukmawan ve Prianto (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan ve sekizinci sınıfa giden bir öğrencinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde Oku-Sor-Kendi Kelimelerle İfade Et stratejisinin etkisi incelenmiş ve çalışmada A-B modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre stratejinin öğrencinin işlevsel okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ve öğrencinin okuma becerilerini bağımsız bir şekilde sürdürebildiğini göstermiştir.

Çetrez-İşcan ve Coşkun (2016) 'Okuma Stratejilerinin Hafif Derecedeki Zihinsel Yetersizliği Olan Bir Öğrencinin Akıcı Okumasına ve Anlama Düzeyine Etkisi' adlı araştırmalarında hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bir özel eğitim beşinci sınıf öğrencisine uygulanan okuma stratejilerinin, öğrencinin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. İlk olarak Yanlış Analizi Envanteri 'ne göre kelime tanıma yüzdesi, anlama düzeyi ve sesli okuma becerisi yüzdesinin düşük düzeyinde olan öğrencinin yapılan strateji destekli okuma etkinlikleri sonrası okuma sırasında yapılan hataların azaldığı, anlama düzeyinin arttığı ve öğretim düzeyine çıktığı, ancak sesli okuma yüzdesinin düşük düzeyde kaldığını belirlemiştir.

Hagaman ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülen ve kendini düzenleme stratejisi gelişimi modeli ile sunulan Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerle İfade Et stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin değerlendirildiği çalışmada, çoklu başlama düzeyi modeli esas alınmıştır. Çalışmaya, altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri olmak üzere okuduğunu anlamada güçlük yaşayan toplam yedi öğrenci katılmıştır. Öğrenciler arasında özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan bir öğrenci yer almakla birlikte, geriye kalan altı öğrencinin tanıları hakkında bir bilgi bulunmamaktadır. Öğretimler iki ya da üç kişilik küçük öğrenci grupları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin, Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerle İfade Et" stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ve bu olumlu etkinin izleme oturumları performanslarında da devam ettiğini göstermiştir. Başka bir çalışmada Hua ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan açıklama tekniğinin (paraphrasing strategy) zihin yetersizliği bulunan bireyler üzerindeki etkileri incelenmektedir. Araştırmaya zihinsel yetersizlik tanısı almış on birey katılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre açıklama tekniğinin zihin yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Doğanay-Bilgi ve Özmen (2014) yaptıkları çalışmada, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama becerilerinde üstbilişsel strateji bilgilerini kazanmalarına yönelik uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin etkisi incelenmiştir. Araştırma kaynaştırma sınıflarına devam eden hafif düzey zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama dört aşamadan oluşmuştur. Bunlar; metin yapısı öğretimi, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalardır. Veri toplamak amacıyla öğretim öncesinde ve sonunda öğrencilerle görüşme yapılmış ve öğrencilerin cevapları betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretim sonunda metin anlama

becerileri ile ilgili üstbilişsel strateji bilgilerinde öğretim öncesine göre olumlu yönde değişme olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretim sonunda yetkin okuyucuların okuma öncesinde, okuma sırasında ve sonrasında metni anlamak için kullandıkları (örneğin; metni okumadan önce metinle ilgili tahminde bulunma, okumak için amaç oluşturma, anlama süreçlerini gözleme, metni okurken önemli olan yerlerin altını çizme, metni okuduktan sonra özetini yazma gibi) stratejileri kazandıkları görülmüştür.

Lundberg ve Reicheberg (2013), hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin çok ögeli bilişsel stratejilerden biri olan Karşılıklı Öğretim ve Çıkarımsal Öğretimin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya yaş aralığı 13 ile 18 yaş arasında değişen 40 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar iki gruba ayrılmış ve ayrılan iki grup kendi içerisinde ikili, üçlü ve dörtlü küçük gruplara bölünerek ön-test ve son-test deneysel desen kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde her iki strateji öğretiminin de etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca karşılıklı öğretimin yapıldığı grupta yer alan öğrencilerin diğer gruba göre öğretim sürecinde daha aktif oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada Kurtde-Fidan ve Akyol (2011), hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye hece listesi oluşturup çalışma, hikâye türünden metinleri tekrarlı okuma, hata yapılan kelimeler kelime kartlarına renkli kalemle yazma tekniklerinin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya dördüncü sınıfa devam eden ve zihin yetersizliği bulunan bir öğrenci katılmıştır. Yapılan uygulamalardan önce ikinci sınıf seviyesinde okuduğunu anlama becerisinde yanlış analizi envanterinde endişe düzeyinde olan katılımcı uygulamalar sonrasında ikinci sınıf seviyesinde serbest düzeye ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre yapılan uygulamaların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kang ve Choi (2011) çalışmalarında, hafif zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve karar verme becerilerini geliştirilmesinde SQ3R stratejisi öğretiminin etkililiği araştırmışlardır. Bu çalışma ortaokul özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzey zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci ile yürütülmüştür. Okuduğunu anlama becerisi için denekler arası çoklu yoklama modelinden, karar verme becerisi için ön test ve son test deneysel desenden yararlanılmıştır. Bu araştırma, SQ3R stratejisi öğretiminin hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu ve karar verme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Işıkdoğan ve Kargın (2010) tarafından yapılan araştırmada, hikâye haritası tekniğinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri

incelenmektedir. Araştırmaya hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan ve ön koşul becerileri karşılayan öğrenciler katılmıştır. Katılımcılar yedi öğrenci deney grubu, yedi öğrenci kontrol grubu olmak üzere 14 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada hikâye haritası tekniği ön test-son test sonuçlarının deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırıldığında deney grubunda anlamlı bir değişiklik olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre hikâye haritası tekniğinin zihin yetersizliği bulunan katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sidekli (2010) tarafından yapılan araştırmada, işbirlikli çalışmalara yönelik etkinliklerin, hikâye haritası etkinliklerinin ve günlük tutma etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri incelenmektedir. Okuduğunu anlamada güçlük yaşayan dördüncü sınıfa devam eden dört öğrenci araştırmanın katılımcılarıdır. Araştırmada okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bulgulara bakıldığında ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre yapılan etkinliklerin okuduğunu anlama becerisi düşük seviyede olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı bir araştırmada Flores ve Ganz (2009), doğrudan öğretim yönteminin otizmliler ve gelişimsel geriliği olan öğrencilerin anlama düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya ikisi otizmliler ve ikisi zihin yetersizliği olan toplam dört öğrenci katılmıştır. Doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan uygulama sonunda sorulan sorulara katılımcıların tamamı %100 düzeyinde doğru cevap vermişlerdir. Ayrıca izleme oturumlarında da aynı düzeyin korunduğu belirtilmiştir. Bu bulgulara göre doğrudan öğretim yönteminin otizmliler ve zihin yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirilmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir.

Doğanay-Bilgi'nin (2009) yapmış olduğu çalışmada, zihinsel yetersizliği olan üç öğrenciye POSSE (tahmin etme, organize etme, araştırma, özetleme ve değerlendirme) stratejisinden yararlanarak oluşturulan çok öğeli bilişsel strateji öğretimini kendini düzenleme strateji gelişimi yaklaşımının aşamaları ve ölçüt temelli özellikleri dikkate alınarak uygulandığı görülmüştür. Araştırmada öğrencilere okuma öncesinde metin yapısı öğretimi, amaç oluşturma, güdüleme, geçmiş bilgileri harekete geçirme ve tahmin etme, okuma esnasında önemli bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme ve okuma sonrasında ise tahmin edilen ve metinden çıkarılan fikirleri karşılaştırma ve özetleme öğretimi yapılmıştır. Uygulamalar sonucunda, uyarlanmış çok öğeli bilişsel strateji öğretiminin araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tanımsal türde metinleri anlamalarında, anlamalarını sürdürmelerinde ve farklı türde metinlere genellemelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Güldenoğlu (2008), karşılıklı öğretim yoluyla tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejilerinin hafif düzey zihinsel yetersizliği olan üç öğrencinin metni özetleme becerilerinin geliştirilmesine etkisini araştırmıştır. Denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı çalışma, sekiz oturumda gerçekleştirilmiş ve bu süreç bittikten 15 gün sonra izleme verisi toplanmıştır. Araştırma sonucunda; metni özetleme becerisinin öğretiminde karşılıklı öğretimin etkili olduğu ve öğrencilerin edindikleri becerileri izleme oturumlarında da korudukları görölmüştür. Bir başka araştırmada, Atik-Çatak ve Tekinarslan (2016) PowerPoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya hafif düzey zihinsel yetersizliği bulunan okuma ve yazma becerilerine sahip üç öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre PowerPoint programında hazırlanan okuma materyali ile yapılan okuma öğretiminin öğrencilerin kelime anlama ve cümle anlama becerilerinde etkili olduğu ifade edilmektedir.

Cora-İnce (2007), işbirlikli stratejik okuma yaklaşımı temelinde özel eğitim sınıflarındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme, okuduğu metnin ana fikrini bulma ve okuduğu metni özetleme becerileri öğretilmiştir. Araştırmaya dokuz zihinsel yetersizliği olan öğrenci ve genel eğitim sınıflarına devam eden 27 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılan çalışmada hedeflenen okuduğunu anlama becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için işbirlikli stratejik okuma doğrultusunda öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planları, haftada üç gün 40 dakikalık oturumlarla uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, işbirlikli stratejik okuma yaklaşımı doğrultusunda geliştirilmiş olan okuduğunu anlama öğretim programının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini öğrenmelerinde ve bu beceriyi genelleyebilmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Güzel-Özmen ve Vayıç (2007) tarafından yapılan araştırmada, “oku-altını çiz-böl-birleştir” tekniğinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin hece tanıma becerilerini kazanmalarında etkililiğine bakılmıştır. Araştırmaya zihinsel yetersizliği bulunan üç öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde başlangıç düzeyi oturumlarında tüm öğrenciler kelimelerin yalnızca %10’unu doğru okuyabilirlerken uygulama sonunda tüm kelimeleri doğru okumuşlardır. Kelimeleri doğru okuma seviyesinde yükselme katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerini de yükseltmiştir. Farklı bir araştırmada Jones ve arkadaşları (2007), yazılı metinlere sembol eklemenin öğrenme güçlüğü olan yetişkinlerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi

incelenmektedir. Araştırmaya zihinsel yetersizliği bulunan 19 birey katılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde yazılı metinlere sembol ekleme yöntemi zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini gelişmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir.

Duman ve Çifci-Tekinaraslan (2007) tarafından yapılan çalışmada, hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri incelenmektedir. Araştırmaya hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan üç öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde katılımcıların başlama düzeylerinde sorulara cevap verme oranları ortalama %25 düzeyinde iken uygulama sonunda ortalama %96 düzeyine çıkmıştır. Bu verilere göre hikâye haritası yöntemini zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde Duman (2006), zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde hikâye haritası yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmaya ilköğretim bünyesinde özel sınıfa devam eden üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada şematik düzenleyiciler kullanılarak tek olaylı hikâyeleri anlama becerisi kazandırılma hedeflenmiştir. Araştırma sonuçları, hikâye haritası yöntemi uygulanan öğretim sonunda üç öğrencinin de anlama becerisini geliştirdikleri ve öğretimin sonunda yapılan izleme oturumlarında kazandıkları anlama becerisini koruduklarını göstermiştir.

Diehl (2005), okuma güçlüğü olmamasına rağmen okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan ilköğretim 4.sınıf 6 öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede strateji öğretiminin etkililiğinin belirlenmeye çalışıldığı çalışmada, karşılıklı öğretim sürecinde sorgulama, tahminde bulunma, açıklama ve gözden geçirme stratejilerinin kullanıldığı 20 ders saatlik doğrudan öğretim programı uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilere öğretmen tarafından stratejilerin kullanımına ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Yapılan uygulamalar sonrası elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir. Tahmin etme stratejisi aracılığıyla öğrencilerin kelime hazinelerinin ve metinden anlam kurma becerilerinin geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Brown (2005) hafif düzeyde güçlük gösteren öğrencilerin katıldığı çalışmada, “Oku-Sor-Kendi Kelimelerle İfade Et” stratejisine ve bir harekete geçirme stratejisi olan ON stratejisine yer vermiştir. Çalışmaya altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfa giden toplam 110 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrenci gruplarından birinde “Oku-Sor-Kendi Kelimelerle İfade Et” ve ON stratejisi birlikte ve bir diğer grupta sadece “Oku-Sor-Kendi Kelimelerle

İfade Et” stratejisi kullanılmış, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Bilgi veren metinlere ilişkin ünite sonu değerlendirme testlerinden elde edilen sonuçlar, her iki stratejinin birlikte kullanıldığı gruptaki öğrenciler ile sadece “Oku-Sor-Kendi Kelimelerle İfade Et” stratejisinin kullanıldığı gruptaki veya kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ancak, strateji uygulamalarında yer alan öğrenciler, kontrol grubuna kıyasla ünite sonu değerlendirmelerde kazanımlarını sürdürmüşlerdir.

Boyle ve Weishaar (1997) tarafından yapılan araştırmada, TRAVEL (Topic, Read, Ask, Verify, Examine, Link) tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin anlama düzeyine etkisi incelenmektedir. Araştırmaya 39 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ön test ve son test verilerinde anlamlı değişiklikler oluşmuştur. Bu bulgulara göre TRAVEL tekniğinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ifade edilmektedir. Farklı bir araştırmada, Lauterbach ve Bender (1995), bilişsel strateji öğretiminin lise düzeyinde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisi incelenmektedir. Özel öğrenme güçlüğü veya zihinsel yetersizliği tanısı almış ve öğretmenleri tarafından okuduğunu anlama becerisini kullanma da güçlük yaşadığı ifade edilen üç öğrenci araştırmanın katılımcılarıdır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde başlama düzeyi oturumlarında, katılımcıların metinle ilgili sorulara cevap verme düzeyleri %53 seviyesindedir. Yapılan uygulama sonunda katılımcılar metinle ilgili sorulara %87 oranında doğru cevap verebilir hale gelmiştir. Bu verilere dayanarak bilişsel strateji yönteminin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu ileri sürülmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri öğretimine ilişkin çalışmalar farklı yaş ve özellikteki öğrencilerle yürütülmüş ve bilişsel stratejiler öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olmuştur. Bundan dolayı okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü giderme ve iyileştirme süreçlerinde strateji öğretimine ilişkin araştırmaların sayısının artması önem arz etmektedir. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerle de okuduğunu anlama stratejisi öğretimi üzerine çalışmaların daha çok yer bulmasının okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin giderilmesi sürecinde çözüm önerisi olarak alandaki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırmada kullanılan SQ3R stratejisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışılmadığı uluslararası alan yazında sadece bir araştırma yapılmış olması bakımından alana ve zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin öğretimine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 3

3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, bağımlı ve bağımsız değişkenlerine, iç ve dış geçerliğine yönelik bilgilere yer verilmiştir. Uygulama süreci için seçilen katılımcılar, özellikleri ve çalışmada yürütülen uygulama süreci açıklanmıştır. Deneysel süreçte yararlanılacak veri toplama araçlarına, veri toplama süreçlerine, verilerin analizine ve güvenilirliklerin hesaplamalarına dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı, hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin etkililiğini araştırmaktır. Araştırmada verileri tek başına yorumlamak uygun olmayacağından en ideal yaklaşım olan karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, felsefi kuramları ve kurgusal sınırları içeren çeşitli araştırma desenlerinin kullanılmasını, nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün entegrasyonunu kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır (Demir, 2017). Karma yöntem de araştırmacının çeşitli yöntemleri ve metotları kullanarak, incelenen olguyu veya durumu bir çerçeve içerisinde sunması, analiz etmesi ve bir araya getirmesi söz konusu olmaktadır. Karma yöntem ile çalışılması, araştırma sonuçlarından bütüncül bir veriye ulaşılması, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini artırması (Onwuegbuzie ve Leech, 2004), araştırma sorularının işlevsel düzeyde derinlemesine cevaplanması (Demir, 2017), araştırılan olguyla ilgili güçlü deliller sunması, bilimsel dayanaklarla eğitim politikaları oluşturulması, araştırmanın sınırlılıklarını en aza indirmesi (Davies, 2000) ve bir düşünceyi doğrulamaktan ziyade araştırmayı farklı açılardan değerlendirme gibi avantajlar sağlamasından dolayı bu araştırmada tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Eğitsel araştırmalarda en sık kullanılan karma yöntemin; iç içe (gömülü), açıklayıcı, keşfedici sıralı ve paralel karma yöntem olmak üzere dört türü bulunmaktadır. Bu araştırma keşfedici sıralı karma yöntem modeli ile desenlenmiştir. Keşfedici sıralı karma yöntem, araştırmacının nitel verileri toplayarak bu verilerden elde ettiği sonuçları nicel araştırma boyutunda kullandığı bir desenden oluşmaktadır (Creswell, 2017). Bu araştırmada dış tehdit türlerinden biri olan katılımcı geçmişi ve deneysel işlem arasındaki etkileşimi belirlemek ve katılımcılara öğretilen stratejileri belirlemek amacıyla katılımcı olarak seçilen öğrencilerin

öğretmenlerinin, eğitimlerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri bilgisine ulaşmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nitel veriler toplanarak betimsel analiz yapılmıştır. Elde edilen nitel veri sonuçları ve literatürde yer alan bilişsel okuma stratejileri dikkate alınarak zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre uyarlanarak İTO/AGSCÖ stratejileri geliştirme sürecinde oluşturulan taslak form uzman görüşüne sunulmuştur.

Hafif düzey zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin etkililiğinin belirlenmesi için tek denekli araştırma desenlerinin içerisinde yer alan etkililik modellerinden, çoklu yoklama modelinin bir türü olan katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile planlanmıştır. Tek denekli araştırma yönteminin, öğrenci performansını değerlendirme imkânı sunması, değişkenlerin davranış üzerindeki etkisinin belirlenmesini sağlaması, bağımsız değişkenin etkisinin belirlenmesi sırasında bireylerin performansını da göstermesi (Alberto ve Troutman, 2015b; Tekin-İftar, 2018) ve okuma becerisini geliştirmeye dönük klinik çalışmalara uygun tasarlanmış olması (Kuhn ve Stahl, 2003) bu araştırma için tercih edilmesinde etkili olmuştur. Aynı zamanda İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin etki büyüklüğünü hesaplamak için meta-analiz yapılmıştır. Meta-analiz, bir alanda yapılan çalışmaların istatistiksel olarak özetlenmesini sağlayan bir yöntemdir. Meta-analiz temel olarak spesifik bir konuda yapılan nicel çalışmalardan elde edilen etki büyüklüğü değerlerini kullanarak o konuya ait genel ortalama değerini hesaplamaya yardımcı olmaktadır. Etki büyüklüğü hesaplaması gerçekleştirmek için ise, Örtüşmeyen Veri Yüzdesi (Scruggs, Mastropieri ve Casto, 1986) analizi (ÖVY) ve Tau-U analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler ışığında bir öğretimin geliştirilmesi de keşfedici sıralı desenin bir özelliğidir (Creswell, 2017). Keşfedici sıralı desen, araştırmacının genellikle bir kuramı test etmeyi veya nitel veri sonuçlarına dayalı yeni bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçladığı durumlarda kullanılmaktadır (Katıtaş, 2019). Bu nedenle araştırmada, ilk adımda elde edilen nitel verilere dayalı olarak nicel veri toplama araçlarının geliştirilmesi söz konusudur.

Deneyisel araştırmalar, katılımcıların seçilme biçimine göre tam deneysel araştırmalar ve yarı deneysel araştırmalar olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Tam deneysel ve yarı deneysel araştırmalar arasındaki farklardan birisi katılımcıların yansız atama ile seçilip seçilmediğidir. Tek-denekli deneysel araştırmaların katılımcıları hâlihazırda özel durumu olan ya da yeni davranışların kazandırılmasına gereksinim duyulan katılımcılar arasından seçilmesi nedeniyle araştırma katılımcıları yansız atama yoluyla belirlenmemektedir (Aydın, Tekin-İftar ve Rakap, 2019). Bu araştırmada katılımcılar hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı bulunan ve

okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilerden seçilmiştir. Tek denekli desenler, genellikle aynı birey üzerinde farklı şartların etkilerini karşılaştıran, gruplardan ziyade bireylerin performansının değerlendirilmesine olanak sağlayan araştırmalardır (Sarı, 2015). Tek-denekli araştırmalarla belirli koşullarda bir veya birkaç katılımcıdan yinelenen ölçümler alınarak bağımsız değişkenin etkililiği değerlendirilmektedir. Katılımcılar birbirleri arasında kıyas yapılmaksızın kendi içinde değerlendirilmektedir (Gast, 2010). Çoklu yoklama modellerinin amacı, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durum açısından değerlendirmektir. Bu model artırılmak veya azaltılmak istenen tüm davranışlarda kullanılabilir. Çoklu yoklama modellerinde, başlama düzeyi evresinde zaman zaman yoklama oturumu düzenlenmekte ve uygulamanın geri çekilmesi gerekmemektedir. Bu nedenle, çoklu yoklama modellerinde hedef davranışın geriye dönüşü olan veya olmayan bir davranış olması önemli değildir (Tekin-İftar, 2018). Deneysel kontrolün sağlanması için aynı deneysel işlem, aynı ortam ve koşullarda aynı bağımlı değişken üzerindeki etkiye bakılarak farklı katılımcılara uygulanır. Katılımcıların bağımlı değişken bakımından aynı özelliklere sahip olması ve katılımcıların birine uygulanan deneysel işlemde bir diğer katılımcının etkilenmemesi gerekir (Büyüköztürk vd., 2015). Aşağıdaki Tablo 3.1’de Katılımcılar Arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinin bu araştırmadaki uygulama adımları yer almaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcılar Arası Yoklama Denemeli Çoklu Yoklama Modeli Uygulama Adımları

1.	Tüm katılımcılar için hedef davranışlar belirlenerek tanımlanır.
2.	Tüm katılımcılarda hedef davranış için başlama düzeyi evresi düzenlenmeye başlanır.
3.	Özellikle birinci katılımcıda hedef davranışta sürekli kararlı veri elde etmek üzere sürekli yoklama denemesi yapılır.
4.	Hedef davranışta birinci katılımcıda kararlı veri elde ettikten sonra bağımsız değişken uygulanmaya başlanır.
5.	Birinci katılımcıda hedef davranışta ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edinceye değin veri toplanır; aynı zamanda ikinci ve üçüncü katılımcılarda zaman zaman (örn., her 3-5 günde bir kez) yoklama verisi toplanır.
6.	Birinci katılımcıda verilerin düzey, eğilim, sıklık, süresinde görülen değişiklikler (a) uygulama ve yoklama evresi karşılaştırılarak, (b) birinci katılımcının uygulama verileri diğer katılımcıların yoklama verileri ile karşılaştırılarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine ilişkin tahminde bulunulur.
7.	Birinci katılımcıda ölçüt karşılanmaya başlanmakla birlikte ikinci katılımcıda hedef davranışın başlama düzeyinde sürekli kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilir.
8.	İkinci katılımcıda uygulamada istendik yönde değişiklik elde edildiğinde bu veriler, yoklama evresiyle ve birinci katılımcıda elde edilen verilerle karşılaştırılarak yapılan tahmin doğrulanır.
9.	İkinci katılımcıda ölçüt karşılanmaya başlanmakla birlikte üçüncü katılımcıda sürekli kararlı veri elde etmek üzere yoklama denemeleri düzenlenir.
10.	Üçüncü katılımcının başlama düzeyinde üç sürekli kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilir. Bu evrede de birinci ve ikinci katılımcıda hedef davranışta görülen türde bir değişiklik görüldüğünde bağımlı-bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki, neden-sonuç ilişkisi olabileceği düşünülür (Tekin-İftar, 2018).

Başlama düzeyi (yoklama) /uygulama evresi sırası ard-zamanlılık ilkesine göre uygulanarak deneysel kontrol sağlanır. Örneğin tüm katılımcılarda eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır ve birinci katılımcıda uygulamaya geçilir. Bu sıra, ard-zamanlı olarak önce birinci, ardından ikinci katılımcıda ve son olarak üçüncü katılımcıda yinelenir. Ancak ikinci ve üçüncü katılımcıda başlama düzeyi verisi toplamak için yoklama denemesi oturumları düzenlenir. Birinci katılımcıda uygulama evresinde ölçüt karşılandıktan sonra ikinci katılımcıda uygulamaya geçilir. Üçüncü katılımcıda başlama düzeyi verisi toplamak için yoklama denemesi oturumları düzenlenir. İkinci katılımcıda da ölçüt karşılanırsa bu evredeki performans ikinci katılımcının başlama düzeyi evresiyle karşılaştırılır. İkinci katılımcıda görülen bu değişiklik birinci katılımcıda görülen değişikliğe benziyorsa araştırmacı birinci katılımcı için yaptığı tahmini ikinci katılımcıda doğrulamış olur. Diğer bir deyişle, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında bağıntısal bir ilişki olduğu sonucuna varır. Bu uygulama üçüncü katılımcı için de aynen tekrarlanır ve benzer etki görülürse araştırmacı bir önceki durumda doğrulama sırasında gördüğü etkiyi yinelemiş olur. Dolayısıyla, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişki güçlü bir biçimde ortaya konulmuş olur (Tekin-İftar, 2018).

3.2.Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin metni okumaları sonrasında okuduğunu anlama becerileridir. Bunun için metinle ilgili sorular sorulara verdikleri doğru cevap sayısı dikkate alınmıştır. Bu kapsamda katılımcının okuduğunu anlama düzeyi artırılarak okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi, öğrenilen stratejinin kullanımının sürdürülebilmesi, farklı metinlerde strateji kullanımını genellemesi ve farklı metinlerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi bağımlı değişkene bağlıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik hazırlanan İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimidir. Araştırmada benzerlik, belirlenen ön koşulları gerçekleştiren katılımcı seçimiyle; bağımsızlık ise bağımsız değişkenin katılımcılara bire bir uygulanması ile sağlanmıştır.

3.3. Araştırmada İç ve Dış Geçerliğin Sağlanması

Araştırmacı, bağımlı değişkende meydana gelecek değişikliklerin bağımsız değişken dışında kaynaklanabileceği durumları kontrol altına almalıdır (Alberto ve Troutman, 2015b). Tek-denekli araştırmaların sonuçlarını etkileyen iki önemli konu iç geçerlik ve dış geçerliktir. İç geçerlik, bağımlı değişkende gerçekleşen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığının gösterilmesidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Katılımcılar arası çoklu

yoklama modelleri kullanılırken iki ön koşul özelliğın göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar;

1. Davranış, ortam ve katılımcılar birbirinden bağımsız olmalıdır.
2. Davranış, ortam ve katılımcılar işlevsel olarak birbirine benzer olmalıdır (Horner vd., 2005; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2004).

İç geçerliğı tehdit eden etmenler, uygulamanın ard-zamanlılık ilkesine göre gerçekleştirilmesinden dolayı rahatlıkla fark edilmekte ve kontrol altına alınmaktadır. Bu araştırmada deneysel kontrol, öğretime başlanan katılımcının bilişsel strateji öğretim basamaklarını uygulama düzeyinde, birinci yoklama oturumu verilerine göre bir artış olması ve aynı zamanda henüz öğretim uygulanmamış katılımcılarda yoklama oturumlarına ait verilerinin eğilim ve düzeylerinde bir değışiklik olmaması ile sağlanmaktadır. Katılımcılar arası çoklu yoklama modellerinde çok sayıda yinelemenin yer alması ve katılımcıların özelliklerinin farklı olması sebeplerine dayalı olarak modelin dış geçerliğı güçlüdür. Aynı zamanda, birinci katılımcıdaki performans değışikliğı sadece bağımsız değışkenin öğretimi ile görülür ve bağımsız değışkenin öğretimi yapılmayan katılımcıların performanslarında önemli bir değışiklik olmaz ise ve bu etki ard-zamanlı olarak geride kalan diğeri katılımcılarda da yinelenirse deneysel kontrol sağlanmış olur.

Kovaryans etki ise, bir bağımlı değışkende öğretimin uygulanması ile diğeri bağımlı değışkenlerin başlama düzeyi evresinde hedeflenen doğrultuda değışiklik izlenmesidir. Çoklu yoklama modellerinde sürekli başlama düzeyi verisi toplanmaması nedeniyle, bir kovaryans etkisi görülebilmek ihtimali azdır. Araştırmanın planlanması sürecinde, çoklu yoklama modellerinin ön koşul özelliklerinin karşılanması ve araştırma esnasında bağımsız değışkenin bağımlı değışkenlere uygulanış sırasının her bir katılımcıda değıştirilmesi ile kovaryans etki kontrol edilebilmektedir (Tekin-İftar, 2018). Bağımlı değışkende görülecek olan değışikliğın yalnızca bağımsız değışkenden kaynaklanmasını sağlamak amacıyla, araştırmada iç geçerliğe yönelik tehdit türleri (Creswell, 2017) ve bu tehdit türlerine karşı araştırmada alınan önlemler aşağıda Tablo 3.2’de belirtildiğı şekilde planlanmıştır.

Tablo 3.2. İç Geçerliğe Yönelik Tehdit Türleri ve Bu Tehdit Türlerine Karşı Araştırmada Alınan Önlemler

İç Geçerliğe Yönelik Tehdit Türleri ve Önlemleri		
İç Geçerliğe Yönelik Tehdit Türü	Tehdit Tanımı	Araştırmacı Tarafından Bu Araştırmada Alınan Önlemler
Katılımcıların seçimi	Deney esnasında zaman içinde gerçekleşen bazı olaylar, deneysel işlemin ötesinde sonuçları aşırı biçimde etkileyebilir.	Bu çalışmada, uygulamacı tarafından araştırmaya başlamadan önce çalışmaya katılacak olan katılımcıların aileleri ve öğretmenleri ile çalışmada kullanılacak bilişsel strateji öğretimine ilişkin ek bir çalışma yapmamaları konusunda görüşülmüştür.
Olgunlaşma	Araştırma sırasında belli bir zamanın geçmesiyle katılımcıda biyolojik, duygusal veya zihinsel olgunlaşmanın bağımlı değişkeni etkilemesine denir (Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2013).	Yaşları birbirine yakın yaklaşık aynı oranda olgunlaşacak veya değişecek kişiler seçilmiştir. Araştırma haftada birkaç gün düzenlenmiş ve araştırma mümkün olduğunca kısa sürede tamamlanmıştır.
Regresyon	Deneye seçilen katılımcılar arasında uç değerdeki puanlara sahip bireylerin puanları doğal olarak deney esnasında değişecektir. Puanlar zaman içinde ortalamaya doğru çekilir.	Katılımcıların seçiminde, puanlarının uç değerde olmamasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda daha kararlı veri toplayabilmek için gerekirse öğretim süresinin uzatılması ve yapılan uygulamanın gözden geçirilmesi planlanmıştır.
Seçim yönetimi	Seçilen katılımcıların bazı özelliklerinin önceden sonucu etkileyecek biçimde olması (örn., bir grupta daha zeki kişilerin olması).	Tüm adaylar hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış bireylerden oluşmaktadır.
Katılımcı kaybı	Katılımcılar deney esnasında birçok farklı nedenle çalışmayı bırakabilir. Bu nedenle bu kişiler için elde edilecek sonuçlar bilinemez.	Araştırmada 3 asıl 2 yedek aday seçilmiştir.
Deneysel işlemin yaygınlaşması	Kontrol ya da deney grubundaki katılımcılar birbiri ile iletişim kurarlar. Bu iletişim her iki grubun da deney sonundaki puanlarını etkileyebilir.	Deney esnasında adayların birbiri ile iletişimleri gözlenmiştir. Aynı zamanda farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir.
Deneysel işleme tepki (küsünlük/demoralizasyon)	Sadece deney grubunda bir işlem yapıldığında (örn., deney grubuna sağaltım yapıp kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmazsa) deneyi katılımcılar için sağladığı kazanç eşit olmayabilir veya moral bozuklukları oluşabilir.	Her adaya eşit oranda kazanç sağlama imkanı sunulmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılar kendilerine denek denmesini istememiştir. Bu konuya özellikle dikkat edilmiştir.
Rekabet	Kontrol grubundaki katılımcılar kendi gruplarına deneysel işlem uygulanmadığı için kendilerine deney grubundan daha az değer verildiğini hissedebilirler.	Araştırmada kontrol grubu bulunmamaktadır. Uygulama yapılan öğrenci dışında okuldaki diğer öğrencilerle de farklı etkinlikler yapılarak onlara da zaman ayrılmıştır.
Ölçme durumları	Katılımcılar için sonuç değişkeni tamdik hale geldikçe sonraki testlerde önceki cevapları hatırlayabilirler.	Araştırmada testlerde öncekilerden farklı sorular kullanılmıştır.
Ölçme araçları	Ön test ve son testte kullanılan ölçme araçlarının farklı olması sonuçta elde edilecek puanları etkiler.	Metinler ve testler aynı düzeyde ve soru kalıpları aynı formattadır.
Uygulamacıdan kaynaklı tehdit	Gözlemci ya da uygulamacıların zamanla çeşitli nedenlerle bağımlı değişken tanımından uzaklaşmaları	Öğretimde uygulama yaparken rehber kartlar geliştirilmiştir. Yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.
Veri toplama kaynaklı tehdit	Bağımlı değişkene ilişkin veri toplama yöntemlerinin değişikliğe uğraması. Örneğin, süreölçer gibi bir cihazla veri toplanıyorsa, cihazın bozulması veya zamanla hassasiyetini yitirmesi.	Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının çalışır ve güvenli olduğundan emin olunmuş ve araştırma boyunca bağımlı değişkene ilişkin verilerin video kaydı tutulmuştur.
Sınanma	Katılımcıların ön test ile sınanıyor olmalarının, son test puanlarını etkilemesidir.	Tek-denekli araştırmalarda grup araştırmalarında olduğu gibi bir ön değerlendirme yer almadığı için, sınanma etkisi tek-denekli araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan bir tehdit değildir (Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2013).
Yapay ortam etkisi	Araştırma sonuçlarının, bağımsız değişkenden çok katılımcıların herhangi bir uygulamaya, sıra dışı bir duruma maruz kalıyor olmalarıyla ortaya çıkmasıdır. Bu etki, Hawthorne etkisi olarak da bilinmektedir (Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2013).	Uygulamalar öğrencinin öğretim gördüğü okulda gerçekleştirilmiş ve katılımcıya bir deney sürecinde olduğu hissettirilmemiştir.

Dış geçerliğe yönelik tehditler, araştırmacı tarafından örneklem verileri kullanılarak diğer kişiler, diğer ortamlar ve geçmiş veya gelecek durumlar hakkında hatalı çıkarımlarda bulunulduğunda ortaya çıkar. Ancak, kimi kaynaklar tek denekli araştırmaların dış geçerliğinin olmadığını, kimi kaynaklar ise düşük de olsa dış geçerliğin olabildiğini vurgulamaktadır. Tek-denekli araştırmalarda, yineleme yolu ile dış geçerlik artırılabilir (Tekin-İftar ve

Kırcaali-İftar, 2013). Aşağıdaki Tablo 3.3'te olası tehditler (Creswell, 2017) ve bu tehditlere karşı alınan önlemler belirtilmiştir.

Tablo 3.3. Dış Geçerliğe Yönelik Tehdit Türleri ve Bu Tehdit Türlerine Karşı Araştırmada Alınan Önlemler

Dış Geçerliğe Yönelik Tehdit Türleri ve Önlemler		
Dış Geçerliğe Yönelik Tehdit Türü	Tehdit Tanımı	Araştırmacı Tarafından Bu Araştırmada Alınan Önlemler
Seçim yöntemi ve deneysel işlem arasındaki etkileşim	Deneyin katılımcılarının sınırlı özellikleri nedeniyle araştırmacı katılımcıların özelliklerine sahip olmayan bireyler hakkında genellemeler yapamaz.	Araştırma iddiaları ve sonuçları hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin genelleme yapılarak sınırlı tutulmuştur.
Deney ortamı ve deneysel işlem arasındaki etkileşim	Katılımcıların bulunduğu deney ortamının özellikleri nedeniyle, araştırmacı başka ortamlardaki bireyler hakkında genellemeler yapamaz.	Yeni ortamlarda ek deneyler yürütülerek, bu deneylerin sonuçlarının asıl deney ortamındaki sonuçlarla aynı olup olmadığı incelenmiştir.
Katılımcı geçmişi ve deneysel işlem arasındaki etkileşim	Deneyin sonuçları zaman açısından sınırlı olduğu için araştırmacı geçmiş veya gelecek olaylar hakkında genellemeler yapamaz.	Araştırmada katılımcıların okuduğunu anlama strateji eğitimlerindeki bilgilere ulaşmak adına katılımcıların öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış, toplanan verilere dayalı deneysel işlem planlanmıştır. Çalışma daha sonraki zamanlarda tekrarlanarak daha önceki deneyle aynı sonuçların elde edilip edilmediği belirlenmiştir.

Araştırmacıların değişkenleri yetersiz tanımladıkları ve veri ölçümlerinin yetersiz olduğu durumlarda ise yapı geçerliğine yönelik tehditler ortaya çıkar. Bu nedenle araştırmada değişkenler net bir şekilde belirlenmiş ve ölçümler planlanmıştır.

3.4. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu bölümde katılımcılarda aranan ön koşul beceriler, katılımcıların seçimi ve katılımcıların özellikleri hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.4.1. Katılımcıların Önkoşul Özellikleri

Araştırmada birden fazla katılımcı olması durumunda bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki neden sonuç ilişkisi, katılımcılar arası karşılaştırma yapılmaksızın, her bir katılımcı bakımından ayrı ayrı incelenir (Sarı, 2015). Araştırma, hafif düzey zihinsel yetersizliği bulunan, okuduğu metne ilişkin bilgileri hatırlamada ve metinlerle ilgili sorulara yanıtlanmada güçlük yaşayan üç öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcılar, belirlenen ön koşul becerileri karşılayan öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırma için katılımcılarda aranan ön koşul beceriler;

- etkinlik süresince dikkatini en az 20 dakika boyunca sürdürebilme,
- yazılı ve sözlü yönergelere tepkide bulunabilme,
- düzenli olarak devamlılık gösterme,

d) araştırma öncesinde veya sırasında öğretimi yapılacak olan beceriye ilişkin başka bir çalışmada yer almamış olma veya yer almama,

e) düzeylerine uygun olarak seçilmiş olan bir okuma metnini dakikada en az 40 kelime okuma akıcılığı,

f) sınıf düzeyine uygun bir metni en az % 90 oranında doğru okuma (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004),

g) hecelemeden okuma,

h) düzeylerine uygun olarak hazırlanmış olan 350 (+/-20) kelimelik metinde yer alan bilgi birimlerini ölçmeye yönelik 10 anlama sorusundan en az iki, en fazla altısına doğru cevap verme (Hibbard ve Wagner, 2003) şeklinde sıralanmaktadır. Bu ölçütler Hibbard ve Wagner (2003) tarafından oluşturulan Tablo 3.4'teki verilere göre belirlenmiştir.

Tablo 3.4. Okuduğunu Anlama Düzeyi Puan Aralığı

Okuduğunu Anlama Düzeyi Puan Aralığı	
Çok iyi anlama	9-10
Yeterli anlama	7-8
Biraz anlama	4-6
Çok az anlama	1-3

Nitel araştırmalarda az sayıda kişi veya olay üzerinde derinlemesine araştırma yapmak esastır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişilerden, olaylardan, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilmekte ve bu durumda örneklem için belirlenen ölçütleri karşılayan birimler örnekleme dâhil edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırmanın ilk aşamada öğretmenlerin hafif düzey zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, görüşme yapılacak öğretmenlerin belirlenmesinde şu ölçütler aranmıştır:

a) Hafif düzey zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerle çalışıyor olması,

b) sınıfında okuduğunu anlama becerisi geliştirmeyi amaçladığı öğrenci bulunması,

c) gönüllü olması ve

ç) araştırmaya katılan öğrencilerle çalışıyor olmasıdır.

3.4.2. Katılımcıların Seçimi

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Burdur Özel Eğitim Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (Bkz. Ek 1) ve Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden (Bkz. Ek 2) gerekli araştırma izinleri alınmıştır. Burdur Özel Eğitim Ortaokulu kurum yöneticisiyle tez çalışması hakkında görüşülmüştür. Araştırmanın izin belgeleri gösterilmiş, hedef kitlenin özellikleri belirtilmiş, kullanılacak materyaller tanıtılmıştır. Öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öncelikle okulda bulunan tüm öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve katılımcı özelliklerine uyan öğrencisi bulunan öğretmenlere araştırmanın amacına ve işleyişine ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu görüşmeler sırasında, araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Görüşme Formu (Bkz. Ek 4) kullanılmıştır. Öğretmenler ile görüşmeler sonucunda, araştırmaya uygun üçü asıl ikisi yedek olmak üzere toplam beş öğrenci belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından beş öğrencinin ön koşul becerilerinin değerlendirilmesi sürecine geçilmiştir. Bu öğrencilerin okuma hızları, doğru okuma ve hecelemeden okuma ile okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma yaparken kullandıkları bilişsel stratejilere ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirme süreçlerinde hazırlanan Okuma ve Anlama Performans Formu (Bkz. Ek 5) kullanılmıştır. Katılımcıların okuduğunu anlama performanslarını belirlemek için Millî Eğitim Bakanlığı dördüncü sınıf Türkçe Ders Kitabından 350 kelimelik, bir metin kullanılmıştır. Katılımcıların metne ilişkin sorulara verdiği yanıtlar “Okuduğunu Anlama Performans Kayıt Çizelgesine” kaydedilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu için, katılımcı olarak belirlenen 3 öğrenciyle çalışan 6 öğretmenle görüşülmüştür. Uygulamaya başlamadan önce, öğrencilerin öğretmenleri ve aileleri ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırmanın içeriği, araştırmada takip edilecek olan süreç ve araştırmanın amacı hakkında detaylı bilgiler verilmiştir.

3.4.3. Katılımcıların Özellikleri

Araştırmaya hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı olan üç öğrenci katılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 3.5’te verilmiştir. Araştırma sürecinde oluşabilecek aksaklığa karşı hafif düzey zihinsel yetersizliği bulunan 11- 12 yaşlarında iki yedek katılımcı da belirlenmiştir.

Tablo 3.5. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Yaş	Tanısı	Sınıf Düzeyi
Erkek	12	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	6
Kız	11	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	5
Kız	11	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	5

Birinci katılımcı; 12 yaşında, Burdur Özel Eğitim Ortaokulu altıncı sınıfa devam etmekte olan, sağlık kurulu raporunda hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı bulunan bir erkek öğrencidir. Öğrenci, verilen bir metnin %90'ını hecelemeden okuyan, bir dakikada okuduğu sözcük sayısı 40 olan, bir metnin %95'ini doğru okuyan, okuduğu 350 (+/-20) kelimeelik metinde yer alan bilgiyi ölçmeye yönelik 10 anlama sorusundan 3'üne doğru cevap veren bir öğrencidir.

İkinci katılımcı; 11 yaşında, Burdur Özel Eğitim Ortaokulu beşinci sınıfa devam etmekte olan, sağlık kurulu raporunda hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı bulunan bir kız öğrencidir. Öğrenci, verilen bir metnin %95'ini hecelemeden okuyan, bir dakikada okuduğu sözcük sayısı 46 olan, bir metnin %90'ını doğru okuyan, okuduğu 350 (+/-20) kelimeelik metinde yer alan bilgiyi ölçmeye yönelik 10 anlama sorusundan 2'sine doğru cevap veren bir öğrencidir.

Üçüncü katılımcı; 11 yaşında, Burdur Özel Eğitim Ortaokulu beşinci sınıfa devam etmekte olan, sağlık kurulu raporunda hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı bulunan bir kız öğrencidir. Öğrenci, verilen bir metnin %100'ünü hecelemeden okuyan, bir dakikada okuduğu sözcük sayısı 74 olan, bir metnin %100'ünü doğru okuyan, okuduğu 350 (+/-20) kelimeelik metinde yer alan bilgi birimlerini ölçmeye yönelik 10 anlama sorusundan 5'ine doğru cevap veren bir öğrencidir.

Araştırmanın nitel boyutunda dış geçerlik tehdit türlerinde biri olan katılımcı geçmiş ve deneysel işlem arasındaki etkileşimi ortaya çıkarmak için katılımcı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitimlerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu ölçütü karşılayan altı öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere Tablo 3.6'da yer verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

No	Cinsiyet	Mezuniyet	Eğitim Durumu	Hizmet Yılı
1	Kadın	Özel Eğitim	Lisans	18
2	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	16
3	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	10
4	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	15
5	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	11
6	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	13

Öğretmenlerden beşi kadın, biri erkektir. Öğretmenlerin tümü lisans mezunudur. Lisans mezuniyetleri açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin beşi sınıf öğretmenliği, biri özel eğitim öğretmenliği mezundur ve hepsinin on yılın üzerinde hizmet süreleri bulunmaktadır.

3.4.4. Uygulamacı

Bu araştırmada uygulamaların tümü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bir devlet üniversitesi özel eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

3.5. Okuduğunu Anlama Stratejilerin Belirlenmesi

Okuduğunu anlama stratejilerin belirlenmesi amacıyla alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan alan yazın taraması sonucunda, okuma stratejileri öğretiminde stratejilerin birbirinden bağımsız genel beceriler olarak öğretilmesinden önce belli bir içerik bağlamında bilişsel farkındalığı ve kendi kendini düzenleme becerilerini işleten bütüncül stratejilerin kullanılmasının daha etkili olabileceği belirtilmiştir (Marsh ve Hattie, 1996; Carter, 2011). Bütüncül okuma stratejileri, belirli bir okuma görevine yönelik okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılması gereken stratejileri birbiriyle bağlantılı şekilde sunan stratejilerdir.

Öz-düzenlemeli okuma yöntemleri ailesindeki tüm yöntemler üç ana unsur içerir. İlk olarak okuyucular daha iyi anlamak için tutumlarının ne olması gerektiğini, okuma materyalinin neden önemli olabileceğini ve materyalin nasıl düzenlendiğini belirlemek için materyali gözden geçirir. İkincisi, okuyucular materyali iyi anlamak için aktif okuma tekniklerini kullanırlar. Son olarak okuyucular, öğrendiklerini değerlendirmek, gelecekte kullanmak ve bilgiyi akılda tutma becerilerini geliştirmek için çeşitli gözden geçirme teknikleri uygular. Etkili okuyucular olabilmek için okuyucuların öncelikle farklı okuduğunu anlama stratejilerini nerede kullanması gerektiğini bilmesi gerekir ve pek çok uygulama ile stratejiler tekrarlanarak otomatik hale getirilmelidir (Artis, 2008).

Etkin bir strateji öğretiminin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin bilişsel ve gelişimsel özelliklerini dikkate alan strateji öğretim yaklaşımlarının bilinçli seçimlerle gerçekleşmesi gerekir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme özellikleri dikkate alınarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için karmaşık olmayan, hızlı bir şekilde kavrayabilecekleri ve öğrenirken eğlenebilecekleri stratejiler incelenmiştir. Araştırmada uygulanan İTO/AGSCÖ stratejileri Francis Robinson tarafından (1960) geliştirilen ve okuma öncesi, sırası ve sonrası okuduğunu anlama stratejilerinden oluşan SQ3R (Survey-Question-Read-Recite-Review) stratejisinden yararlanarak oluşturulmuştur. SQ3R bilişsel strateji uygulama basamakları zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre uyarlanmıştır. SQ3R stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandığı en eski stratejilerden biri olarak bilinmekte ve ilköğretim yıllarında başlayarak kullanılabilecek bir stratejidir. SQ3R tekniği okuduğunu anlama düzeyini arttırmak için oldukça yararlı sonuçlar verebilmektedir (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2000).

İTO/AGSCÖ stratejilerinin belirlenmesinde ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizinde araştırmaya seçilen katılımcıların öğretmenlerinin eğitimlerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve bu verilere dayalı belirlenen stratejiler için uzman görüşlerini belirlemek amacıyla taslak form hazırlanmıştır. Bu doğrultuda uzman görüşleri ve araştırmaya seçilen öğrencilerin öğretmenlerinin eğitimlerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek, araştırmada kullanılacak stratejilerin etkililiğinin belirlenmesi açısından büyük öneme sahiptir.

3.5.1. İTO/AGSCÖ Strateji Basamaklarının Uyarlanması

Araştırmada elde edilen nitel veriler ışığında öğretmenlerin bilişsel stratejilerin büyük bir çoğunluğunu eğitimlerinde kullanmadıkları görülmüştür. Araştırmada SQ3R stratejisinden uyarlama yapılarak öğretimde kullanılacak stratejiler belirlenmiştir. Uyarlama sırasında zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öğrenme özellikleri, dikkat, algı, analiz ve sentez yapabilme potansiyelleri göz önüne alınarak İTO/AGSCÖ stratejileri belirlenmiştir. SQ3R strateji basamaklarının İTO/AGSCÖ stratejilerine uyarlanması Tablo 3.7’de açıklanmıştır.

Tablo 3.7. SQ3R Strateji Basamaklarının İTO/AGSCÖ Stratejilerine Uyarlanması

SQ3R Basamakları	İTO/AGSCÖ Stratejileri	Açıklama
S- (Survey-Metnin ana hatlarıyla incelenmesi)	İ- (İncele) Metnin görsellerinin incelenmesi	Zihinsel yetersizliği olan bireyin okuyacağı metni incelemesi ve metne ilişkin ön bilgilerini kullanarak metnin konusuna dair tahminlerde bulunması, dikkatini metne vermesi ve geçmiş deneyimlerinden faydalanarak bir fikir üretmesi hedeflenmektedir.
	T- (Tahmin et) Görsellerden konu içeriğini tahmin etme	
Q- (Question-Konu başlıklarından soruların üretilmesi)	Bu basamak sonraki bir adıma alınmıştır.	Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyin sorgulama, analiz ve sentez yapma potansiyelinin geliştirilmesi için metne ilişkin daha fazla veriye sahip olarak soru üretmesi daha mümkün olacağı düşünüldüğünden soru üretme aşamasının ikinci basamakta yapılmasının uygun olmayacağı düşünülmüştür.
R1- (Read-Metnin okunması)	O- (Başlığı oku, soruları oku ve metni oku) Başlığın, soruların ve metnin dikkatli ve belirli bir hızda okunması	Metin okunmadan önce başlık ve metne ilişkin sorular okunur. Önce başlığı ve soruları okuyan öğrenciler metni okurken algıda seçicilik oluşacağından okuduğu soruları hatırlayabilir ve öğrencilerin metne ilişkin önemli bilgileri yakalamasına yardımcı olacağı düşünülmüştür. Metnin dikkatli bir şekilde uygun bir hızda ve akıcılıkta okunurken önemli görünen bilgilerin ve anahtar kelimelerin altının çizilmesi metnin hatırlanması açısından önem arz etmektedir. Bu da okuduklarını hatırlamakta zorluk yaşayan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere fayda sağlayacağı düşünülmüştür.
	A- (Anahtar kelimelerin altını çiz) Metin okurken önemli kelimelerin altının çizilmesi	
R2- (Recite-Soruların çerçevesinde metinden cevapların çıkarılması)	G- (Göz gezdirme) Metne göz gezdirilmesi	Okuma bittikten sonra metne göz gezdirilmesi ve metne ilişkin bilgi edindikten sonra soru üretme ve cevaplama aşaması öğrencilerin sorgulama, analiz ve sentez yapabilme becerilerine fayda sağlayacağı düşünülmüştür. Soru üretmenin bu aşamada kullanılmasının sebebi zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin analiz ve sentez yapabilmesi için metne ilişkin daha fazla bilgi ve fikrinin oluşmasını sağlayıp bu basamakta öğrencinin sorgulama, analiz ve sentez yapabilmeye başarısızlık düzeyini minimize edeceği düşünülmüştür.
	S- (Soru üret) Metinle ilgili soruların üretilmesi C- (Cevapla) Üretilen sorulara cevap aranması	
R3- (Review-Metnin son bir defa gözden geçirilmesi)	Ö- (Özetleme) Okunan metnin özetlenmesi	Öğrenciler bu aşamada metni kendi cümleleriyle sesli bir şekilde özetler, gerekirse bu aşamada zihinde canlandırmalar yapılarak metinden edinilen bilgilerin daha kalıcı olması, öğrencilerin metnin sonundaki soruları doğru cevaplamaları ve anlama düzeylerinin artırılması hedeflenmiştir.

3.5.2. İTO/AGSCÖ Strateji Basamaklarına İlişkin Uzman Görüşleri

İTO/AGSCÖ stratejilerine ilişkin hazırlanan taslak form uzman görüşüne sunulmuştur. Yapılan okuduğunu anlama stratejileri uyarlama işleminin doğruluğu için iki gözlemci arasındaki uyumu ölçmek için kapa testi kullanılmıştır. İlk olarak Cohen (1960) tarafından geliştirildiğinden dolayı Cohen'in kapa istatistiği olarak da bilinir. Cohen'in kapa katsayısı sadece iki gözlemci arasındaki uyumu ele alır. Özel eğitim alanında doktorasını tamamlamış iki uzmandan maddelerin uygunluğuna ilişkin görüş alınmış ve uzmanlar arası görüş uyumu iç tutarlılığı Cohen Kapa tekniği ile test edilmiştir. Elde edilen Kapa değerinin 0,84 (0,81-1,00 arası mükemmel uyum) olduğu görülmüştür.

3.6. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretim Planının Hazırlanması

İTO/AGSCÖ (İncele-Tahmin Et-Oku (başlığı, soruları ve metni oku)-Anahtar Kelimelerin Altını Çiz-Göz Gezdir-Soru Sor-Cevapla-Özetle) stratejileriyle bir öğretim planı hazırlanmıştır. Bu bölümde araştırmada kullanılacak olan İTO/AGSCÖ stratejilerinin öğretim yöntemi, kullanılacak materyaller ve öğretimin uygulama aşamalarına yer verilmiştir.

3.6.1. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretim Yöntemi

Öğrencilerin öğrenme yolları (yöntem/teknik ve strateji) doğru tespit edildiğinde eğitimin kalitesi artmaktadır (Demir ve Şen, 2009). Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan bilişsel stratejilerin, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere öğretilmesinde farklı yöntem ve tekniğin mevcut olduğu görülmektedir. Bu yöntem ve teknikler doğrudan öğretim modeli, yanlışsız öğretim yöntemleri, iş birliğine dayalı öğrenme ve akran destekli öğretim gibi yöntemler kullanılmıştır (Yıkılmış, Kot, Terzioğlu ve Aktaş, 2018). Bunlardan en fazla kullanılan doğrudan öğretim (açık anlatım) yöntemidir.

Öğretmenler sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejilerini geliştirmek için genellikle örtük ve açık olmak üzere iki yaklaşım kullanmaktadır. Örtük yaklaşım, bütüncül okuma öğretim programlarında benimsenmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği örtük öğretimde öğrencilerin kavramları kendi zihinsel etkileşimleri ve eylemleriyle geliştirdiği düşünülmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenciler kavramları tümevarım şeklinde biçimlendiren aktif bireylerdir. Okuduklarını ve duyduklarını parçalar hâlinde değil kendi bağlamında bir bütün hâlinde ele alarak değerlendirirler ve kendileri için uygun olan öğrenme yolunu belirlerler (Schreiber, 2005). Açıklamalı strateji öğretimi ise belirli becerileri öğretmeye yönelik programlarda benimsenmiştir. Bu yaklaşım öğretmene öğretilmek istenen okuma stratejisiyle ilgili açıklama yapma, model olma ve geri bildirimde bulunma fırsatı verir (Schreiber, 2005; Afflerbach vd., 2008). Açıklamalı strateji öğretimi, Engelmann'ın çalışmalarını temel alarak Siegfried Engelmann, Wes Becker ve Douglas Carnine tarafından risk altındaki çocukların eğitimi için geliştirilmiş öğretmen merkezli bir öğretim modelidir.

Rosenshine (1987) bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretilmesinde açık strateji öğretim yaklaşımının benimsenmesi gerektiğini, bu yöntemin tüm öğrencilerin derse aktif ve başarılı bir şekilde katılımının sağlanması bakımından önemli olduğunu belirtmiştir. Açık öğretim, akademik becerilerin öğretilmesini sağlayan yapılandırılmış, sistematik ve etkili bir öğretim yöntemidir. Açık olarak adlandırılmasının sebebi öğretimle birlikte öğretimin gerektirdiği davranışların doğrudan açıklanmasından kaynaklanmaktadır (Archer ve Huges, 2010). Bu

yöntem genel olarak öğretmenin model olduğu açıklamalı öğretim, rehberli uygulamalar, bağımsız uygulamalar olmak üzere üç şekilde gerçekleşir (Rosenshine, 1987; akt. Beyreli ve Amanvermez, 2021). Bu araştırmada İTO/AGSCÖ stratejileri öğretim planı açıklamalı öğretim yöntemi ile hazırlanmıştır. Öğretim planında ilk olarak uygulamacı her bir katılımcıya üç oturum sesli bir biçimde düşünerek stratejilerin uygulanmasına model olmuştur. Ardından üç oturum rehberli uygulamalar aşamasında, stratejileri etkin ve bağımsız bir biçimde uygulayana kadar katılımcılara yeterli zaman ve destek sağlanmıştır. Son aşama olan üç oturum bağımsız uygulamalar aşamasında ise, katılımcılar tarafından stratejilerin uygun ve tutarlı bir biçimde uygulanması beklenmiştir.

3.6.2. Stratejilerin Öğretiminde Kullanılacak Okuma Parçaları

Araştırmada Yılmaz (2021) tarafından doktora tez çalışmasında geliştirmiş olduğu Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı öğrenci çalışma kitabındaki okuma parçaları gerekli izinler (Bkz. Ek 3) alınarak kullanılmıştır. Kitapta beş adet çoktan seçmeli, beş adet boşluk doldurma soruları bulunan 30 adet hikâye edici, 30 adet bilgilendirici okuma parçası bulunmaktadır. Okuma parçaları; 12.09.2012 tarih ve 28409 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde belirtildiği şekilde ikinci sınıf okuma parçaları 18 punto, üçüncü sınıf okuma parçaları 14 punto, dördüncü sınıf okuma parçaları 12 punto olacak şekilde yazılmıştır. Okuma parçalarının yazı fontu olarak Millî Eğitim Bakanlığının kitaplarında kullanılan ALFABET98 yazı fontu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak okuma metinleri için katılımcı olarak seçilen öğrencilerin öğretmenlerinden metinlerin uygunluğuna ilişkin görüş alınmıştır. Öğretmenler metinlerin öğrencilere uygun olduğunu belirtmişlerdir.

3.7. Veri Toplama Araçları ve/veya Teknikleri

Bu bölümde, araştırmada verilerin toplanmasında kullanılan araçlara yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.7.1. Nitel Veri Toplama Aracı

Bu bölümde öğretmen görüşme formu, katılımcıların İTO/AGSCÖ stratejileri kullanımını izleme formu ve öğretmenlerin eğitimlerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Aynı zamanda sosyal geçerliğin değerlendirilmesi amacıyla öğretmen ve öğrenci sosyal geçerlik formları oluşturulmuştur.

3.7.1.1.Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Formu (Bkz. Ek 4) form üç bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde öğrencinin kimlik bilgilerine ilişkin sorulara (adı-soyadı, doğum tarihi, okulu ve sınıf düzeyi, yetersizlik türü ve düzeyi, ek tanısı olma durumu, sınıf tekrarı yapma durumu, daha öncesinde okuduğunu anlamaya yönelik bir müdahale programında yer alıp almama durumu) yer verilmiştir. Formun ikinci bölümünde öğrencinin okuma performansına ilişkin sorular (genellikle hangi sınıf düzeyinde Türkçe kitaplar okuduğu, sözcükleri heceleyerek/hecelemeden okuma durumu, akıcı okuma/okumama durumu, sözcükleri atlayarak/atlamadan okuma durumu, sözcük ekleme/eklememe durumu, sözcükleri doğru/yanlış okuma durumu) bulunmaktadır. Üçüncü bölümde okuduğunu anlama performansına ilişkin sorular (okuduğu metinle ilgili sözel soruları doğru cevaplama durumu, okuduğu metni kendi cümleleri ile özetleyebilme durumu, okuduğu metindeki bilgilerden yola çıkarak tahminlerde bulunma durumu, okuduğu metindeki ana fikirleri bulabilme durumu) yer verilmiştir.

3.7.1.2. Öğretmenlerin Eğitimlerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri Formu

Öğretmenlerin eğitimlerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri formu (Bkz. Ek 6) iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet ve kıdem gibi demografik özellikleri bulunmaktadır. İkinci bölümde okuduğunu anlama ile ilgili ne tür eğitim aldıkları, okuduğunu anlama stratejilerini uygulamada kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın anlamaya etkileri konusundaki düşünceleri hakkında bilgi toplamak amacıyla sorular hazırlanmıştır. Öğretmenlere; okuma öncesi, sırası, sonrası ve okuma sürecinin tamamında okuduğunu anlama öğretiminde kullandıkları stratejilerin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılarak araştırma verileri toplanmıştır.

3.7.1.3.Katılımcıların İTO/AGSCÖ Stratejileri Kullanımını İzleme Formu

Katılımcıların İTO/AGSCÖ stratejileri kullanımını izleme formu (Bkz. Ek 8) hem öğrencilerin hem de uygulamacının İTO/AGSCÖ stratejilerinde izlenecek basamakları takip etmeleri için geliştirilmiştir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre uyarlanarak oluşturulan İTO/AGSCÖ stratejilerinin katılımcıların kullanımını takip etmek amacıyla taslak form hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Özel eğitim alanında doktorasını tamamlamış iki uzmandan maddelerin uygunluğuna ilişkin görüş alınmış ve uzmanlar arası görüş uyumu iç tutarlılığı Cohen Kappa tekniği ile test edilmiştir. Elde edilen Kappa değerinin 0,93 (0,81-1,00 arası mükemmel uyum) olduğu görülmüştür. Formda okuma

öncesi uygulanması gereken dört basamak, okuma sırası uygulanması gereken dört basamak ve okuma sonrası uygulanması gereken iki basamak bulunmaktadır. Form öğrencinin ilgisini çekecek şekilde uzman görüşleri alınarak görsel resimlerle tasarlanmıştır. Bu form ile öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası strateji kullanımını da takip edilmiştir.

3.7.1.4. Sosyal Geçerlik Formları

Yarı yapılandırılmış görüşme, sosyal bilimlerdeki çalışmalarda sıklıkla kullanılan, belli bir amaç bağlamında önceden belirlenmiş konu başlıkları ve sorular yoluyla yürütülen, karşılıklı etkileşime dayalı bir veri toplama aracıdır (Gay ve Airasian, 2003). İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin etkililiği ve işlevselliğini ortaya koymak için gerekli olan sosyal geçerlik verisi; öğrenciler ve sınıf öğretmenleri için geliştirilen Sosyal Geçerlik Veri Formlarına (Bkz. Ek 9-10) verilen cevaplardan elde edilmiştir. Öğrencilere yönelik hazırlanan Sosyal Geçerlik Veri Formunda (Bkz. Ek 9) 7 soru bulunmaktadır. Bu sorular, katılımcıların İTO/AGSCÖ stratejileri okuma programının öğrenme sürecini beğenip beğenmediği, İTO/AGSCÖ stratejilerinin kendilerini daha iyi bir okuyucu yapıp/yapmadığı, bu stratejileri okuma sürecinde uygulamanın kolay olup olmadığı, sonraki okumalarında uygulayıp/uygulamayacakları ve başka arkadaşlarına stratejinin öğretilmesini tavsiye edip/etmemelerine yönelik düşüncelerini elde etmek için hazırlanmıştır. Katılımcıların sorulara öncelikle “evet, hayır veya kararsızım” şeklinde bir yanıt vermeleri istenmiş, ardından vermiş oldukları yanıtları katılımcılardan açıklamaları istenmiştir.

Öğretmene yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formunda (Bkz. Ek 10) 9 soru bulunmaktadır. Bu sorular, sınıf öğretmenin İTO/AGSCÖ stratejileriyle gerçekleştirilen öğrenme sürecinin, öğrencilerin anlama becerisinin gelişimine, derse katılımına, özgüvenine etkisinin olup olmadığına, stratejilerin öğretimini öğrenmeleri durumunda kullanıp/kullanmayacakları ve stratejilerin genellenebilirliğini ve kalıcılığına yönelik düşüncelerini elde etmek için hazırlanmıştır. Öğretmenlerin sorulara öncelikle “evet, hayır veya kısmen” şeklinde bir yanıt vermeleri istenmiş, ardından vermiş oldukları yanıtları açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin Sosyal Geçerlik Formlarındaki sorulara verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından not edilerek kayıt altına alınmıştır.

3.7.2. Nicel Veri Toplama Aracı

Bu başlık altında, Okuduğunu Anlama Performans Veri Toplama Formu (Bkz. Ek 7) ve İTO/AGSCÖ Stratejileri İzleme Formu (Bkz. Ek 8) hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.7.2.1. Okuma ve Anlama Performans Formu (Önkoşul Becerileri Belirleme)

Okuma ve Anlama Performans Formunun (Bkz. Ek 5) birinci bölümünde Okuma Hızı (katılımcının bir dakikada kaç sözcük okuduğu) ve Doğruluğunu Belirleme Kayıt Çizelgesi, ikinci bölümünde Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi ve üçüncü bölümünde katılımcının kullandığı bilişsel strateji çizelgesi yer almaktadır. Okuma ve Anlama Performans Formunun üçüncü bölümünde yer alan bilişsel strateji kullanımı çizelgesi, katılımcıların okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri belirlemek maksadıyla geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu tarz formlarda açığa çıkarılması istenen bir konu görüşmeci tarafından yönlendirilerek cevapların özgün, farklı ve çeşitli olması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Görüşme formunda öğrencilere: “metni daha iyi anlamak için okuma öncesinde ne yaparsın?, metni daha iyi anlamak için okuma sırasında ne yaparsın? ve metni daha iyi anlamak için okuma sonrasında ne yaparsın?” soruları sorulmuş, verdikleri cevaplar ilgili bölüme kaydedilmiştir.

3.7.2.2. Okuduğunu Anlama Performans Kayıt Formu

Katılımcıların okuduğunu anlama performans düzeylerini kaydedebilmek için hazırlanmıştır (Ek 7). Formda öğrencinin adı ve soyadı, deney tarihi, deney aşaması (başlama düzeyi, model olma, rehberli uygulamalar, bağımsız uygulamalar öğretim süreci, genelleme ve izleme oturumları) bilgileri ve deney oturum bilgileri (1. Oturum, 2. Oturum ve 3. Oturum) yer almaktadır. Formda aynı zamanda metne ilişkin sorular, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtların doğru ya da yanlış olduğunu kaydedebilmek amacıyla “Doğru” ve “Yanlış” sütunları ile bir “Açıklamalar” sütunu yer almaktadır.

3.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada katılımcıların belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olan bu süreçte öğretmenleri tarafından aday gösterilen öğrencilerin okuma hızı ve doğrulukları değerlendirilmiştir. Değerlendirmede kamera, süre ölçer (kronometre) ve kayıt çizelgesi kullanılmıştır. Kamera öğrencilerin metni okuma performanslarını kaydedebilmek amacıyla, süreölçer ise öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Kayıtlar, uygulayıcılar arası güvenilirlik hesaplamalarında da kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından beş öğrencinin ön koşul becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde okuma hızları, doğru okuma ve hecelemeden okuma ile okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma yaparken kullandıkları bilişsel stratejilere ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirme süreçlerinde hazırlanan okuma ve anlama performans formunun (Bkz. Ek 5)

birinci bölümünde okuma hızı (katılımcının bir dakikada kaç sözcük okuduğu) ve doğruluğunu belirleme kayıt çizelgesi, ikinci bölümünde okuduğunu anlama kayıt çizelgesi ve üçüncü bölümünde katılımcının kullandığı bilişsel strateji çizelgesi yer almaktadır. 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören 5 öğrencinin zekâ düzeylerine uygun bir metin seçilmiştir. Sonuçlar kayıt çizelgesine kaydedilerek, gerek duyulduğunda ses kaydı yeniden dinlenip kontrol edilmiştir. Öğrenci okuma sırasında bir sözcüğü okumadan 5 saniye beklerse o sözcük öğrencinin yerine okunmuştur. Öğrencinin, okuduğu satırı kaybetmesi ya da satır atlama durumu öğrenciye kaldığı satır gösterilerek okumaya devam etmesi istenmiştir. Öğrencinin yanlış okuduğu, okumadan atladığı ya da okurken kendi eklediği sözcüklere araştırmacının önünde duran metin üzerinde (+) işareti, öğrencinin heceleyerek okuduğu sözcükler ise (-) işareti konulmuştur. Uygulama sırasında, öğrencinin doğru okuduğu sözcüklerin yanı sıra yanlış okuduğu ancak 5 saniye içerisinde kendisinin düzelttiği sözcükler de doğru olarak kabul edilmiştir (Shinn, 1989). Araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu, öğrencinin okurken yanlış okuduğu ve okumadan atladığı sözcükler ise yanlış kabul edilmiştir. Öğrencinin eklediği sözcükler doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmemiştir.

Katılımcıların okuduğunu anlama performanslarını belirlemek için Millî Eğitim Bakanlığı dördüncü sınıf Türkçe Ders Kitabından 350 kelimelik, bir metin kullanılmıştır. Okuma ve Anlama Performans Formunun ikinci bölümünde katılımcıların metni okuyup soruları yanıtlaması istenmiştir. Katılımcıların soruya metinde yazılı olduğu gibi veya kendi cümleleriyle aynı anlama gelecek şekilde yanıt vermesi doğru tepki kabul edilmiştir. Katılımcıların soruyu eksik yanıtlaması, metinle ilgisi olmayan yanıtlar vermesi ve metnin farklı bir bölümüyle ilgili şeyler söylemesi yanlış tepki kabul edilmiştir. Katılımcı soruya cevap vermeden 10 saniye beklerse, soru katılımcıya tekrar sorulmuş ve ikinci kez sorulan soruya yine 10 saniye içinde cevap vermemesi yanlış tepki kabul edilmiştir. Katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar “Okuduğunu Anlama Performans Kayıt Çizelgesine” kaydedilmiştir.

Okuma ve Anlama Performans Formunun üçüncü bölümünde yer alan bilişsel strateji kullanımı çizelgesi, katılımcıların okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri belirlemek amacıyla geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formunda öğrencilere: “metni daha iyi anlamak için okuma öncesinde ne yaparsın?, metni daha iyi anlamak için okuma sırasında ne yaparsın? ve metni daha iyi anlamak için okuma sonrasında ne yaparsın?” soruları sorulmuş, verdikleri cevaplar ilgili bölüme kaydedilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu için, katılımcı olarak belirlenen 3 öğrenciyle çalışan 6 öğretmenle görüşülmüştür. Uygulamaya başlamadan önce, öğrencilerin öğretmenleri ve

aileleri ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırmanın içeriği, araştırmada takip edilecek olan süreç ve araştırmanın amacı hakkında detaylı bilgiler verilmiştir.

Nitel veriler, öğretmenlerden randevu alınıp birebir görüşme yapılarak hazırlanmış olan öğretmenlerin eğitimlerinde kullandıkları bilişsel strateji formu ile toplanmıştır. Nicel veriler ise okuduğunu anlama becerilerinde İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin etkililiğini belirlemek amacıyla, katılımcılara okudukları metinlere ilişkin sorular sorularak toplanmıştır. Nicel verilerin toplanabilmesi için okuduğunu anlama soruları, öğretim öncesi, öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu, öğretim sonu izleme ve genelleme değerlendirmelerinde öğrenciye sorulmuş ve okunan metne ilişkin sorulara verilen cevaplar formlara kaydedilmiştir. Her katılımcı için oturumlar planlanmış, kullanılacak materyaller belirlenmiş ve ortam düzenlemesi yapılmıştır. İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimini farklı türde yazılmış okuma metinlerine genelleme düzeylerini değerlendirmek adına, öğretim öncesi genelleme ve öğretim sonrası genelleme oturumlarına yer verilmiştir. Öğretim öncesi genelleme oturumu ve öğretim sonrası genelleme oturumu verileri, etkililik ve izleme verilerine benzer bir süreç takip edilerek toplanmıştır. Her bir oturumda bir metin kullanılmış, süreçler kamera kaydına alınmış ve video kamera görüntüleri izlenerek kaydedilen bilgiler tekrar kontrol edilmiştir. Değerlendirme süreçlerinde katılımcıların strateji kullanım verileri toplanmış ve yüzde hesaplamaları gerçekleştirilmiştir.

3.9. Verilerin Analizi

Bu bölümde, elde edilen nitel ve nicel verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.9.1. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda hafif düzey zihin yetersizliği bulunan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitimlerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise katılımcı grubundaki öğrenci ve öğretmenlerin İTO/AGSCÖ strateji öğretiminin etkililiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmada, zihin yetersizliği bulunan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin genel eğilimlerini belirlemek ve katılımcı grubundaki öğrenci ve öğretmenlerin İTO/AGSCÖ strateji öğretiminin etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlandığından betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, belli bir konu üzerinde yapılan araştırma sonuçlarının okuyucunun anlayabileceği bir forma göre düzenleyerek yorumlanmasını içeren sistematik bir yaklaşımdır (Selçuk vd., 2014). Betimsel analiz sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılmaktadır. Böylece araştırmacı,

kategorilerin yoğunluklarına ve önemine ilişkin bilgi elde edebilir (Sezgin ve Sönmez, 2018). Araştırma sonlandığında tüm bulgu ve yorumlar dikkate alınarak araştırmanın sonucuna ulaşılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015). Bu açıdan öğretmenlerin ve öğrencilerin sorulara verdikleri her bir yanıtı ait yüzde değerleri hesaplanarak sayısal veriler tablolandırılmıştır.

İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin etki büyüklüğünü hesaplamak için meta-analiz yapılmıştır. Meta-analiz, bir alanda yapılan çalışmaların istatistiksel olarak özetlenmesini sağlayan bir yöntemdir. Meta-analiz temel olarak spesifik bir konuda yapılan nicel çalışmalardan elde edilen etki büyüklüğü değerlerini kullanarak o konuya ait genel ortalama değerini hesaplamaya yardımcı olmaktadır. Etki büyüklüğü hesaplaması gerçekleştirmek için ise, Örtüşmeyen Veri Yüzdesi (Scruggs, Mastropieri ve Casto, 1986) analizi (ÖVY) ve Tau-U analiz tekniği kullanılmıştır. Scruggs ve arkadaşları (1987) tarafından önerilen örtüşmeyen veri yüzdesi (percentage of nonoverlapping data [PND]) başlama ve uygulama düzeylerinin karşılaştırılmasına dayanan ve parametrik olmayan bir indekstir. Başlama ve uygulama düzeylerindeki verilerden örtüşmeyenlerin hesaba katılmasına dayalı olduğundan “örtüşmeyen veri yüzdesi” olarak adlandırılmaktadır. ÖVY hesaplamasında, başlama düzeyindeki en yüksek veri noktası belirlenmektedir. Belirlenen bu noktadan, uygulama evresinin içine yatay bir çizgi çizilir. Çizginin üzerinde kalan veri noktaları, uygulama evresindeki toplam veri noktası sayısına bölünerek yüzdelik hesaplanır.

$$\frac{\text{Çizginin üstünde kalan veri noktaları}}{\text{Toplam veri noktaları}} \times 100 = \text{Örtüşmeyen veri yüzdesi}$$

Elde edilen değer %50'nin altında ise “etkisiz”, %50 ve %70 arasında ise “tartışmalı”, %70 ve %90 arasında ise “etkili” ve %90 ve üzerinde ise “yüksek etkili” olarak değerlendirilir (Scruggs vd., 1986). Tau-U analiz tekniğinde ise, evreler çiftli karşılaştırılmaktadır. Elde edilen değer 0-.65 arasında ise “düşük etkili”, .66-.92 arasında ise “orta etkili” ve .93-1.0 arasında ise “yüksek etkili” olarak yorumlanır (Parker vd., 2011). Tau-U hesaplamaları için, <http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u> adresi kullanılmıştır.

Değerlendirme süreçlerinde katılımcıların strateji kullanım sıklıklarının değerlendirmek adına, öğretim öncesi ve sonrası strateji kullanımlarına ilişkin toplanan veriler, betimsel analiz yoluyla yüzde hesaplamaları gerçekleştirilerek kaydedilmiştir. Aynı zamanda yapılan okuduğunu anlama stratejileri uyarlama işleminin ve strateji kullanım takip formu için iki gözlemci arasındaki uyumu ölçmek için kappa testi kullanılmıştır. Cohen Kappa katsayısı, aynı konuyu değerlendiren iki gözlemcinin değerlendirme sonuçlarının benzerliğini değerlendirir.

Değerlendiricilerin değerlendirmelerinin var-yok sözcüklerini kullanarak yaptığı yani 0-1 biçiminde yaptığı durumlarda kullanılır. Uyumun değerlendirildiği değişken kategorik (nominal) değişken olduğu için uygulanan istatistik parametrik olmayan bir istatistik türüdür (Kılıç, 2015).

3.9.2. Nicel Verilerin Analizi

Katılımcının uygulama öncesi okuma performansının belirlenmesi amacıyla doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi ölçülmüştür. Okuma doğruluğu yüzdesi, katılımcının 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi hesaplanarak belirlenir. Doğru okuma yüzdesi “doğru okunan kelime sayısı / okunan kelime sayısı) x 100 = doğru okuma yüzdesi” şeklindedir (Daane vd., 2005; Dowhower, 1991; Hudson vd., 2005; Valencia vd., 2010). Doğru okuma cümle içerisindeki kelimelerin doğru ve anlamlı bir şekilde okunmasıdır (Torgesen ve Hudson, 2006). Bu çalışmada katılımcının önceden karşılaşmadığı, seviyesine uygun olan metin okutularak kayıt altına alınmış ve sonradan bu kayıtlar incelenerek öğrencinin okuma doğruluğu ölçülmüştür. Doğru okuma puanlarından elde edilen bulguların yorumlanmasında, Vaughn ve Linan-Thompson (2004) tarafından betimlenen okuma yüzdesi puan aralıkları kullanılmıştır.

1. Serbest okuma düzeyi (%96-%100 arası): Öğrenci destek almaksızın bağımsız bir şekilde okuma yapabildiği düzeydir.
2. Geliştirilebilir okuma düzeyi (%90-%95 arası): Öğrencinin öğretimsel destek alarak okuyabildiği düzeydir.
3. Endişe duyulan okuma düzeyi (%89 ve aşağısı): Destek aldığı halde öğrencinin okumakta güçlük çektiği düzeydir.

Katılımcıların okuma hızını tespit etmek için 1 dakikalık okuma süresinde doğru olarak okuduğu kelimeler hesaplanır. Formül, “Toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata = doğru okunan kelime sayısı” şeklinde hesaplanır (Deeney, 2010; Fuchs vd., 2001). Katılımcıların okuduğunu anlama düzeyi Hibbard ve Wagner (2003) tarafından oluşturulan puan aralığına göre sınıflandırılmıştır. Okuduğunu anlama düzeyi puan aralığına göre; katılımcılar kendilerine verilen 10 soruluk bir metnin 10 ila 9 soruyu doğru cevaplayanlar metni çok iyi anlayanlardır. 7 ila 8 soruyu doğru cevaplayanlar metni yeterli düzeyde anlayanlardır. 4 ila 6 soruyu doğru cevaplayanlar metni çok az anlayanlar olarak sınıflandırılmıştır.

Çalışmada başlama düzeyi, öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu değerlendirme ve izleme oturumlarında katılımcıların okudukları metinlerle ilgili soruların soruları yanıtlama performanslarına ilişkin bilgiler doğrultusunda, katılımcıların doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Çizgi grafikleri, eğitim veya müdahale süresi boyunca oluşan verilerin seri halinde gösterilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Alberto ve Troutman, 2015c). Çoklu yoklama deseni kullanılan araştırmalarda, veriler grafiğe işlenir ve görsel olarak analiz edilir. Grafiklerde düşey eksen bağımlı değişkenin niceliksel değerlerini gösterir. Yatay eksen ise, zaman boyutunu gösterir. Zaman boyutu; bir ders saati, hafta ya da gözlem oturumları gibi değişik zaman birimlerine karşılık gelebilir (Alberto ve Troutman, 1986a; Cooper vd., 1987). Bu nedenle araştırmada elde edilen veriler çizgi grafiğe işlenmiştir. Çizgi grafiğinde, yatay eksene dik çizilen evre değişim çizgileri yer alır. Grafiğin üst kısmında her bir evrenin özelliğini gösteren başlama düzeyi, öğretim sonu, izleme gibi evre kodları bulunur (Cooper vd., 1987).

Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni'nde tüm katılımcılarda hedef davranış artırılmak istenen bir davranış ise, strateji öğretimi uygulandığında katılımcı ilerleme kaydediyorsa, başlama düzeyi ve yoklama verileri sabit kalıyorsa; bu, uygulanan strateji öğretiminin etkili olduğunu gösterir. Strateji öğretiminde yukarı yönde bir değişiklik olmuyorsa, bu strateji öğretiminin etkili olmadığını gösterir. Strateji öğretiminde davranışta değişme olmakla birlikte, başlama düzeyi ve yoklama ölçümleri sonucunda elde edilen verilerde de değişme gözleniyorsa; deney kontrolünün iyi sağlanmadığını gösterir (Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada, hedef davranış artırılmak istenen bir davranıştır. Bu nedenle uygulanan öğretimin etkili olması için başlama düzeyi verilerine göre öğretim verilerinin düzey ve eğim olarak artması gerekmektedir.

Katılımcıların metinleri anlama becerilerini farklı türde yazılmış olan okuma metinlerine genelleme düzeylerine ilişkin elde edilen öğretim öncesi genelleme ve öğretim sonrası ön test-son test modeliyle genelleme verileri toplanmış ve veriler sütun grafiği üzerinde gösterilerek analiz edilmiştir. Sütun grafiğinde veriler, basit ve anlaşılır bir biçimde sunulmaktadır. Ancak, her bir deneysel evre için bir sütun hazırlanması ve her bir sütunun temsil ettiği evredeki verilerin ortalama değerini sunması sebebiyle sütun grafikleri, çizgi grafikleri kadar detaylı bilgi sunmamaktadır. Bu sebeple, tek-denekli araştırmalarda öğretim öncesinde ve sonrasında sürekli olmayan durumlar için toplanan verilerin analizinde; başka bir ifadeyle, genelleme verilerinin analizinde sütun grafiğinin kullanılması uygundur (Tekin-İftar, 2018). Grafikte, katılımcıların genelleme ön-test ve genelleme son-test bilgileri yatay eksen

üzerinde, doğru tepki yüzdeleri ise düşey eksen üzerinde gösterilmektedir. Elde edilen ön test verileri ve son test verileri karşılaştırılarak, genelleme verilerinin analizi gerçekleştirilmiştir.

3.10.Deneysel Süreç

Bu bölümde pilot uygulama süreci ve İTO/AGSCÖ stratejileri öğretim uygulama süreci hakkında bilgilere ver verilmiştir.

3.10.1. Pilot Uygulama Süreci

Uygulamaya başlamadan önce ortaya çıkabilecek problemleri tespit etmek ve bunlara çözüm üretebilmek için pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı pilot çalışma ile uygulama oturumlarında pratiklik kazanmayı hedeflemiştir. Araştırmada belirlenen ön koşula sahip bir öğrenci ile planlanan İTO/AGSCÖ strateji öğretimi bir hafta boyunca toplam 5 oturum uygulanmıştır. Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışan bir kişi uygulama sürecini takip ederek uygulama güvenilirliği formunu doldurmuştur (Bkz. Ek 11). Pilot uygulama sürecinin sonunda güvenilirlik formu incelenerek uygulama güvenilirliği %97 hesaplanmıştır. Bununla birlikte araştırmacı ile gözlemci süreç sonunda uygulama üzerine uygulanan yöntem ve teknikler, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve istekliliği, sınıf atmosferinde oluşan değişiklikten öğrencilerin etkilenme durumları, planlama, uygulama ve değerlendirme adımları ile zaman ve uygulanabilirlik gibi birçok değişken üzerinde tartışma gerçekleştirerek fikir alışverişinde bulunmuştur. Bu tartışmanın sonucunda uygulama sırasında uygulamacı davranış problemi olan öğrenci ile yan yana oturması, öğrencinin dikkati dağılması durumunda hemen müdahale imkânı sunması açısından avantaj sağlayacağı düşünülmüştür. Yürütülen pilot çalışma sonucunda programın genel olarak anlaşılır ve uygulanabilir olduğu, tez danışmanı ve tez izleme komitesi ile pilot çalışmalarla ilgili görüşme yapıp programa son hali verilmiştir.

3.10.2. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretim Uygulama Süreci

Bu bölümde deneysel sürecin planlanması ve uygulanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Uygulama sürecinde katılımcılara sunulacak olan materyaller ve pekiştireçler belirlenmiştir. Uygulama, katılımcıların öğrenim gördükleri okulun uygun bir sınıfında gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamında uygulamaya ve katılımcıya göre düzenlemeler yapılmıştır. Deneysel süreç aşağıdaki aşamalar izlenilerek gerçekleştirilmiştir.

1. Aşama: Başlama düzeyi ve yoklama oturumları
2. Aşama: Müdahale öncesi genelleme ve strateji kullanımı değerlendirme oturumları
3. Aşama: İTO/AGSCÖ stratejileri öğretim oturumları

4. Aşama: Müdahale sonrası genelleme ve strateji kullanımı değerlendirme oturumları
5. Aşama: İTO/AGSCÖ stratejileri izleme ve strateji kullanımı değerlendirme oturumları

Uygulama süreci katılımcıların başlama düzeyi verileri alındıktan sonra İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimi için model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar şeklinde sürdürülmüştür. Genelleme ve öğretim öncesi strateji kullanımının belirlenmesi için her bir katılımcıyla öğretim öncesi bir oturum, öğretim sonrası bir oturum olacak şekilde 30 dakikalık bir değerlendirme oturumu yapılmıştır. Öğretim sona erdikten 2., 4. ve 6. hafta sonra izleme oturumları planlanmıştır. Aşağıdaki Tablo 3.8’de haftalık öğretim oturumları ve kullanılacak okuma metinleri planlanmıştır.

Tablo 3.8. Haftalık Öğretim Oturumları ve Kullanılacak Okuma Metinleri

	1.Hafta	2.Hafta		2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	Öğretim Sonrası
	Başlama Düzeyi Oturumları	Genelleme ve Öğretim Öncesi Strateji Kullanımı	Yoklama Düzeyi Oturumları	Model Olma Oturumları	Rehberli Uygulamalar Oturumları	Bağımsız Uygulamalar Oturumları	Öğretim Sonrası Değerlendirme Oturumları	Genelleme ve Öğretim Sonrası Strateji Kullanımı	İzleme Oturumları Öğretim Bittikten Sonraki 2.,4. ve 6. Hafta
Katılımcı 1	Yavru martı Yağmurun oluşumu Kardan adam	Yaz Tatili		Sercan'ın tohumları Kaplumbağalar Temizlik vakti	Kitap okuma Okulun ilk günü Meyveler	Arkadaş desteği Mevsimler Çilek park	Karıncalar Hasta Asya Balıklar	İyi bir vatandaş olmak	2.Hafta: Gökkuşuğun renkleri 4.Hafta: Okul kuralları 6.Hafta: Hatalardan ders almak
	1. ve 5.Hafta	2.Hafta	1.Hafta	6. Hafta	7.Hafta	8.Hafta	8.Hafta	9.Hafta	Ö.S. 2.,4. ve 6.Hafta
Katılımcı 2	1.Hafta Güzel ve çirkin Kütüphane Çanakkale 5.Hafta Penguenler Yardımlaşmak Günler	Yaz Tatili	1.Hafta Kediler	M. Kemal ATATÜRK Sözüde durmak Kütüphaneler	Dora Köpekler Zamanın da uyumak	Dünya'nın hareketi Oyunbozan Hasan Beyaz cennet Pamukkale	Yaşlılara yardım Van gölü Komşuluk	İyi bir vatandaş olmak	2.Hafta: Merinosun koyunu 4.Hafta: Tedbirli olmak 6.Hafta: Çanakkale zaferi
	1. ve 9.Hafta	2.Hafta	1 ve 5. Hafta	10.Hafta	11.Hafta	12.Hafta	12.Hafta	13.Hafta	Ö.S. 2.,4. ve 6.Hafta
Katılımcı 3	1.Hafta Araştırmacı Emel Eyfel kulesi İyilik her yerde 9.Hafta Masallar dünyası Çoban ve sürüsü Dilek adası	Yaz Tatili	1.Hafta Pamuk'un sürprizi 3.Hafta Kaybolan bisiklet 5.Hafta Pamuk	Sağlıklı ve dengeli beslenme Can'ın kitapları Kız kulesi	Venedik Tekne ile balık avı Fidan dikme zamanı	Ağrı dağı Kapadokya Ambulans geliyor	Bilgisayar Köyde tatil Yabancı arkadaş	İyi bir vatandaş olmak	2.Hafta: Eskişehir 4.Hafta: İpek böceği 6.Hafta: Paylaşmak

Deneyisel süreç her bir katılımcı için haftanın üç günü, üç oturum, günde 30+30+30 dakika olmak üzere, okul yönetiminin uygun gördüğü sınıfta yürütülmüştür. Her bir katılımcı için beş haftalık bir öğretim planı hazırlanmıştır. Uygulama yaklaşık on beş-on yedi hafta sürmesi planlanmaktadır. Her bir katılımcı için deney sürecinde gerçekleştirilen öğretim oturumu sayıları Tablo 3.9’da belirtilmiştir.

Tablo 3.9. Deneyisel Süreçte Gerçekleştirilen Öğretim Oturumu Sayıları

Aşamalar	1. Katılımcı	2. Katılımcı	3. Katılımcı
Başlama Düzeyi Değerlendirme	3	6	6
Öğretim Öncesi Genelleme ve Strateji Kullanımı Oturumu	1	1	1
Yoklama Düzeyi Değerlendirme	-	1	3
Stratejiye Model Olma	3	3	3
Rehberli Uygulamalar	3	3	3
Bağımsız Uygulamalar	3	3	3
Öğretim Sonrası Değerlendirme	3	3	3
Öğretim Sonrası Genelleme ve Strateji Kullanımı	1	1	1
İzleme Oturumları	3	3	3
Toplam Oturum	20	24	26

Deneyisel süreçte birinci katılımcının başlama düzeyi oturumunda üç, öğretim öncesi ve sonrası genelleme oturumlarında iki, stratejiye model olma oturumlarında üç, rehberli uygulamalar oturumunda üç, bağımsız uygulamalar oturumunda üç, öğretim oturumları değerlendirme oturumlarında üç ve izleme oturumlarında üç metin olmak üzere toplam 20 metin kullanılmıştır. Deneyisel süreçte ikinci katılımcının başlama düzeyi oturumunda altı, yoklama oturumunda bir, öğretim öncesi ve sonrası genelleme oturumlarında iki, stratejiye model olma oturumlarında üç, rehberli uygulamalar oturumunda üç, bağımsız uygulamalar oturumunda üç, öğretim oturumları değerlendirme oturumlarında üç ve izleme oturumlarında üç metin olmak üzere toplam 24 metin kullanılmıştır. Deneyisel süreçte üçüncü katılımcının başlama düzeyi oturumunda altı, yoklama oturumunda üç, öğretim öncesi ve sonrası genelleme oturumlarında iki, stratejiye model olma oturumlarında üç, rehberli uygulamalar oturumunda üç, bağımsız uygulamalar oturumunda üç, öğretim oturumları değerlendirme oturumlarında üç ve izleme oturumlarında üç metin olmak üzere toplam 26 metin kullanılmıştır. Araştırmada toplam 70 metin kullanılmıştır. Sınıf ortamı uygulamacı tarafından düzenlenmiştir. Araştırmacının öğrenciye ulaşabileceği şekilde oturma planı düzenlenmiş, sınıf içinde öğrencilerin dikkatini dağıtacak eşyalar kontrol edilmiş, gerek duyulmayan ve dikkat dağıtıcı olabilecek eşyalar sınıf dışına çıkarılmıştır. Araştırmacı her oturum öncesinde sınıfı uygulama için hazır hâle getirmiştir.

3.10.2.1. Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları

İlk aşama olarak başlama düzeyi verisi toplanması ve kaydedilmesi gerekmektedir (Alberto ve Troutman, 2015b). Araştırmada, öğretime başlamadan önce katılımcılardan başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri en az üç oturumda toplanmış ve veriler kararlılık gösterince uygulamaya geçilmiştir. Başlama düzeyi verileri için öncelikle öğretim yapılmayacak iki katılımcıdan birer kez yoklama değerlendirmesi yapılarak başlanmıştır. Uygulamaya geçilen birinci katılımcının öğretim sonu değerlendirmesi yapılırken ikinci katılımcının başlama düzeyi verileri alınmaya başlanmış ve üçüncü katılımcıdan da yoklama verisi alınmıştır. Başlama düzeyinde tespit edilen veriler, veri ortalaması veya ranjının %50'sinden fazla sapma göstermiyorsa başlama düzeyi durumu kararlı kabul edilmektedir (Alberto ve Troutman, 2015b). İkinci katılımcı başlama düzeyi verisi kararlılık gösterdiğinde, öğretime geçilmiştir. İkinci katılımcının öğretim sonu değerlendirmesi yapılırken üçüncü katılımcının başlama düzeyi verileri alınmaya başlanmıştır. Başlama ve yoklama düzeyi performans verilerini toplamak için katılımcılara okudukları metne ilişkin 10 soru sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar kaydedilmiştir.

3.10.2.2. Müdahale Öncesi Genelleme ve Strateji Kullanımı Değerlendirme Oturumları

Genelleme yeterliliği ölçütü davranışın çeşitli materyaller, ortamlar, yönergeler ve bireylerle sergilemesi şeklindedir (Alberto ve Troutman, 2015b). Katılımcıların, İTO/AGSCÖ stratejileri kullanımlarını farklı türdeki metinlere genellemelerinde okuduğunu anlama becerilerine etkisini ve stratejileri farklı metin türlerine genelleyebilme durumlarını belirlemek amacıyla uygulama öncesi her bir katılımcı için birer değerlendirme oturumu yapılmıştır. Bu oturumlarda katılımcılara okudukları metne yönelik 10 soru sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar ve okuma yaparken kullandıkları stratejiler kaydedilmiştir.

3.10.2.3. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretim Oturumları

İTO/AGSCÖ stratejileri okuma programının öğretimi (Bkz.Ek13), açık anlatım yöntemi ile planlanarak her katılımcı stratejileri kullanmada bağımsızlık düzeyine ulaşana kadar sürdürülür. Bu süreç model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar şeklinde planlanmıştır.

3.10.2.3.1. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretiminde Model Olma Basamağı

Uygulamacı, metni okurken İTO/AGSCÖ stratejileri okuma öncesi, sırası ve sonrasında izlenerek adımların takip edilmesine ve stratejilerin uygulanmasına yönelik katılımcılara model olmuştur. Model olma sürecinde sesli düşünme, beyin fırtınası ve etkileşimsel diyaloglar

kullanılmıştır. Uygulamacının model olduğu açıklamalı öğretimde, uygulamacı iyi okuyucuların okuma sürecinde sergiledikleri zihinsel süreçleri katılımcıya açıklar. Bu süreçte uygulamacı okuma sırasında belli yerlerde durup sesli düşünerek düşünme şeklini katılımcıya göstermek suretiyle model olur. Böylece katılımcı uygulamacıyı gözlemleyerek hangi durumda hangi stratejiyi nasıl kullandığını görür. Katılımcının İTO/AGSCÖ stratejilerini sırayla söylemesi rehberli uygulamaya geçiş için ölçüt olarak kabul edilmiştir.

3.10.2.3.2. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretiminde Rehberli Uygulama Basamağı

Rehberli uygulamalar basamağında, uygulamacı, katılımcının İTO/AGSCÖ stratejilerini okuma sürecinde uygulamasına imkân sunar. Uygulamacı katılımcıdan stratejileri anlatmasını ister. Katılımcının metni okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında strateji aşamalarını uygulaması izlenir. Uygulamacı katılımcıyı stratejileri uygulama konusunda destekler, katılımcının zorlandığı aşamada yönlendirir ve gerektiği yerde uygun bir şekilde model olur. Gereksinimler dâhilinde katılımcılara ipucu, dönüt ve düzeltmeler verilir. İTO/AGSCÖ stratejilerinin tüm basamakları katılımcı tarafından yardımsız bir şekilde uygulanmaya başladığında bağımsız uygulamalar aşamasına geçilir.

3.10.2.3.3. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretiminde Bağımsız Uygulamalar Basamağı

Bağımsız uygulamalar, uygulamacının yardımı olmadan katılımcıya stratejileri uygulamasına imkân tanır. Araştırmacılar, öğrencilerin stratejileri özümseyip öğrendiği bilgileri yeni öğrenme durumlarında uygulayabilmesi için bağımsız uygulamaların gerekli olduğunu ifade etmektedir (Baker ve Brown, 1984; akt. Pressley ve Block, 2002). Böylelikle katılımcıların stratejileri anlama/anlamama ya da kullanma/kullanamama durumları değerlendirilir. Katılımcının bağımsız olarak metni okuması ve stratejileri uygulaması istenir. Katılımcının metni okurken İTO/AGSCÖ stratejilerini sırayla doğru bir şekilde uygulayıp uygulamadığı izleyerek gerekli durumlarda katılımcıya dönüt verilir ve düzeltmeler yapılır. Katılımcının, İTO/AGSCÖ stratejilerini sırayla metin üzerinde bağımsız ve başarılı bir şekilde uygulama ölçütünü karşıladığında öğretim sonlandırılır.

3.10.2.4. Müdahale Sonrası Genelleme ve Strateji Kullanımı Değerlendirme Oturumları

Bağımsız uygulamalardaki en önemli nokta öğrenilen stratejileri yeni bir göreve/duruma aktarabilmektir. Etkili ve doğru bir şekilde yapılan bağımsız uygulamalar öğrenilen stratejileri başka bir göreve/duruma transfer etme şansını da yükseltmektedir (Baker, 1994; akt. Dole vd., 2004). Katılımcıların İTO/AGSCÖ stratejilerini farklı türdeki metinlere genellemelerinde okuduğunu anlama becerilerine etkisini ve stratejileri farklı metin türlerine genelleme

durumlarını belirlemek amacıyla uygulama sonrasında değerlendirme oturumları yapılmıştır. Her bir katılımcı için bir oturum düzenlenen bu oturumlarda katılımcılara okudukları metne ilişkin 10 soru sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar ve okuma yaparken kullandıkları stratejiler kaydedilmiştir.

3.10.2.5. İTO/AGSCÖ Stratejileri İzleme ve Strateji Kullanımı Değerlendirme Oturumları

Denel sürecinde öğretimi yapılan İTO/AGSCÖ stratejileri kullanımlarının sürdürülebilirliğini, okuduğunu anlama becerilerine etkisini ve kalıcılığını belirlemek amacıyla katılımcılara öğretim bitimini takip eden 2., 4. ve 6. haftalarda izleme oturumları planlanmıştır. Bu oturumlarda katılımcılara okudukları metne ilişkin 10 soru sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar ve okuma yaparken kullandıkları stratejiler kaydedilmiştir.

3.11. Güvenirlilik Hesaplamaları

Araştırmada uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlilik olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi toplanmıştır. Güvenirlilik verilerinin toplanması ve analizine ilişkin detaylı bilgiler paylaşılmıştır.

3.11.1. Uygulama Güvenirliliği

Uygulama güvenirliliği, bağımsız değişkene ilişkin yapılan güvenirlilik analizidir. Uygulama güvenirliliği; uygulamacının, hazırladığı değerlendirme ve uygulama planına ne düzeyde uygunluk gösterdiğini belirlemek amacıyla farklı bir gözlemci tarafından izlenip değerlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilen bir güvenirlilik çalışmasıdır. Uygulama güvenirliliği katsayısı ise “gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018). Araştırmada İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediğini belirlemek amacıyla Uygulama Güvenirliliği Veri Kayıt Formu (Bkz. Ek 11) hazırlanmıştır.

Uygulama güvenirliliği özel eğitim alanında doktora yapan bir gözlemci tarafından yapılmıştır. Uygulama Güvenirliliği Veri Kayıt Formunda, tüm oturumlar için planlanan basamaklar listelenmiştir. Gözlemci formun kullanımı hakkında bilgilendirilmiş ve ardından video kaydı yapılan öğretimler ve değerlendirme süreçleri gözlemciye izletilmiştir. Model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama oturumlarından en az bir örnek yansız atama yolu ile seçilmiş ve her katılımcı için kayıtların en az %33,33’ünden uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır.

Araştırmada öğretim süreçlerinin uygulama güvenilirliği hesaplamalarına bakıldığında, üç oturum şeklinde gerçekleşen model olma oturumlarının %66,66'sı (iki oturum) gözlemci tarafından izlenmiş ve uygulama güvenilirliği her üç katılımcı için % 100 olarak bulunmuştur. Üç oturum şeklinde gerçekleşen rehberli uygulama oturumlarının %66,66'sı (iki oturum) gözlemci tarafından izlenmiş ve uygulama güvenilirliği her üç katılımcı için % 100 olarak bulunmuştur. Üç oturum şeklinde gerçekleşen bağımsız uygulama oturumlarının ise %33,33'ü (bir oturum) gözlemci tarafından izlenmiş ve uygulama güvenilirliği her üç katılımcı için % 100 olarak bulunmuştur.

3.11.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlik, iki gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eş zamanlı olarak hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır. Gözlemciler arası güvenirlik, bağımlı değişkene ilişkin yapılan güvenirlik analizidir. Gözlemciler arası güvenirlik verisi “(Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı) X 100” (Erbaş, 2018) formülü ile hesaplanmıştır. Tek denekli araştırmalarda gözlemciler arası güvenirliğin en az %80 olması öngörülmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013).

Araştırmada toplanan verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Gözlemci Güvenirliği Veri Kayıt Formu (Bkz. Ek 12) hazırlanmıştır. Değerlendirmeyi yapan gözlemcilerden biri özel eğitim alanında doktora yaparak bu alanda araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Diğer gözlemci ise özel eğitim alanında yüksek lisans yapmakta olup, 14 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Gözlemcilere puanlama ölçütleri anlatılarak, değerlendirme hakkında bilgi verilmiş ve belirlenen videolardaki öğrenci cevaplamalarının doğruluğunun güvenirlik formuna nasıl işaretleneceği gösterilmiştir. İki gözlemciye her katılımcı için başlama düzeyi, İTO/AGSCÖ stratejileri öğretim süreci (model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar), genelleme ve izleme aşamalarına ait videolardan yansız atama yoluyla en az bir örnek seçilmiş ve her katılımcı için kayıtların en az %33,33'ü gözlemcilere izlettirilmiştir. Gözlemciler birbirlerinden bağımsız ve eş zamanlı olarak araştırmanın video kayıtlarını izlemiş ve verileri her bir oturum için hazırlanmış olan veri kayıt formlarına kaydetmişlerdir.

Başlama düzeyi oturumlarının %33,33'ü gözlemciler tarafından izlenmiş, her üç katılımcı için gözlemciler arası güvenirlik % 100 bulunmuştur. Öğretim süreci oturumlarının (model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar) %33,33'ü gözlemciler tarafından izlenmiş, her üç katılımcı için de gözlemciler arası güvenirlik %100 bulunmuştur. Genelleme oturumlarının %50'si gözlemciler tarafından izlenmiş, her üç katılımcı için de gözlemciler arası

güvenirlik %100 bulunmuştur. İzleme oturumlarının %33,33'ü gözlemciler tarafından izlenmiş, her üç katılımcı için de gözlemciler arası güvenirlik % 100 bulunmuştur.



BÖLÜM 4

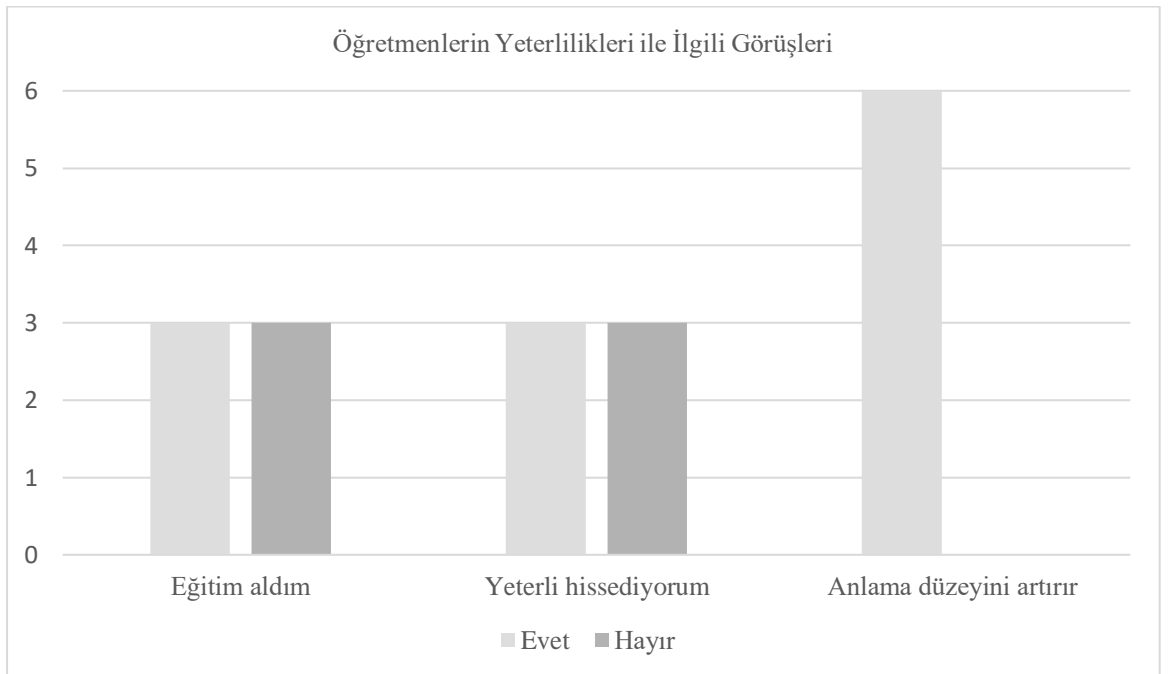
4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular alt amaçlar doğrultusunda verilmiştir.

4.1.Öğretmenlerin Eğitimlerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla oluşturulan öğretimde kullanılacak bilişsel stratejileri belirlemek üzere altı öğretmen ile ihtiyaç analizi kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiş ve araştırmanın birinci araştırma sorusu olan öğretmenlerin eğitimlerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri nelerdir sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki beş maddede değerlendirilmiştir.

1. Öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili aldıkları eğitimler, stratejileri uygulamada kendilerini yeterli hissediyor olma durumları ve strateji kullanımının öğrencinin okuduğunu anlama düzeyine nasıl bir etkide bulunduğu ile ilgili görüşleri;



Grafik 4.1 Öğretmenlerin Yeterlilikleri ile İlgili Görüşleri

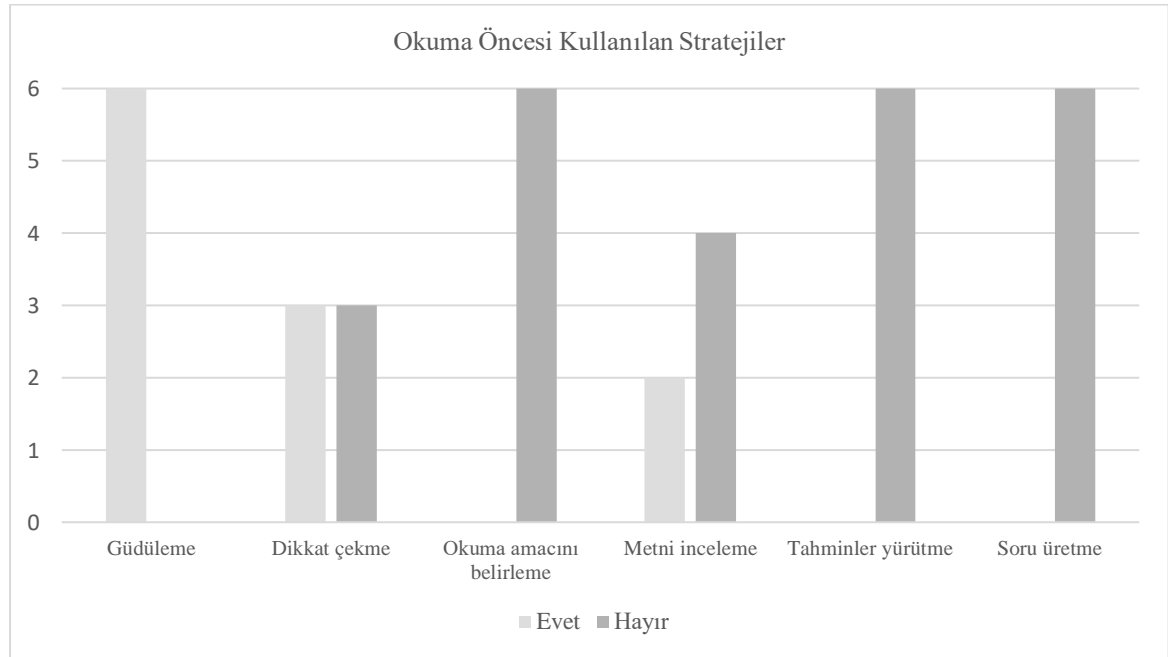
Grafik 4.1’de ihtiyaç analizi kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (3: %50) lisans eğitimlerinde okuduğunu anlama strateji eğitimi aldıklarını ve stratejileri uygulamada kendilerini yeterli hissettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin diğer yarısı da (3: %50) bu konuda gerekli ve yeterli eğitim almadıklarını ve okuduğunu anlama stratejilerini uygulamada kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı (6: %100) bilişsel stratejilerin kullanımı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini artıracığını belirtmiştir.

Konu ile ilgili görüşme kesitlerini aşağıda yer verilmiştir:

“Okuduğunu anlama stratejilerini lisans eğitimimde öğrendim. Bu konuda kendimi yeterli hissediyorum. Öğrencinin okuduğu parçayı daha iyi anlamasını sağladığımı düşünüyorum” (Ö1).

“Okuduğunu anlama stratejilerini lisans eğitimimde görmedim yani öyle bir dersimiz hiç olmadı. Öyle bir kursa da katılma şansım olmadı. Bu nedenle açıkçası kendimi bu konuda çok yeterli hissetmiyorum. Strateji kullanılırsa tabi ki öğrencilere daha faydalı olabileceğini düşünüyorum. Bu araştırma bende bir farkındalık oluşturdu. Öğrencilerim için kendimi bu konuda geliştireceğim” (Ö4).

2. Öğretmenlerin eğitimlerinde kullandıkları okuma öncesi stratejilere ilişkin görüşleri;



Grafik 4.2 Öğretmenlerin Okuma Öncesi Kullandıkları Stratejiler ile İlgili Görüşleri

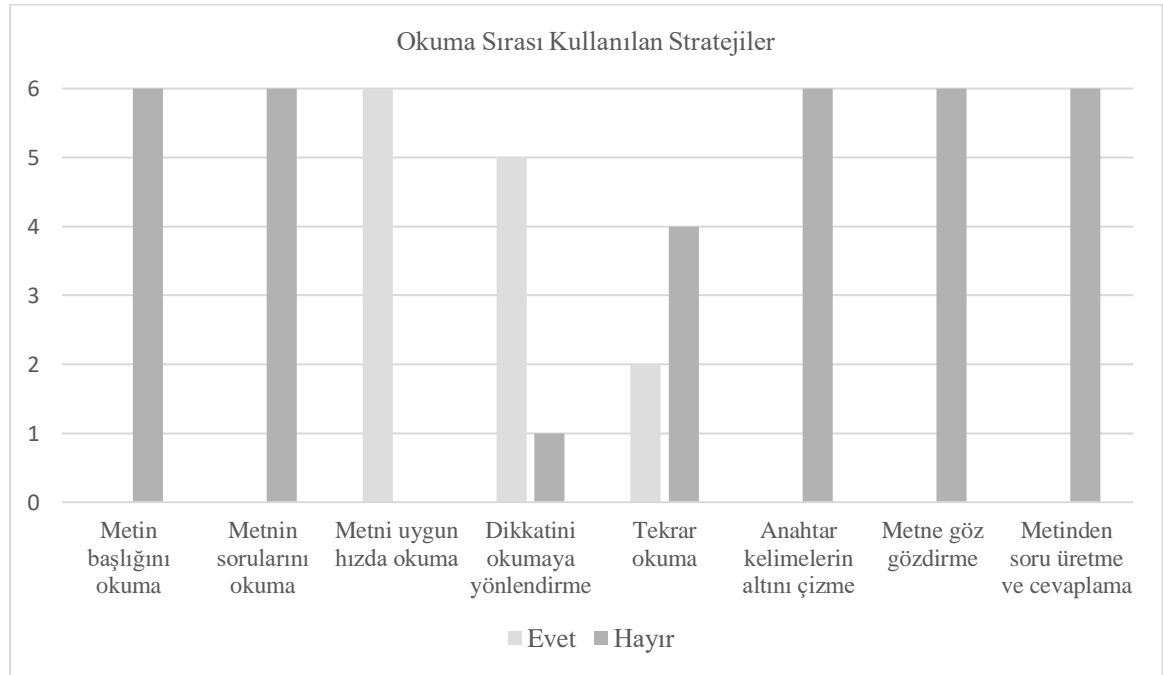
Grafik 4.2'ye göre öğretmenlerin tamamı (6: %100) okuma öncesinde öğrenciyi derse güdülediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısı (3: %50) pekiştiricileri belirttiklerini ve öğrencilerin dikkatlerini çalışmaya yönlendirdiklerini belirtmiş ve yarısından azı (2: %33) öğrencilerinin metni incelemesini sağladıklarını belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamı (6: %100) okuma öncesinde kullanılan okuma amacını belirleme, metinle ilgili resimlerin yorumlanması, ilgili tablo, grafik ve şemaların incelenmesi, önbilgileri okuma ortamına çağırma, tahminde bulunma ve metne ilişkin soru üretme stratejilerini kullanmadıkları görülmüştür.

Konu ile ilgili görüşme kesitlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okuma öncesi öğrencinin dikkatini çalışmaya çekerim. Çalışma sonunda vereceğim pekiştirici gösteririm ve okumaya güdülerim. Sınıfta sessiz bir ortam oluşturur, “şimdi hazırsan okumaya başlayabilirsin” derim” (Ö3).

“Okuma parçasını öğrencinin önüne koyarım daha sonra “şimdi seninle bu parçayı okuyup sorularını cevaplayacağız” deyip çalışmaya güdülerim. “Okumaya başla!” yönergesini veririm” (Ö6).

3. Öğretmenlerin eğitimlerinde kullandıkları okuma sırası stratejilere ilişkin görüşleri;



Grafik 4.3 Öğretmenlerin Okuma Sırası Kullandıkları Stratejiler ile İlgili Görüşleri

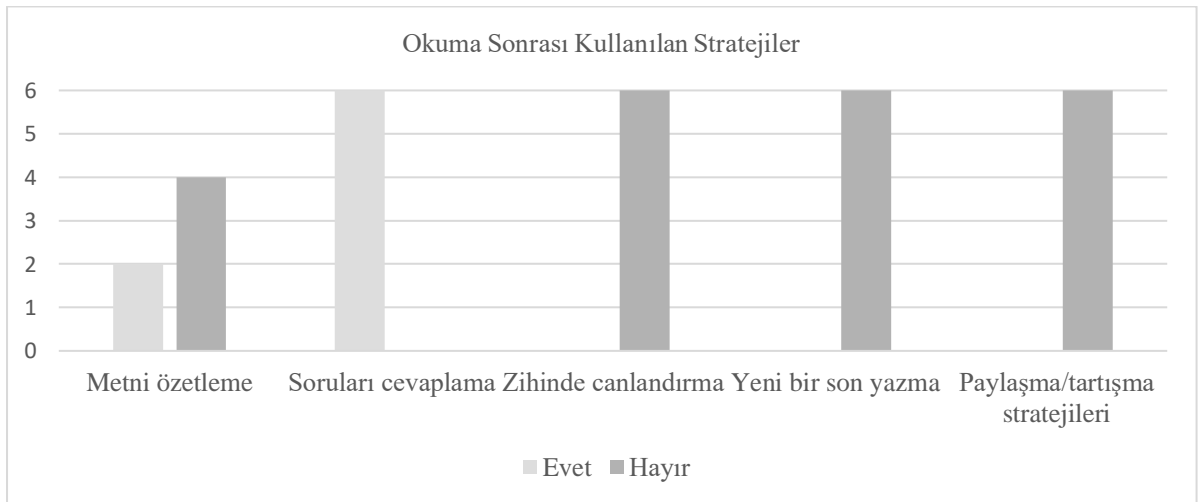
Grafik 4.3'teki verilere göre öğretmenlerin tamamı (6: %100) okuma sırasında öğrencinin metni dikkatli bir şekilde, uygun hızda okuması için dönütler verdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (5: %83) öğrencilerin okurken başka bir şey ile ilgilenirse öğrencilerini okumaya yönlendirdiklerini belirtmiş ve yarısından azı da (2: %33) gerekli durumlarda metni öğrenciye tekrar okuttuklarını belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamı (6: %100) okuma sırasında kullanılan metni okumadan önce metnin başlığını okuma, metin ile ilgili soruları okuma, metni okurken anahtar kelimelerin altını çizme, metni gözden geçirme, sorulara yanıt arama, yeni sorular üretme ve cevaplama stratejilerini kullanmadıkları görülmüştür.

Konu ile ilgili görüşme kesitlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okuma parçasını öğrencinin önüne koyarım. “Şimdi senden dikkatli bir şekilde okumanı istiyorum” derim. Öğrenci okurken etrafla ilgilenir yâda başka bir şeyle ilgilenirse “okumaya devam et” derim. Okumasını tamamladıktan sonra “afetin çok güzel okudun hadi şimdi soruları cevapla” derim” (Ö2).

“Öğrenci kendini hazır hissettiğinde “okumaya başla” derim. Okuma sırasında duraklar ya da dikkati dağılırsa “önüne bak ve oku” derim. Okuduğunu anlamadığını düşünürsem tekrar okuturum. Okumayı tamamladıktan sonra “süpersin çak” deyip okumayı tamamlatırım” (Ö5).

4. Öğretmenlerin eğitimlerinde kullandıkları okuma sonrası stratejilere ilişkin görüşleri;



Grafik 4.4 Öğretmenlerin Okuma Sonrası Kullandıkları Stratejiler ile İlgili Görüşleri

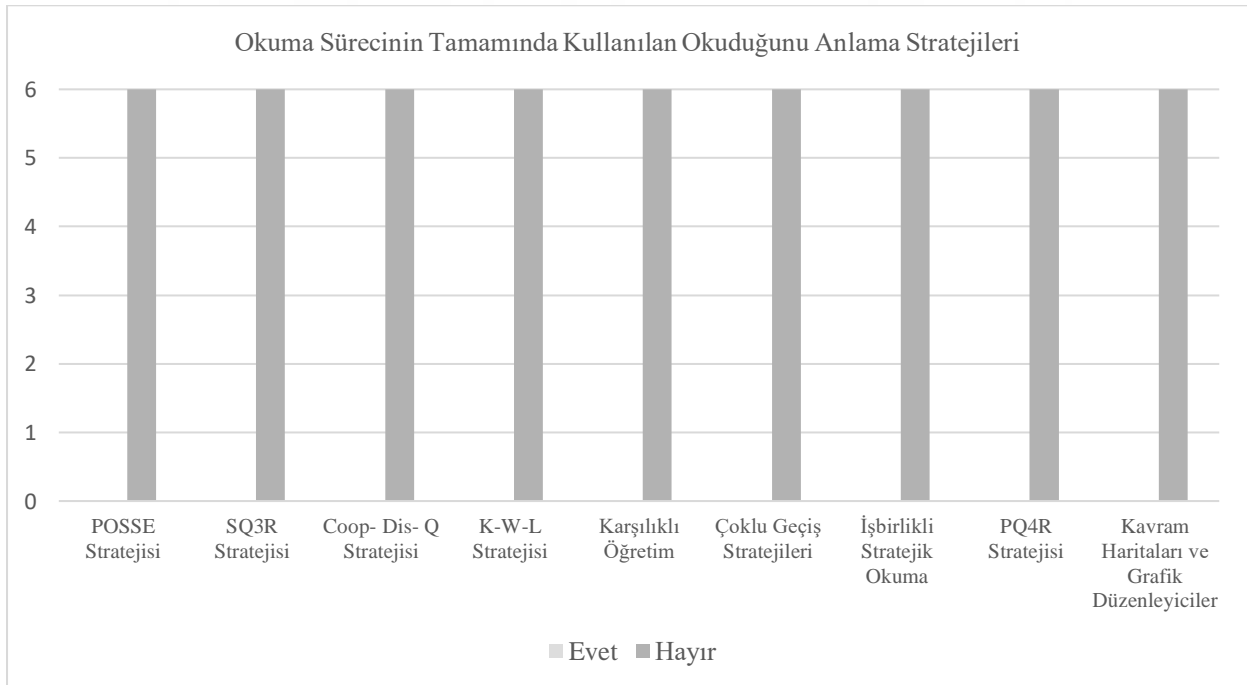
Grafik 4.4'teki verilere göre öğretmenlerin tamamı (6: %100) okuma sonrasında öğrencinin metinle ilgili soruları cevaplamasını istediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısından azı (2: %33) öğrencinin okuduğunu özetlemesini istediğini belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamının (6: %100) okuma sonrasında kullanılan okuduklarını paylaşma/tartışma stratejileri, yeni bir son yazma ve zihinde canlandırma stratejilerini kullanmadıkları görülmüştür.

Konu ile ilgili görüşme kesitlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okuma bittikten sonra “hadi ne öğrendin anlat bakalım” derim. Daha sonra okuduğu parçayla ilgili soruları cevaplamasını isterim. Cevaplarken doğru cevaplarını pekiştiririm yanlış cevaplarını doğrularını söylerim” (Ö1).

“Metinle ilgili soruları cevaplamasını isterim. Yanlış cevapladıklarını tekrar düşünmesi isterim. Doğru cevap verirse “aferin” derim, yanlış cevap verirse doğru cevabı önce kendim söylerim sonra öğrencinin tekrar etmesini isterim” (Ö2).

5. Öğretmenlerin eğitimlerinde okuma sürecinin tamamında kullandıkları stratejilere ilişkin görüşleri;



Grafik 4.5 Öğretmenlerin Okuma Sürecinin Tamamında Kullandıkları Stratejiler ile İlgili Görüşleri

Grafik 4.5'teki verilere göre öğretmenlerin tamamı (6: %100) okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejileri bilmediklerini ve eğitimlerinde kullanmadıklarını belirtmiştir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Okuma sürecinin tamamında özellikle kullandığım bir strateji yok. Metni dikkatli bir şekilde okutup metnin sorularını cevaplatırım” (Ö6).

“Okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejiler konusunda bir bilgim yok” (Ö4).

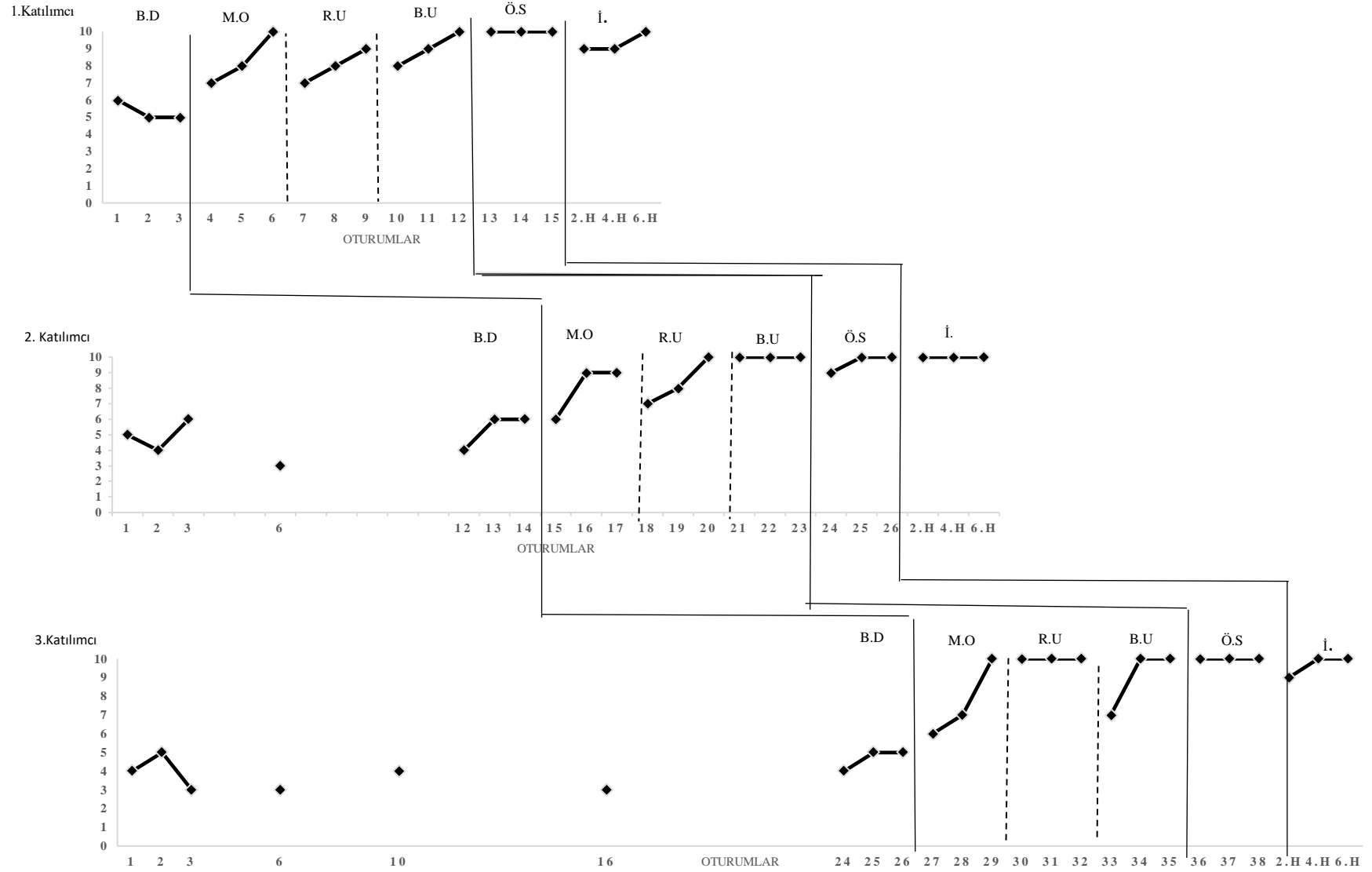
Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretmenlerin okuma öncesi, sırası ve sonrası bilişsel stratejilerin büyük bir çoğunluğunu eğitimlerinde kullanmadıkları görülmüştür.

4.2. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretimi Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların okudukları metinleri anlama düzeylerine yönelik etkililik bulgularına, stratejilerin öğretiminin etki büyüklüğüne ve yorumlara yer verilmiştir. Katılımcıların soruları yanıtlama düzeylerine ilişkin başlama düzeyi, yoklama oturumları, öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu değerlendirme ve izleme bulguları sırasıyla Grafik 4.6'da gösterilmiştir. Grafikteki yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcıların metne ilişkin sorulara verilen doğru yanıt sayısını göstermektedir.

Grafik 4.6. Katılımcıların Metindeki Bilgi Birimlerine Yönelik Sorulara Verdikleri Doğru Yanıt Sayısı

Sorulara Verilen Doğru Yanıt Sayısı



B.D: Başlama Düzeyi, **M.O:** Model Olma, **R.U:** Rehberli Uygulamalar, **B.U:** Bağımsız Uygulamalar, **Ö.S:** Öğretim Sonu, **İ:** İzleme

Birinci katılımcının, üç oturum düzenlenen başlama düzeyinde metnin sonundaki okuduğunu anlamayı ölçen 10 soruya birinci oturumda 6, ikinci oturumda 5 ve üçüncü oturumda 5 olmak üzere ortalama 5,33 doğru tepki verdiği görülmektedir. Birinci katılımcı ile başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilmesinin ardından, strateji öğretiminin yapıldığı öğretim oturumlarına yer verilmiştir. Strateji öğretimi sürecinde birinci katılımcı üç oturum düzenlenen stratejiye model olma aşamasında okuduğunu anlamayı ölçen 10 soruya birinci oturumda 7, ikinci oturumda 8 ve üçüncü oturumda 10 olmak üzere ortalama 8,33 doğru tepki verdiği görülmektedir. Birinci katılımcı üç oturum düzenlenen rehberli uygulamalar aşamasında birinci oturumda 7, ikinci oturumda 8 ve üçüncü oturumda 9 olmak üzere ortalama 8 doğru tepki verdiği görülmektedir. Birinci katılımcı üç oturum düzenlenen bağımsız uygulamalar aşamasında birinci oturumda 8, ikinci oturumda 9 ve üçüncü oturumda 10 olmak üzere ortalama 9 doğru tepki verdiği görülmektedir. Birinci katılımcının strateji öğretiminin tamamlanmasının ardından gerçekleştirilen öğretim sonu değerlendirme oturumlarına bakıldığında, okuduğunu anlamayı ölçen 10 soruya birinci oturumda 10, ikinci oturumda 10 ve üçüncü oturumda 10 olmak üzere ortalama 10 doğru tepki verdiği görülmektedir. Birinci katılımcı strateji öğretimi sonunda okuduğunu anlama yönelik soruların tamamını doğru cevaplamıştır.

İkinci katılımcı ile strateji öğretimi öncesinde bir yoklama oturumu gerçekleştirilmiş ve soruların 10 sorudan 3 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. İkinci katılımcıya öğretime başlamadan önce üç oturum düzenlenen başlama düzeyinde okuduğunu anlamayı ölçen 10 soruya birinci oturumda 5, ikinci oturumda 4 ve üçüncü oturumda 6 olmak üzere ortalama 5 doğru tepki verdiği görülmektedir. İkinci katılımcıya öğretime başlama zamanında üç oturum düzenlenen başlama düzeyinde okuduğunu anlamayı ölçen 10 soruya birinci oturumda 4, ikinci oturumda 6 ve üçüncü oturumda 6 olmak üzere ortalama 5,33 doğru tepki verdiği görülmektedir. Bu veriler farklı zamanlarda alınmış başlama düzeyi performanslarında kayda değer bir değişikliğin olmaması ikinci katılımcının birinci katılımcıyla yapılan öğretimden etkilenmediğini göstermektedir. İkinci katılımcı ile başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilmesinin ardından, strateji öğretiminin yapıldığı öğretim oturumlarına geçilmiştir. İkinci katılımcı üç oturum düzenlenen stratejiye model olma aşamasında okuduğunu anlamayı ölçen 10 soruya birinci oturumda 6, ikinci oturumda 9 ve üçüncü oturumda 9 olmak üzere ortalama 8 doğru tepki verdiği görülmektedir. İkinci katılımcı üç oturum düzenlenen rehberli uygulamalar aşamasında okuduğunu anlamayı ölçen 10 soruya birinci oturumda 7, ikinci oturumda 8 ve üçüncü oturumda 10 olmak üzere ortalama 8,33 doğru

tepki verdiği görülmektedir. İkinci katılımcı üç oturum düzenlenen bağımsız uygulamalar aşamasında okuduğunu anlamayı ölçen 10 soruya birinci oturumda 10, ikinci oturumda 10 ve üçüncü oturumda 10 olmak üzere ortalama 10 doğru tepki verdiği görülmektedir. İkinci katılımcı strateji öğretiminde bağımsız uygulamalar aşamasında okuduğunu anlama yönelik sorulan soruların tamamını doğru cevaplamıştır. Strateji öğretiminin tamamlanmasının ardından gerçekteştirilen üç oturum düzenlenen öğretim sonu değerlendirme oturumlarına bakıldığında, ikinci katılımcının okuduğunu anlamayı ölçen 10 soruya birinci oturumda 9, ikinci oturumda 10 ve üçüncü oturumda 10 olmak üzere ortalama 9,66 doğru tepki verdiği görülmektedir.

Üçüncü katılımcı ile strateji öğretimi öncesinde üç yoklama oturumu gerçekteştirilmiş ve okuduğunu anlamayı ölçen 10 soruya birinci yoklama oturumunda 4, ikinci yoklama oturumunda 3 ve üçüncü yoklama oturumunda 3 olmak üzere ortalama 3,33 doğru tepki verdiği görülmektedir. Üçüncü katılımcıya öğretime başlamadan önce üç oturum düzenlenen başlama düzeyinde okuduğunu anlamayı ölçen 10 soruya birinci oturumda 4, ikinci oturumda 5 ve üçüncü oturumda 3 olmak üzere ortalama 4 doğru tepki verdiği görülmektedir. Üçüncü katılımcıya öğretime başlama zamanında üç oturum düzenlenen başlama düzeyinde okuduğunu anlamayı ölçen 10 soruya birinci oturumda 4, ikinci oturumda 5 ve üçüncü oturumda 5 olmak üzere ortalama 4,66 doğru tepki verdiği görülmektedir. Bu veriler farklı zamanlarda alınmış başlama düzeyi performanslarında kayda değer bir değerikliğin olmaması üçüncü katılımcının birinci ve ikinci katılımcıyla yapılan öğretimden etkilenmediğini göstermektedir. Üçüncü katılımcı ile başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilmesinin ardından, strateji öğretiminin yapıldığı öğretim oturumlarına yer verilmiştir. Üçüncü katılımcı üç oturum düzenlenen stratejiye model olma aşamasında okuduğunu anlamayı ölçen 10 soruya birinci oturumda 6, ikinci oturumda 7 ve üçüncü oturumda 10 olmak üzere ortalama 7,66 doğru tepki verdiği görülmektedir. Üçüncü katılımcı üç oturum düzenlenen rehberli uygulamalar aşamasında okuduğunu anlamayı ölçen 10 soruya birinci oturumda 10, ikinci oturumda 10 ve üçüncü oturumda 10 olmak üzere ortalama 10 doğru tepki verdiği görülmüştür. Üçüncü katılımcı rehberli uygulamalar aşamasında okuduğunu anlamaya yönelik tüm sorulara doğru tepki verdiği görülmüştür. Üçüncü katılımcı üç oturum düzenlenen bağımsız uygulamalar aşamasında okuduğunu anlamayı ölçen 10 soruya birinci oturumda 7, ikinci oturumda 10 ve üçüncü oturumda 10 olmak üzere ortalama 9 doğru tepki verdiği görülmektedir. Strateji öğretiminin tamamlanmasının ardından gerçekteştirilen üç oturum düzenlenen öğretim sonu değerlendirme oturumlarına bakıldığında, üçüncü katılımcı okuduğunu anlamayı ölçen 10

soruya birinci oturumda 10, ikinci oturumda 10 ve üçüncü oturumda 10 olmak üzere ortalama 10 doğru tepki verdiği görülmektedir. Üçüncü katılımcı strateji öğretimi sonunda okuduğunu anlama yönelik sorulan soruların tamamını doğru cevaplamıştır.

Model olma aşamasında katılımcıların okuduğunu anlama performans ortalamaları sırayla birinci katılımcının 8,33, ikinci katılımcının 8 ve üçüncü katılımcının 7,66'tır. Rehberli uygulamalar aşamasında katılımcıların okuduğunu anlama performans ortalamaları sırayla birinci katılımcının 8, ikinci katılımcının 8,33 ve üçüncü katılımcının 10'dur. Bağımsız uygulamalar aşamasında katılımcıların okuduğunu anlama performans ortalamaları sırayla birinci katılımcının 9, ikinci katılımcının 10 ve üçüncü katılımcının 9'dur. Model olma, rehberli ve bağımsız uygulamalar aşamasında tüm katılımcıların okuduğunu anlama performans ortalamaları sırayla model olma 8, rehberli uygulamalar 8,55 ve bağımsız uygulamalar 9,33'tür. Katılımcıların başlama düzeyinde metni anlamayı ölçen 10 soruya verdikleri doğru yanıt ortalamaları sırasıyla birinci katılımcı 5,33, ikinci katılımcı 5,33 ve üçüncü katılımcı 4,66 olduğu görülmüştür. Aynı şekilde üç katılımcının öğretim sonu performansları incelendiğinde ise metni anlamayı ölçen 10 soruya verdikleri doğru yanıt ortalamaları sırasıyla birinci katılımcı 10, ikinci katılımcı 9,66 ve üçüncü katılımcı 10 olduğu görülmüştür. Üç katılımcının okuduğunu anlama performans ortalaması başlama düzeyinde 5,10 iken, strateji öğretiminin sonunda ortalamaları 9,88'e yükselerek katılımcıların performanslarında gelişme olduğu izlenmiştir.

Katılımcıların metni anlama düzeylerine ilişkin elde edilen etkililik bulgularının tümü incelendiğinde, üç katılımcının başlama düzeyi performanslarının, strateji öğretimi sonundaki performanslarına kıyasla artış görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların metni anlama performanslarının strateji öğretimi sürecinde artış eğiliminde olduğu ve rehberli uygulamalar aşamasından itibaren %80 ve üzeri doğruluk düzeyinde olduğu görülmüştür. Grafik 4.1'de görüldüğü üzere, öğretim sonu değerlendirmelerinde her bir katılımcının metni anlama performansına yönelik elde edilen bulgular, başlama düzeyi bulgularına kıyasla yüksektir. Araştırmaya katılan üç katılımcı, öğretim sonu değerlendirmeleri için belirlenen en az %80 doğruluk düzeyinde olma ölçütünü karşılamıştır. Katılımcıların okudukları metni anlama performansları üzerinde, İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimi etkili olmuştur.

İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okudukları metin ile ilgili soruları yanıtlama becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek adına, ÖVY (Örtüşmeyen Veri Yüzdesi) ve Tau-U analiz teknikleri kullanılarak etki büyüklüğü

hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların metinlerle ilgili soruları yanıtlama performanslarını yansıtan Grafik 4.1 değerlendirilmiş ve performanslarına ilişkin etki büyüklüğü hesaplamalarından elde edilen bulgular Tablo 4.1’de paylaşılmıştır.

Tablo 4.1. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretimine İlişkin Etki Büyüklüğü Bulguları

Katılımcılar	ÖVY	Etki Düzeyi	Tau-U	Etki Düzeyi
1. Katılımcı	%100	Yüksek Etkili	1.0	Yüksek Etkili
2. Katılımcı	%100	Yüksek Etkili	1.0	Yüksek Etkili
3. Katılımcı	%100	Yüksek Etkili	1.0	Yüksek Etkili
Ortalama	%100	Yüksek Etkili	1.0	Yüksek Etkili

Tablo 4.1’deki bulgular incelendiğinde, ÖVY etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda, her üç katılımcı için başlama düzeyi ve uygulama sürecindeki verilerin %100 düzeyinde örtüşmediği görülmektedir. Bu doğrultuda, ÖVY etki büyüklüğü değeri tüm katılımcılar için ortalama %100 olarak hesaplanmış ve etki düzeyi “yüksek etkili” olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, Tau-U analiz tekniği kullanılarak gerçekleştirilen etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda ise, her üç katılımcı için etki büyüklüğü değeri 1.0 olarak belirlenmiş ve etki düzeyi “yüksek etkili” olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda, araştırmanın bağımsız değişkeni olan İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında yüksek düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.Katılımcıların İTO/AGSCÖ Stratejileri Kullanımını Genelleme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların metinleri okuma süreçlerindeki İTO/AGSCÖ stratejilerini öğretim öncesi ve öğretim sonrası stratejileri kullanımlarını farklı türlere genelleme becerilerini değerlendirmek adına, öğretim öncesi ve öğretim sonrası strateji kullanımı değerlendirme oturumlarına yer verilmiştir. Bu başlıkta, katılımcıların öğretim öncesi ve öğretim sonrası strateji kullanımlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 4.2 ve bulgulara ilişkin yorumlar paylaşılmıştır.

Tablo 4.2. Katılımcıların İTO/AGSCÖ Stratejileri Kullanımlarını Genelleme Durumlarına Yönelik Bulgular

	1. Katılımcı		2. Katılımcı		3. Katılımcı	
	ÖÖ E/H/K	ÖS E/H/K	ÖÖ E/H/K	ÖS E/H/K	ÖÖ E/H/K	ÖS E/H/K
Bilişsel Stratejiler						
İncele	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet
Tahmin Et	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet
Oku (Başlığı-Soruları- Metni Oku)	K (sadece metni okudu)	Evet	K (sadece metni okudu)	Evet	K (sadece metni okudu)	Evet
Altını Çiz	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet
Gözden Geçir	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır	Evet
Soru Sor	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet
Soruları Cevapla	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet
Özetle	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet
	%	%4,16	%4,16	%100	%4,16	%100

Birinci katılımcıya ait öğretim öncesi ve sonrası farklı metin türlerinde strateji kullanımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcının öğretim sonrası strateji kullanımlarında, öğretim öncesi strateji kullanımlarına kıyasla artış görülmektedir. Birinci katılımcı öğretim öncesinde metni okumaya başlamadan önce metni incelemeye, metne ilişkin tahminlerde bulunmadığı, metni okurken önce metnin başlığını ve metne ilişkin soruları okumadan hemen metni okuduğu ve okuma yaparken anahtar kelimelerin altını çizmediği görülmüştür. Aynı zamanda okuma bittikten sonra metne göz gezdirmeye, metne ilişkin soru üretmediği, soru üretmediği için bunlara cevap aramadığı ve okuduğu bilgileri kendi cümleleri ile ifade ederek metni özetlemediği görülmektedir. Birinci katılımcının öğretim sonrası strateji kullanımlarına ilişkin bulgularına bakıldığında ise, metni okumaya başlamadan metni incelemeye, metne ilişkin tahminlerde bulunduğu, metnin önce başlığını ve sorularını okuduktan sonra metni okuduğu ve metni okurken önemli kelimelerin altını çizdiği görülmüştür. Aynı zamanda okuma bittikten sonra metne göz gezdirmeye, metne ilişkin edindiği bilgilerle soru ürettiği, ürettiği soruları sesli bir şekilde cevapladığı ve okuduğu bilgileri kendi cümleleri ile ifade ederek metni özetlediği görülmektedir. Sonuç olarak birinci katılımcı öğretim öncesi genelleme oturumunda farklı metin türlerinde bilişsel stratejileri kullanım oranı % 4,16 iken öğretim sonrası %87,5 olduğu izlenmiştir.

İkinci katılımcıya ait öğretim öncesi ve sonrası farklı metin türlerinde strateji kullanımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcının öğretim sonrası strateji kullanımlarında, öğretim öncesi strateji kullanımlarına kıyasla artış görülmektedir. İkinci katılımcı öğretim öncesinde metni okumaya başlamadan önce metni incelemeye, metne ilişkin tahminlerde bulunmadığı, metni okurken önce metnin başlığını ve metne ilişkin soruları okumadan hemen metni okuduğu ve okuma yaparken anahtar kelimelerin altını çizmediği

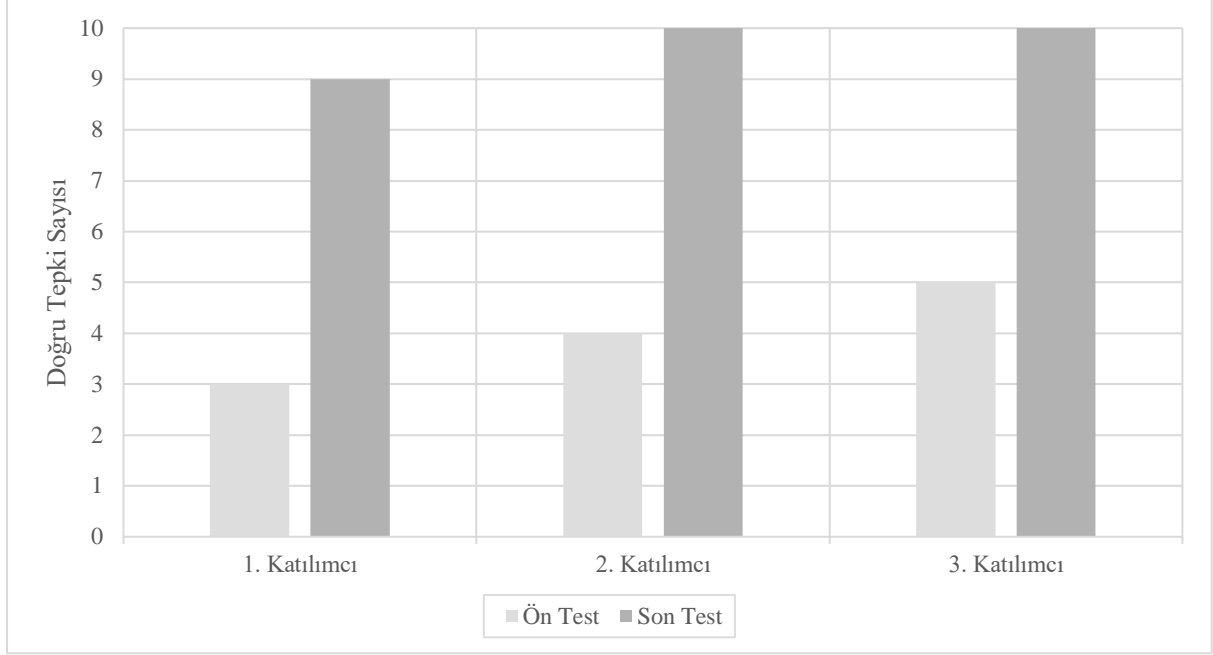
görülmüştür. Aynı zamanda okuma bittikten sonra metne göz gezdirmediği, metne ilişkin soru üretmediği, soru üretmediği için bunlara cevap aramadığı ve okuduğu bilgileri kendi cümleleri ile ifade ederek metni özetlemediği görülmektedir. İkinci katılımcının öğretim sonrası strateji kullanımına ilişkin bulgularına bakıldığında ise, metni okumaya başlamadan metni incelediği, metne ilişkin tahminlerde bulunduğu, metnin önce başlığını ve sorularını okuduktan sonra metni okuduğu ve metni okurken önemli kelimelerin altını çizdiği görülmüştür. Aynı zamanda okuma bittikten sonra metne göz gezdirdiği, metne ilişkin edindiği bilgilerle soru ürettiği, ürettiği soruları sesli bir şekilde cevapladığı ve okuduğu bilgileri kendi cümleleri ile ifade ederek metni özetlediği görülmektedir. Sonuç olarak ikinci katılımcının öğretim öncesi genelleme oturumunda farklı metin türlerinde stratejileri kullanım oranı %4,16 iken öğretim sonrası % 100 olduğu izlenmiştir.

Üçüncü katılımcıya ait öğretim öncesi ve sonrası farklı metin türlerinde strateji kullanımına ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcının öğretim sonrası strateji kullanımında, öğretim öncesi strateji kullanımına kıyasla artış görülmektedir. Üçüncü katılımcı öğretim öncesinde metni okumaya başlamadan önce metni incelemediği, metne ilişkin tahminlerde bulunmadığı, metni okurken önce metnin başlığını ve metne ilişkin soruları okumadan hemen metni okuduğu ve okuma yaparken anahtar kelimelerin altını çizmediği görülmüştür. Aynı zamanda okuma bittikten sonra metne göz gezdirmediği, metne ilişkin soru üretmediği, soru üretmediği için bunlara cevap aramadığı ve okuduğu bilgileri kendi cümleleri ile ifade ederek metni özetlemediği görülmektedir. Üçüncü katılımcının öğretim sonrası strateji kullanımına ilişkin bulgularına bakıldığında ise, metni okumaya başlamadan metni incelediği, metne ilişkin tahminlerde bulunduğu, metnin önce başlığını ve sorularını okuduktan sonra metni okuduğu ve metni okurken önemli kelimelerin altını çizdiği görülmüştür. Aynı zamanda okuma bittikten sonra metne göz gezdirdiği, metne ilişkin edindiği bilgilerle soru ürettiği, ürettiği soruları sesli bir şekilde cevapladığı ve okuduğu bilgileri kendi cümleleri ile ifade ederek metni özetlediği görülmektedir. Sonuç olarak üçüncü katılımcı öğretim öncesi genelleme oturumunda farklı metin türlerinde stratejileri kullanım oranı %4,16 iken öğretim sonrası % 100 olduğu izlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, katılımcıların metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejileri öğretim sonrası farklı metin türlerinde strateji kullanımını genelleyebildikleri görülmüştür.

4.4.Katılımcıların İTO/AGSCÖ Stratejilerini Farklı Metin Türlerine Genellemelerinde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejilerini farklı türde yazılmış olan bir metne genellemelerinde okuduğunu anlama becerilerine ilişkin genelleme ön test ve son test oturumlarına ilişkin bulgular Grafik 4.7’de paylaşılmıştır.

Grafik 4.7. Katılımcıların Okudukları Metni Anlama Düzeylerine İlişkin Genelleme Bulguları



Genelleme ön test oturumunda, birinci katılımcının farklı türde yazılmış olan bir metinde okuduğunu anlamayı ölçen 10 sorudan 3’üne doğru yanıt verdiği görülmektedir. Strateji öğretimi sonunda gerçekleştirilen genelleme son test oturumunda ise birinci katılımcı, farklı türde yazılmış olan bir metinde okuduğunu anlamayı ölçen 10 sorudan 9’una doğru yanıt verdiği görülmektedir. İkinci katılımcı ise genelleme ön test oturumunda, farklı türde yazılmış olan bir metinde okuduğunu anlamayı ölçen 10 sorudan 4’üne doğru yanıt verdiği görülmektedir. Strateji öğretimi sonunda gerçekleştirilen genelleme son test oturumunda ise ikinci katılımcı, bir metinde okuduğunu anlamayı ölçen 10 sorudan tamamına doğru yanıt verdiği görülmektedir. Üçüncü katılımcı ise genelleme ön test oturumunda, farklı türde yazılmış olan bir metinde okuduğunu anlamayı ölçen 10 sorudan 5’ine doğru yanıt verdiği görülmektedir. Strateji öğretimi sonunda gerçekleştirilen genelleme son test oturumunda ise üçüncü katılımcı, bir metinde okuduğunu anlamayı ölçen 10 sorudan tamamına doğru yanıt verdiği görülmektedir.

Tüm katılımcıların öğretim öncesi gerçekleştirilen genelleme oturumundaki ön testte okuduğunu anlama performans ortalamaları 4 iken öğretim sonrası gerçekleştirilen son test performans ortalamaları 9,66'ya yükselerek katılımcıların okuduklarını anlama performanslarında artış gözlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, genelleme ön test ve genelleme son test oturumları karşılaştırıldığında, strateji öğretiminden sonra üç katılımcının okudukları metni anlama becerilerini farklı türde yazılmış olan bir metne genelleyebildikleri görülmüştür. Bu nedenle hafif düzey zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin İTO/AGSCÖ stratejilerini farklı metinlere genellemelerinde okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

4.5. Katılımcıların İTO/AGSCÖ Stratejilerini Kullanmalarının Kalıcılığına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejilerini farklı metin türlerinde kullanmalarının kalıcılığını değerlendirmek adına, öğretim sona erdikten sonrası 2., 4. ve 6. haftalarda strateji kullanımını izleme oturumlarına yer verilmiştir. Bu başlıkta, katılımcıların izleme oturumlarında strateji kullanım düzeylerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 4.3'te ve bulgulara ilişkin yorumlar paylaşılmıştır.

Tablo 4.3. Katılımcıların İTO/AGSCÖ Stratejilerini Kullanmalarının Kalıcılığına Yönelik Bulguları

Bilişsel Stratejiler	1. Katılımcı			2. Katılımcı			3. Katılımcı		
	2.Hafta	4.Hafta	6.Hafta	2.Hafta	4.Hafta	6.Hafta	2.Hafta	4.Hafta	6.Hafta
	E/H/K	E/H/K	E/H/K	E/H/K	E/H/K	E/H/K	E/H/K	E/H/K	E/H/K
İncele	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Tahmin Et	Evet	Evet	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Oku (Başlığı-Soruları-Metni Oku)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Altını Çiz	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet	Evet	Evet
Gözden Geçir	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Soru Sor	Evet	Evet	Hayır	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet	Evet
Soruları Cevapla	Evet	Evet	Hayır	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet	Evet
Özetle	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet
%	%87,5	%100	%75	%100	%87,5	%87,5	%75	%100	%100
Ortalama	%87,5			%92			%92		

Birinci katılımcının metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejilerini farklı metin türlerinde kullanımının kalıcılığına ilişkin bulguların değerlendirilmesinde; 2. hafta izleme oturumunda stratejilerden incele, tahmin et, oku (başlığı-soruları-metni oku), altını çiz, soru sor, soruları cevapla ve özetle (%87,5) basamaklarını sırasıyla uyguladığı fakat gözden geçirme basamağını uygulamadığı görülmüştür. 4. hafta izleme oturumunda stratejilerin %100 doğru ve

eksiksiz bir şekilde uyguladığı görülmüştür. 6. hafta izleme oturumunda stratejilerden incele, oku (başlığı-soruları-metni oku), altını çiz, gözden geçirme ve özetle (%75) basamaklarını sırasıyla uyguladığı fakat tahmin et, soru sor ve soruları cevapla basamaklarını uygulamadığı görülmüştür. Birinci katılımcının farklı metin türlerinde İTO/AGSCÖ stratejileri kullanımı, izleme oturumlarının ortalaması %87,5 olduğundan kalıcı olduğunu söylemek mümkündür.

İkinci katılımcının metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejilerini farklı metin türlerinde kullanımının kalıcılığına ilişkin bulguların değerlendirilmesinde; 2. hafta izleme oturumunda stratejilerin %100 doğru ve eksiksiz bir şekilde uyguladığı görülmüştür. 4. hafta izleme oturumunda stratejilerden incele, tahmin et, oku (başlığı-soruları-metni oku), altını çiz, gözden geçirme, soru sor ve soruları cevapla (%87,5) basamaklarını sırasıyla uyguladığı fakat özetle basamağını uygulamadığı görülmüştür. 6. hafta izleme oturumunda stratejilerden incele, tahmin et, oku (başlığı-soruları-metni oku), gözden geçirme, soru sor, soruları cevapla ve özetle (%87,5) basamaklarını sırasıyla uyguladığı fakat altını çiz basamağını uygulamadığı görülmüştür. İkinci katılımcının farklı metin türlerinde İTO/AGSCÖ stratejilerini kullanımı, izleme oturumlarının ortalaması %92 olduğundan kalıcı olduğunu söylemek mümkündür.

Üçüncü katılımcının metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejilerini farklı metin türlerinde kullanımının kalıcılığına ilişkin bulguların değerlendirilmesinde; 2. hafta izleme oturumunda stratejilerden incele, tahmin et, oku (başlığı-soruları-metni oku), altını çiz, gözden geçirme ve özetle (%75) basamaklarını sırasıyla uyguladığı fakat soru sor ve soruları cevapla basamaklarını uygulamadığı görülmüştür. 4. ve 6. hafta izleme oturumunda stratejilerin %100 doğru ve eksiksiz bir şekilde uyguladığı görülmüştür. Üçüncü katılımcının farklı metin türlerinde İTO/AGSCÖ stratejilerini kullanımı, izleme oturumlarının ortalaması %92 olduğundan kalıcı olduğunu söylemek mümkündür. Sonuç olarak katılımcılar, metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejileri kullanımlarını farklı metin türlerinde kalıcılığını sürdürmektedir.

4.6. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretiminin Anlama Becerisini Sürdürmedeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejileri kullanmalarının okuduğunu anlama becerilerindeki etkililiğinin kalıcılığını değerlendirmek adına, öğretim sona erdikten sonrası 2.,4. ve 6. haftalarda izleme oturumlarına yer verilmiştir. İzleme oturumlarına ilişkin bulgular Grafik 4.6'deki verilere göre yorumlanmıştır. Öğretim sona erdikten ikinci, dördüncü ve altıncı hafta gerçekleştirilen izleme oturumlarında, birinci katılımcı okuduğunu

anlamayı ölçen 10 soruya ikinci hafta izleme oturumunda 9, dördüncü hafta izleme oturumunda 9 ve altıncı hafta izleme oturumunda 10 olmak üzere ortalama 9,33 doğru tepki verdiği görülmektedir. İkinci katılımcı ikinci hafta izleme oturumunda 10, dördüncü hafta izleme oturumunda 10 ve altıncı hafta izleme oturumunda 10 olmak üzere ortalama 10 doğru tepki verdiği görülmektedir. İkinci katılımcı strateji öğretim sonu izleme oturumlarında okuduğunu anlama yönelik sorulan soruların tamamını doğru cevaplamıştır. Üçüncü katılımcı ise ikinci hafta izleme oturumunda 9, dördüncü hafta izleme oturumunda 10 ve altıncı hafta izleme oturumunda 10 olmak üzere ortalama 9,66 doğru tepki verdiği görülmektedir. Öğretim sonunda gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen verilerde, strateji öğretiminin katılımcıların okudukları metni anlama performanslarını iki, dört ve altı hafta sürdürmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Katılımcıların izleme oturumlarındaki performanslarına bakıldığında, metni anlamayı ölçen 10 soruya verdikleri doğru yanıt ortalamaları sırayla, birinci katılımcının 9,33, ikinci katılımcının 10 ve üçüncü katılımcının 9,66 olduğu görülmüştür. Üç katılımcının izleme oturumu performans ortalamaları 9,66 iken öğretim sonu ortalamaları 9,88'dir. Üç katılımcının izleme oturumu performans ortalamaları öğretim sonu değerlendirmelerine kıyasla küçük puanlı bir düşüş olsa da başlama düzeyi performansına kıyasla artış olduğu izlenmiştir.

4.7. Öğrenci Görüşlerine Göre İTO/AGSCÖ Stratejilerinin Sosyal Geçerliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere, çalışmanın sonunda sosyal geçerlik öğrenci formundaki (Bkz. EK 9) sorular öğrencilere okunarak, öğrencilerden yanıtlamaları istenmiştir. Uygulamacı tarafından öğrencilerin verdikleri yanıtlar forma kaydedilmiştir. Öğrencilerin görüşleri aşağıdaki Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4. İTO/AGSCÖ Stratejilerine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

No Sorular	Öğrenci 1	Öğrenci 2	Öğrenci 3	%
1. İTO/AGSCÖ stratejileri okuma yaparken bana yardımcı oldu	Evet	Evet	Evet	% 100
2. Bir metin okurken İTO/AGSCÖ stratejilerini kullanacağım.	Evet	Evet	Evet	% 100
3. İTO/AGSCÖ stratejilerini öğrenirken çok eğlendim.	Evet	Evet	Evet	% 100
4. Yaptığımız çalışmalar soruları kolayca cevaplamamı sağladı.	Evet	Evet	Evet	% 100
5. Yaptığımız çalışmalar okuma parçalarını anlamamı sağladı.	Evet	Evet	Evet	% 100
6. Çalışma sırasında öğrendiklerini başka derslerde ya da evde okuma yaparken kullanacağım.	Evet	Evet	Kararsızım	%66,67
7. Yaptığımız çalışmalarla öğrendiklerini okulda başka arkadaşlarına da öğretmemi ister misin?	Evet	Evet	Evet	% 100

Tablo 4.4'teki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrenciler İTO/AGSCÖ stratejileri okuma yaparken kendilerine yardımcı olduğunu, metin okurken stratejileri kullanacaklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler İTO/AGSCÖ stratejilerini öğrenirken çok eğlendiklerini ve stratejileri kolaylıkla öğrendiklerini, stratejilerin okuma metinlerini kolaylıkla anlamalarını ve metin ile ilgili soruları kolaylıkla cevaplamalarını sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir kısmı İTO/AGSCÖ stratejilerini başka derslerde ya da evde okuma yaparken kullanabileceklerini ve öğrendiklerini okulda başka arkadaşlarına da öğretmemi tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilere sunulan sosyal geçerlik formundan elde edilen verilere göre, öğrenciler İTO/AGSCÖ stratejilerin öğretimine yönelik soruların neredeyse tümü ile ilgili olumlu görüş ifade etmişlerdir. Bu veriler araştırmanın sosyal geçerliğinin öğrenciler açısından oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

4.8. Öğretmen Görüşlerine Göre İTO/AGSCÖ Stratejilerinin Sosyal Geçerliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla, çalışmanın sonunda öğretmenlerden sosyal geçerlik öğretmen formundaki (Bkz. EK 10) soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin sosyal geçerlik öğretmen formundaki sorulara verdikleri yanıtlar aşağıdaki Tablo 4.5'te belirtilmiştir.

Tablo 4.5. İTO/AGSCÖ Stratejilerine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Sorular	Ö. 1	Ö. 2	Ö. 3	Ö. 4	Ö. 5	Ö. 6	%
1. Eğitim sonrasında öğrencinizin okuduğunu anlama becerilerinde olumlu gelişmeler gözlediniz mi?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	%100
2. Eğitim sonrasında öğrencinizin derse katılımı arttı mı?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	%100
3. Eğitim sonrasında öğrencinizin özgüveninde bir artış oldu mu?	Kısmen	Evet	Evet	Kısmen	Evet	Evet	%66,66
4. Eğitim sonrasında öğrenciniz, okuduğu metin ile ilgili soruları daha doğru bir biçimde cevaplıyor mu?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	%100
5. İTO/AGSCÖ stratejilerini uygulamayı öğrenmeniz durumunda, bu stratejileri derslerinizde kullanmayı düşünür müsünüz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	%100
6. İTO/AGSCÖ stratejilerinin kullanışlı olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	%100
7. İTO/AGSCÖ stratejileri ile öğretilen becerilerin, farklı türdeki metinlere genelleme olasılığının yüksek olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	Evet	Kısmen	Evet	Evet	Evet	%83,33
8. İTO/AGSCÖ stratejileri ile öğretilen becerilerin sürdürülebilir olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	%100
9. Programı başka öğretmenlere de tavsiye eder misiniz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	%100

Tablo 4.5'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin tamamı öğrencilerinin okudukları bilgileri kolaylıkla hatırladıklarını, derslere daha aktif katılım sağladıklarını, metin ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla ve doğru bir biçimde cevapladıklarını, okuduğunu anlama etkinliklerinde öğrencilerinin kendilerinden daha az yardım talep ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası eğitim sonrasında öğrencilerinin özgüveninde bir artış olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler İTO/AGSCÖ stratejilerini uygulamayı öğrenmeleri durumunda bu stratejileri derslerinde kullanmayı düşündüklerini, stratejilerin kullanışlı olduğunu, öğretmenlerin büyük bir kısmı stratejilerin farklı metin türlerine genelleme ve sürdürülebilirlik olasılığının yüksek olduğunu düşündüklerini ve stratejileri başka öğretmenlere de önereceklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlere sunulan sosyal geçerlik formundan elde edilen verilere göre, öğretmenlerin İTO/AGSCÖ stratejilerine yönelik soruların neredeyse tümü ile ilgili olumlu görüş ifade etmişlerdir. Bu veriler araştırmanın sosyal geçerliğinin öğretmenler açısından oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular sırasıyla tartışılmıştır. Araştırmada ilk olarak stratejileri belirlemek için ihtiyaç analizi yapılmıştır. Yapılan ihtiyaç analizinde öğrencilerin sahip olduğu okuduğunu anlama stratejileri bilgilerine ulaşmak için öğretmenlerin eğitimlerinde kullandıkları okuduğunu anlama strateji verileri toplanmıştır. Toplanan verilerde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin okuduğunu anlama eğitiminde neredeyse hiçbir strateji kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki Okkinga ve arkadaşlarının (2018) karşılıklı öğretimin okumada güçlük yaşayan, düşük başarıya sahip öğrencilerin okuduklarını anlamalarına olan etkisini ve bu etkinin öğretmen davranışlarına ne derece bağlı olduğunu inceledikleri araştırmalarında, öğretmen davranışlarının ve strateji kullanımlarının, öğrencilerin okuduklarını anlamalarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okuduğunu anlama becerisi kendi kendine gelişmeyeceği için, bu becerinin gelişmesini sağlayacak stratejilerin gerek öğretmenler gerekse öğrenciler tarafından öğrenilip kullanılması gerekmektedir (Epcapan, 2009). Araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin okuduğunu anlama etkinliğinde herhangi bir strateji, yöntem yada teknik kullanmadıkları, okumaya yaklaşımlarında geleneksel yöntemi benimsediği görülmektedir. Geleneksel yöntemde öğretmenler temel bilgileri verir, öğrencilerden metni okumalarını, soruları yanıtlamalarını ister ve ardından hatalı yanıtları düzeltir. Özyurt (2022) özel eğitim öğretmenlerinin kullandığı okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi amacıyla yapmış olduğu araştırmasında, özel eğitim öğretmenlerinin okuduğunu anlama eğitimlerinde güdüleme ve duyuşsal stratejileri daha fazla kullandıkları, metinle ilgili soru üretme ve cevaplama, metni netleştirme (anlaşılmayan yerleri ve kelimeleri belirleme) stratejilerinden yararlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada katılımcıların okuduğunu anlama stratejilerini okuma öncesinde daha fazla, okuma sırasında ve sonrasında ise daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre özel eğitim alanında çalışan farklı branşındaki öğretmenlerinde araştırmaya dâhil olması mevcut araştırmamızın sadece hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenleriyle yapılması açısından değişiklik göstermiş olabilir. Benzer şekilde İnce ve Duman (2013) sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşlerini ve öğretmenlerin strateji kullanım düzeylerini incelemiştir. Çalışmalarında öğretmenlerin okuduğunu anlama

stratejilerini kullanmada kendilerini yetersiz gördüklerini ve sınıf öğretmenlerinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında belirli stratejiler üzerinde yoğunlaşmaları, öğrencilere strateji kullanımını açısından zengin bir çeşitlilik sağlamadıkları anlamına geldiğini belirtmiştir. Farklı branşlara sahip olan öğretmenlerle yapılan çalışmanın bu sonucu, mevcut araştırmada öğretmenlerin yeterli düzeyde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmadıkları bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Aktaş ve Bayram (2018), Türkçe öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek ve bu stratejilerin kullanım düzeylerini branşlara göre karşılaştırmak amacıyla yaptıkları araştırmada, 39 Türkçe ve sınıf öğretmeni ile çalışmışlardır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin amaç belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, görsel yorumlama ve okuma sırasında not alma, okuma sonrasında soru-cevap stratejilerini kullandıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin ise okuma öncesinde en fazla görsel yorumlama ve okuma sırasında kelime anlamını bulma, okuma sonrasında özetleme stratejisini kullandıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin derslerinde daha farklı stratejiler tercih ettikleri sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde yapılan araştırma sonucunda her branştan öğretmenin okuduğunu anlama stratejileri konusunda aynı düzeyde yeterliliğe sahip olmadığı ve öğretmenler okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımını öğrencilerine öğretmeyi ya ihmal etmekte ya da bu konuda başarısız olmaktadır. Derslerde yapılan gözlemlerde öğretmenlerin okuduğunu anlama ve strateji öğretimine yer vermediği (Cavkaytar, 2010), anlama stratejilerinden zaman zaman söz etseler de öğretimini doğrudan yapmadıkları (Pressley vd., 1998), strateji öğretimi yapanların ise yalnızca birkaç stratejiyi öğrettiği (Klingner vd., 2010) ya da anlama öğretiminde önemli olan strateji ve yöntemlere yer veren öğretmen oranının az olduğu (Epçaçan, 2009) belirlenmiştir (akt. Baydık, 2011).

Okuduğunu anlama stratejileri çeşitli yaş gruplarıyla, farklı branşlarda ve farklı türdeki metinlerde çalışıldığı, öğrencilerin özelliklerine göre uyarlandığı ve genel olarak bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında, uygun tekniklerle birlikte sunulan okuma stratejilerinin, bireylerin okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkisinin altı çizilmiştir (Graham ve Bellert, 2004). Araştırmalarda okuma türüne, okuma amacına ve bireyin öğrenme stiline uygun okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin metinleri daha etkili bir şekilde okuma ve anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda strateji kullanımını öğrencilerin metinleri daha hızlı ve daha etkili bir şekilde okuma

becerilerini geliştirerek, derslerinde daha iyi başarı elde etmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenler geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemleri yerine çeşitli strateji öğretimleriyle öğrencilerin kendilerinden daha az yardım alarak bağımsızlaşmasını sağlayıp özdenetim becerisini kazandırarak daha başarılı bireyler olmalarını sağlayabilir. Her bireyde olduğu kadar zihinsel yetersizliği bulunan bireylerinde eğitimlerinde bu strateji çalışmalarının uygulanması son derece önem arz etmektedir. Bu nedenle zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejileri konusunda uzmanlaşması ve strateji kullanımını öğrencilerine kazandırması son derece önemlidir.

SQ3R stratejisinden uyarlanarak oluşturulan İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimi hafif düzey zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama beceri performanslarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SQ3R okuduğunu anlama strateji eğitiminin hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve karar verme becerilerine etkisini inceleyen Kang ve Choi (2011), mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde stratejisinin, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için okuduğunu anlama ve karar verme becerilerinde olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Kang ve Choi (2011) araştırmalarında SQ3R strateji basamaklarında öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre herhangi bir uyarlama yapmazken Özak (2017), zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkililiğine ilişkin araştırmasında çeşitli stratejilerden uyarlayarak oluşturulduğu Bak-Oku-Anlat (BOA) bilişsel strateji öğretiminin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada uyarlanarak oluşturulan BOA bilişsel stratejisinin (resme bak, başlığı oku, konu ne, soruları oku, metni oku, anlat, soruları cevapla) benzer şekilde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında SQ3R okuduğunu anlama stratejisini etkililiğini araştıran çalışmaların katılımcı özellikleri incelendiğinde, araştırmaların sıklıkla normal gelişim gösteren ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları ile tutarlı olduğu görülmektedir (Örn., Butler, 1983; Cooperman, 1996; Kıroğlu, 2002; Tok, 2003; Ayçin, 2009; Baier, 2011; Kanmaz, 2012; Biringkanae, 2018). Ancak Korkmaz (2022) SQ3R okuduğunu anlama stratejisinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin etkisine bakmak üzere 50'si deney grubu 50'si kontrol grubu olmak üzere toplam 100 öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, SQ3R okuduğunu anlama stratejisinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine pozitif yönde bir katkı bulunmadığı tespit edilmiş ve çalışmanın bu sonucu araştırma sonucuyla çelişmektedir. Stratejinin büyük öğrenci gruplarıyla çalışılmasının bir etkisi olabileceği düşünülmüştür.

Okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin neden sonuç ilişkisi kurmakta zorlandığı, metni özetleyemedikleri ve metinde gelişebilecek olayları tahmin edemedikleri (Baydık, 2011) ve metne ilişkin soru üretmede zorluk yaşadıkları görülmektedir. Uyarlanan İTO/AGSCÖ stratejilerinin basamakları oluşturulurken öğrencilerin yaşamış oldukları bu sıkıntılar göz önünde bulundurulmuştur. Benzer olarak Huber (2004) SQ3R tekniğinin ilkökul 2. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve sorgulama becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada normal gelişim gösteren öğrencilerinde “ne nerede ne zaman, nasıl, neden ve kim” sözcüklerini içeren soruları üretmekte zorlandıkları görülmüştür. Ancak ilerleyen haftalarda (6., 7. ve 8. haftalar) öğrencilerin “ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden ve kim” kelimelerini içeren soruları üretmekte daha az zorlandıkları görülmüştür. Mevcut çalışmanın bulgularıyla tutarlılık gösteren bu durum strateji öğretiminin öğrencilerin soru sorma ve okuduklarını anlama becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Okunan metinden soru üretmek öğrencilerin analiz ve sentez yapabilme becerilerini geliştirmekte ancak zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için bu stratejinin kullanım sıralaması öğrencilerin başarılı olabilmesi için son derece önemlidir. Okuma öncesi yapılacak olan soru üretme aşamasının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz kalma durumundan kaynaklı okuma sonrası yapılması öğrencilerin metne ilişkin birtakım bilgilere sahip olacağından başarı olasılığını arttırdığı görülmüştür.

İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimi zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okumadan önce metni inceleme, metin ile ilgili tahminde bulunması, geçmiş bilgilerini etkinleştirmesini ve amaç oluşturmasını sağlamaktadır. İkinci olarak okuma sırasında öğrencinin okumaya başlamadan önce metnin başlığını ve sorularını okuması metni okurken önemli detayları fark etmesini sağlamaktadır. Öğrencinin metni okuma hızının uygun olup olmadığı, geçmiş bilgiler ile benzerlikleri ve farklılıkları, okurken anahtar kelimelerin altını çizmesi ve okuma bittikten sonra göz gezdirmesi metni ana hatlarıyla hatırlanmasını sağlamaktadır. Lau (2006)'nın çalışmasında iyi okuyucuların okuma amaçlarının farkında oldukları, anahtar kelimeleri belirleyebildikleri, önceki bilgilerini etkinleştirdikleri, karşılaştırma ve çıkarımlar yaptıkları, detaylandırabildikleri, okuma süreçlerini izledikleri ve karşılaştıkları problemleri çözdükleri görülürken; zayıf okuyucuların okumaya karşı isteksiz oldukları, herhangi bir anlama stratejisi kullanmadan sadece metni kelime kelime okudukları belirlenmiştir.

Metnin önemli noktalarına yönelik kendine sorular sorması öğrencinin anlamasını izlemesine, okuduklarını anlamlandırmasına, analiz ve sentez yapabilme becerisinin gelişimine yardımcı olur. Okuma sonrasında ise öğrencinin metin hakkında kendine soru sorması,

cevaplama, detay bilgileri özetlemesine ve anladıklarını değerlendirmesine olanak sağlar. Öğrencilerin kendilerine bu soruları sormaları okuma sürecine aktif bir şekilde katılmalarında ve anlama becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Aynı zamanda katılımcıların metinde yer alan bilgileri kendi kelimeleri ile ifade etmeleri bilginin anlaşılmasını, hatırlanmasını ve kalıcı olmasını sağlamaktadır (Hagaman vd., 2016; Mason vd., 2012). Bütün bu soruların öğrencilerin içsel bir dil oluşturarak, okuma sürecinde amaç oluşturmalarını, anlamalarını izlemelerini ve değerlendirmelerini sağladığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde de kendine soru sorma stratejisinin okuduğunu anlamada güçlük yaşan öğrencilerin anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırmaya (Berkeley, Marshak, Mastropieri ve Scruggs, 2011; Manset-Williamson, Dunn, Hinshaw ve Nelson, 2008; Rouse, 2014; Rouse, Alber-Morgan, Cullen ve Sawyer, 2014) rastlamak mümkündür.

Araştırmada hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ strateji öğretimi sonrasında, strateji kullanımlarını farklı metin türlerine genelleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin farklı metin türlerini okumalarında İTO/AGSCÖ stratejilerini kullanmalarının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız değişken devrede olmadığında, bağımsız değişken ile kazanılmış olan davranışın devam etmesi, bağımsız değişkenin ve bağımlı değişkenin eğitsel geçerliğinin ve sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Tekin-İftar, 2018). Mevcut çalışmada, İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimi ile kazanılan okuduğunu anlama becerisini, katılımcıların farklı metin türlerinde strateji kullanımlarına devam etmeleri ve anlama becerilerinin sürdürmeleri öğretim sona erdikten sonra da stratejilerin olumlu etkisini genelleyebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir araştırmada, Rogevich ve Perin (2008) öğrencilerin okul yaşamları süresince çok sayıda farklı tür ve yapıdaki metinlerle karşılaştıklarından, onların bu yöndeki başarıları akademik olarak da başarılı olabilmelerini sağlayacaklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejilerini kullanmalarının, öğrencilerin farklı metin türlerinde bu stratejiyi kullanmalarının kalıcılığına etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejilerini kullanmalarının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığına etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli veya risk grubunda olan ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerin

geliştirilmesinde bilişsel strateji öğretimleri ile gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin stratejileri kullanmalarının, okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığının üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırmaya (Örn., Chandler ve Hagaman, 2020; Hagaman vd., 2012; Hagaman vd., 2016; İlter, 2017; Sanders vd., 2021; Washburn vd., 2021) rastlamak mümkündür.

Araştırmada genelleme ve izleme oturumlarında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sadece okuduğunu anlama becerileri değil aynı zamanda öğrendikleri stratejileri kullanım durumları da değerlendirilmiştir. Çünkü okuma güçlüğü yaşıyan öğrenciler okuma stratejilerini edinme ve stratejileri edinebilme durumlarında, bu stratejileri uygun zamanda, yeterli ve eksiksiz bir biçimde uygulama konusunda güçlükler yaşayabilmektedirler. Karmaşık bir görev ile karşılaştıklarında, görevin gerekliliklerini fark etmede, uygun stratejiyi seçmede ve uygulamada güçlük yaşayabilmektedirler. Bu durumun sonucunda, kolaylıkla pes edebilmekte veya başkalarından destek bekleyebilmektedirler. Ayrıca, performanslarını izlemede ve gerekli durumlarda düzenleme yapmada da güçlükler yaşayabilmektedirler (Graham ve Bellert, 2004). İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimi sonrasında öğrencilerin strateji kullanımını, kendini değerlendirme ve hata düzeltme, başa çıkma ve öz denetim ile kendini pekiştirme ifadelerine ve kendini izleme ifadelerine yer verdiği görülmüştür. Katılımcılar öğretim bittikten sonraki genelleme ve izleme oturumlarında stratejilerin az bir kısmını unutup veya sıralamasını değiştirse bile genel olarak stratejileri doğru bir şekilde uygulamış ve anlama performanslarını olumlu yönde geliştirmiştir. Bu da araştırmada uygulanan strateji basamaklarının kolay hatırlanması ve karmaşık olmaması stratejilerin farklı metinlere genellenmesini ve sürdürülebilir olmasını sağlamıştır.

Araştırmada öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre İTO/AGSCÖ stratejilerinin sosyal geçerliği yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli veya risk grubunda olan ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerin geliştirilmesinde bilişsel strateji öğretimleri ile gerçekleştirilen çalışmaların sosyal geçerliği yüksek olduğunu ortaya koyan birçok araştırmaya (Örn., Anders, 2019; Chandler ve Hagaman, 2020; Hagaman vd., 2012; Hagaman vd., 2016; İlter, 2017; Sanders vd., 2021; Washburn vd., 2021) rastlamak mümkündür. Araştırmaya katılan öğrencilerle öğretime başlamadan önce yapılan görüşmelerde, “okumaya başlamadan önce okuduğunu daha iyi anlamak için kullandığın stratejiler nelerdir?” sorusuna “okuduğumu daha iyi anlamak için okumaya başlamadan önce besmele çekerim” yanıtını veren katılımcı, öğretimden sonra “öğrendiğim stratejilerle okuduklarımı kolayca anlıyorum ve hatırlıyorum” yanıtını vermiştir.

Katılımcıların çoğu araştırmaya katılmaktan mutluluk duyduklarını, okumayı daha çok sevdiklerini ve okuma etkinlikleri yaparken sıkılmadıklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğretmenler, strateji kullanımı konusunda yetersiz olduklarını ve strateji kullanımının öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı da bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşmeler araştırmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.



BÖLÜM 6

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuç ve önerilerine alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

6.1.Sonuç

Bu araştırmada İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine etkisi incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Araştırmaya katılan hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenleri, okuduğunu anlama eğitiminde stratejilerden çok azını kullanmaktadır.
2. Metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde yüksek düzeyde etkilidir.
3. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimi sonrasında, strateji kullanımlarını farklı metin türlerine genelleyebilmektedirler.
4. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin farklı metin türlerini okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejileri kullanımlarının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir.
5. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin farklı metin türlerini okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejileri kullanımlarının, kalıcılığının sürdürülmesinde etkilidir.
6. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin farklı metin türlerini okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejilerini kullanmalarının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kalıcılığının sürdürülmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. Öğrenci görüşlerine göre İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin, sosyal geçerliği yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
8. Öğretmen görüşlerine göre İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin, sosyal geçerliği yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimi hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu, kazandıkları becerileri izleme oturumlarında sürdürdükleri ve bu becerileri farklı türdeki metinlere genelleyebildikleri görülmüştür. Bunlara ek olarak, İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin sosyal

geçerliğe sahip olduğu da görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçlarını değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıkları mevcuttur. İlk olarak, İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimi üç katılımcıyla yapılmıştır. Bu durum bulguların genellenmesini sınırlandırmaktadır. Ek olarak, araştırma yapılan grup başka bir grupta veya uygulanan strateji başka bir stratejiyle karşılaştırılarak değerlendirilmemiştir. Aynı zamanda araştırmada, izleme oturumlarının öğretim sona erdikten sonraki 2. hafta, 4. hafta ve 6. hafta ile sınırlıdır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmacılara, uygulamacılara ve öğretmenlere yönelik öneriler bulunmaktadır.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminde tek denekli araştırma modellerinden olan katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Farklı araştırma modelleri kullanılarak, daha çok sayıda öğrenci ile daha fazla konu, daha fazla materyal kullanılarak farklı uygulamalar yapılabilmektedir.
2. İTO/AGSCÖ stratejileri, okuduğunu anlama becerisi öğretiminde etkililiği kanıtlanmış olan bir bilişsel strateji ile etkililiği karşılaştırılabilir. Böylece hangi yöntemin zihin yetersizliği olan öğrencilerin anlama becerisi üzerinde daha etkili olduğu belirlenebilir.
3. Araştırmada İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimi üç katılımcıyla gerçekleştirilmiş lakin sonuçların daha büyük gruplara genellenebilmesi için İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimi etkililiği büyük gruplarda deneysel olarak incelenebilir.
4. İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin farklı özellikteki öğrencilerin anlama becerilerine etkisini belirleyebilmek amacıyla farklı gereksinimlere ve özelliklere sahip öğrencilerle de etkisi incelenebilir veya karşılaştırmalar yapılabilmektedir.
5. İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin eğitim planlamaları sürecin başında ayrıntılı olarak planlanıp, eğitim süreci daha uzun süreli tasarlanarak etkisi ayrıntılı gözlemlenebilir.
6. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve olağan gelişim gösteren öğrencilerle heterojen gruplar oluşturularak iş birliği grup etkinlikleri, fikir bilgi paylaşımı ve akran etkileşimi becerilerini arttıracakları düşünülerek sınıflarda İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimi uygulanabilir.

6.3.2.Uygulamacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada elde edilen veriler ışığında metin okuma sürecinde İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin, hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin gelişimde etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere öneriler sunulmuştur.

1. Öğretmenlere okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde sorun yaşayan öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde kullanılan farklı stratejiler öğretilmelidir.
2. Metin okuma sürecinde hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde İTO/AGSCÖ stratejileri öğretilmelidir.
3. İTO/AGSCÖ stratejileri öğretiminin öğretmen yetkinliklerine göre farklı branşlardan öğretmenler için hizmet içi eğitim programları hazırlana bilinir. Bu eğitim önce teorik sonra uygulamalara yönelik sınıf düzeylerinde uygulanana bilinir. Hazırlanan hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin gelişimleri ve sınıflarda uygulama yapmaları üzerine çalışmalar hazırlana bilinir.
4. Öğretmenlere, İTO/AGSCÖ stratejilerinin nasıl uygulanacağına yönelik eğitim sağlanabilir.
5. Uygulamalarda öğrencilerin özellikle soru oluşturma ve özetleme aşamasında zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin çalışmalarında özellikle soru sorma ve özetleme ile ilgili etkinliklere yer vermeleri öğrencilerin sorgulama, analiz etme ve çözümlenme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.
6. Öğrencilerin olabildiğince aktif olarak eğitim sürecine dâhil olması için öğretmenlerin okuduğunu anlama strateji öğretimini, açık anlatımla öğretim yöntemine göre planlanabilir. Bunun yanı sıra öğretim etkileşime dayalı öğrenme ortamlarında da yürütülebilir.
7. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin strateji öğretiminin, farklı kişisel ve öğrenme özelliklerine sahip olması, sürekli yaptıklarını onaylatma/gösterme isteği, bazı öğrencilerin gruba verilen yönergeyi anlamakta ve yerine getirmekte sorun yaşamaları, bağımsız çalışma becerilerinde sorun yaşamaları ve farklı akademik performanslara sahip olmasından dolayı büyük gruplardan daha çok küçük gruplar veya bireysel olarak yapılması önerilmektedir.
8. Okuduğunu anlama stratejileri öğrencilere sistematik bir şekilde öğretilmelidir. Öğretmen strateji uygulamasına model olmalı, öğrencilere öğretilen metin üzerinde

uygulama fırsatı oluşturulmalı ve öğrencilerin öğretim süreci içerisinde strateji kullanımında bağımsızlaşmaları sağlanmalıdır.

9. Öğrencilerin her ne kadar tıbbi tanıları hafif derecede zihinsel yetersizlik olsa da bu tanı onların bilişsel özelliklerinin de aynı olacağı anlamını taşıyamamaktadır. Bu nedenle araştırmacıların veya öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için okuduğunu anlama strateji planlamalarında her bir strateji için ayrı zaman dilimleri belirlemeleri önemlidir. Örneğin konu başlığından yola çıkarak konu içeriği ile ilgili tahminde bulunmak veya metne ilişkin soru üretmek bazı öğrenciler için daha kolay iken bazı öğrenciler ya tahmin etmekte veya soru üretmekte ya da bunları ifade etmekte zorlanmıştır.
10. Her bir öğrenciye öğretime katılım için fırsat tanımak ve bunun yanı sıra fırsat sürelerini iyi planlamak (örneğin, konu ile ilgili tahminde bulunurken veya metne ilişkin soru üretilirken yeterli zaman vermek) dikkat edilmesi gereken noktalardandır.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/rt.61.5.1>
- Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D., & Wood, L. (2014). Effects of systematic instruction and an augmentative communication device on phonics skills acquisition for students with moderate intellectual disability who are nonverbal. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(4), 517–532. <http://www.jstor.org/stable/24582348>
- Akçamete, G., Gürgür, H. & Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (02), 39-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000206
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamada özetleme stratejilerini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(1), 346-360
- Akyol, H. (2017). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2021). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alberto, P. A. & Troutman, A.C. (2015b). Tek denekli araştırma yöntemleri. H. Sarı. (Ed.) ve H. Sarı, Öğülmüş, K. & Yıkılmış, A (Çev.). *Uygulamalı davranış analizi (Eğitimciler için)*. (9.baskı, pp. 124-169) içinde. Nobel Akademik. (Orijinal eserin yayın tarihi 2012, 9. Baskı).
- Alberto, P. A. & Troutman, A.C. (2015c). Verilerin grafik haline getirilmesi. H. Sarı. (Ed.) ve H. Sarı & Ş. Sarı (Çev.). *Uygulamalı davranış analizi (Eğitimciler için)*. (9.baskı, pp. 106-123) içinde. Nobel Akademik. (Orijinal eserin yayın tarihi 2012, 9. Baskı).
- Alberto, P., and Troutman, A. C. (1986a). *Applied Behavior Analysis For Teachers (Second Edition)*. OH: Charles E. Merrill Publishing Company: Columbus.
- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning: the efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309–332. <https://doi.org/10.2307/1163426>

- Alshamri, K.H. (2019). Evaluation of education students with intellectual disability in Saudi Arabia. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 131-137. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p131>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2019) *Definition of intellectual disability*.
- American Psychiatric Association [APA] (2022) The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM- V). *American Psychiatric Publishing*
- American Psychiatric Association [APA], DSM-5 Task Force. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5™ (5th ed.). *American Psychiatric Publishing, Inc.* <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anders, C., "The Effects of a Metacognitive Strategy on the Reading Comprehension of High School History Students" (2019). Undergraduate Honors Theses. Paper 487. <https://dc.etsu.edu/honors/487>
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2010). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Publications.
- Arı, G. (2014). The effects Of SQ3R and DR-TA reading strategies used by fifth grade students on comprehension. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 535-555. <https://doi.org/10.17244/eku.49673>
- Arslan-Soyaltın, Ş., Diken, İ. H. & Adıgüzel, Ö. (2021). Yaratıcı drama yönteminin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 185-239. <https://doi.org/10.19171/uefad.849804>
- Artis, A. B. (2008). Improving Marketing Students Reading Comprehension with The SQ3R Method. *Journal of Marketing Education*, 30(2), 130-137. <https://doi.org/10.1177%2F0273475308318070>
- Atik Çatak, A. & Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 107-124. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd/issue/1495/18088>

- Ayçın, A. A. (2009). *İSOTEG Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi*. (Tez No: 228923) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aydemir, Z. & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12 (1), 2-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8586/106670>
- Aydın, O., Tekin İftar, E. & Rakap, S. (2019). Bilimsel-dayanaklı uygulamaları belirlemede “tek-denekli deneysel araştırmaların niteliksel göstergeleri” yönergelerinin matematik becerileri öğretimi örneğinde ele alınışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20 (3), 597-628. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.421952>
- Baier, K. (2011). *The effects of SQ3R on fifth grade students' comprehension levels*. (Unpublished Thesis), Graduate College, Bowling Green State University, Ohio.
- Baki, Y., Gökçe, S. A. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü düzeylerinin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2) 353-375. <https://doi.org/10.31464/jlere.676829>
- Barnes, C. S., & Rehfeldt, R. A. (2013). Effects of fluency instruction on selection-based and topography-based comprehension measures. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 639–647. Baskı.77-113. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.010>
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2021). *Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme (İkinci Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1354>
- Berkeley, S., Marshak, L., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Improving student comprehension of social studies text: A Self-Questioning Strategy for inclusive middle school classes. *Remedial and Special Education*, 32(2), 105–113. <https://doi.org/10.1177/0741932510361261>
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Millî Eğitim Dergisi*, 40 (185),8-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36199/407083>

- Beyreli L., Amanvermez-İncirkuş F. (2018). Etkileşimli sesli okuma ve SQ4R okuma stratejilerinin anlamaya etkisi: karma yöntem araştırması. *International Journal of Languages Education and Teaching*. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2614>
- Biringkanae, A. (2018). The use of SQ3R technique in improving students reading comprehension. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 1(2), 218-225. <https://doi.org/10.34050/Els-Jish.V1i2.4316>
- Blachman, B. A., Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Murray, M. S., Munger, K. A., & Vaughn, M. G. (2014). Intensive reading remediation in grade 2 or 3: Are there effects a decade later? *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 46–57. <https://doi.org/10.1037/a0033663>
- Boyd, L. (2020). *Reading comprehension strategies for elementary students with learning disabilities* [Unpublished master's thesis]. Goucher College.
- Boyle, J. R. & Weishaar, M. (1997). The effects of expert-generated versus student-generated cognitive organizers on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12(4), 228-235
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Dezell, L., & Algozzine, B. (2006). Research on Reading Instruction for Individuals with Significant Cognitive Disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392–408. <https://doi.org/10.1177/001440290607200401>
- Brown, L. C. (2005). *The effects of a strategy activation facilitator on the generalization and maintenance of content-area learning by middle school students with mild learning disabilities* [Unpublished doctoral dissertation]. Johns Hopkins University.
- Bural, B. (2020). *Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde uygulanan eğitim programının etkililiği*. (Tez No: 616657) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Buzan, T. (2001). *Okuma Hızı*. İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carter, C. E. (2011). *Mindsapes: Critical Reading Skills and Strategies*. USA: Wadsworth Cengage Learning.

- Cecil N. L., Lozano A., Chaplin M., (2020) *Striking a Balance: A Comprehensive Approach to Early Literacy (7th ed.)*. Routledge
- Chandler, Brennan & Hagaman, Jessica (2020) "Pre-service teacher implementation of strategy instruction: Effects on the comprehension of middle school students," *The Journal of Special Education Apprenticeship*: Vol. 9: No. 1, Article 7. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol9/iss1/7>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Cooper, J.O., T.E. Heron and Heward, H. L. (1987). *Applied Behaviour Analysis*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Cooperman, D. (1996) “*The Effectiveness Of Modified SQ3R Study Strategies For Studying Content Area Texts In Upper Elementary School*”, University Of Miami Doctor Of Education, USA.
- Cora-İnce, N. (2007). *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* (Tez No:234260) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Coşgun-Başar, M. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında metin yapısına dayalı strateji ile çok ögeli bilişsel stratejinin etkililiklerinin karşılaştırılması* (Tez No:582583) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş. (Çev. Edt. M. Sözbilir)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cüre, G. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin karşılaştırılması* (Tez No:524941) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çetrez-İşcan, G. & Coşkun, İ. (2016). Okuma stratejilerinin hafif derecedeki zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 821-846. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9296>
- Çınar G. (2019) *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin etkililiğinin incelenmesi*

- (Tez No: 575366) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çifci-Tekinarslan, İ. (2013). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. Diken (Ed.) Özel eğitim içinde (s. 137-165)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Tez No:205208) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi*. (Tez No: 219874) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çulhaoğlu Ö. (2022) *PQ4R stratejisi öğretim paketinin hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Tez No:776795) [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Danne, M., Campbell, J.R., Grigg, W.S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading. The Nation's Report Card. NCES 2006-469. *National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.*
- Davies, P. (2000). The Relevance of Systematic Reviews to Educational Policy and Practice. *Oxford Review of Education*, 26(3/4), 365–378. <http://www.jstor.org/stable/1050764>
- Deeney, T. A. (2010). One-Minute Fluency Measures: Mixed Messages in Assessment and Instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440–450. <http://www.jstor.org/stable/25615834>
- Demir, S.Ş. (Ed.). (2017). *Araştırma Deseni. Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap
- Demir, T., & Sen, Ü. (2009). Görme engelli öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 2(8), 154-161.
- DePaoli, J. L., Balfanz, R., Alwett, M. N., & Bridgeland, J. (2018). Building a grad nation: Progress and challenge in raising high school graduation rates. *Civic Enterprises and Everyone Graduates Center at the School of Education at Johns Hopkins University*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585524.pdf>

- DeWalt, D. A., Berkman, N. D., Sheridan, S., Lohr, K. N., & Pignone, M. P. (2004). Literacy and health outcomes: a systematic review of the literature. *Journal of general internal medicine*, 19 (12), 1228–1239. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2004.40153.x>
- Diehl, Holly L. (2005), *The Effects of the Reciprocal Teaching Framework on Strategy Acquisition of Fourth-Grade Struggling Readers*, Unpublished Doctoral Dissertation, Morgantown- West Virginia, West Virginia University.
- Doğanay Bilgi, A., & Özmen, E. R., (2014). The Impact of Modified Multi-component Cognitive Strategy Instruction in the Acquisition of Metacognitive Strategy Knowledge in the Text Comprehension Process of Students with Mental Retardation. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, vol.14, no.2, 707-714. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.792872>
- Doğanay, A. Türkoğlu, A. ve Yıldırım, A. (2000). *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Doğanay-Bilgi, A. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin etkililiği* (Tez No:278314) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. (2014). *Cognitive strategy instruction*. In Handbook of Research on Reading Comprehension (pp. 371-396). Routledge.
- Dowhower, S. L. (1991). *Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow*. Theory into Practice, 30(3), 165-175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>
- Dönmez, C. & Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılacak strateji ve teknikler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (16), 137-154. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49949/640133>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Mahwah.
- Duman, N. (2006). *Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. (Tez No: 188034) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Duman, N., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 33-59. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000104
- Edward J. Daly III, Sabina Neugebauer, Sandra Chafouleasa and Christopher H. Skinner, (2015). *Interventions for Reading Problems: Designing and Evaluating Effective Strategies*, Faculty Books. 115. <https://ecommons.luc.edu/facultybooks/115>
- Eker, C. (2015). Öz-düzenleme becerilerinin öğretimi sürecinde K-W-L (bil-iste-öğren) stratejisinin etkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 168-182. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32945/366074>
- Emre Y. & Temur T. (2016) Farklı akademik seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları. *Journal of Turkish Studies*. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9423>
- Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE." *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 123–138. <https://doi.org/10.2307/1510519>
- Epçaçan C. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14123>
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/a-general-view-to-the-reading-comprehensionstrategies.pdf>
- Erbaş, D. (2018). *Güvenirlilik*. E. Tekin-İftar (ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde (s. 109-132)*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Erez, G., & Peled, I. (2001). Cognition and Metacognition: Evidence of Higher Thinking in Problem-Solving of Adolescents with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(1), 83–93. <http://www.jstor.org/stable/24481616>
- Flores, M. M., & Ganz, J. B. (2009). Effects of Direct Instruction on the Reading Comprehension of Students with Autism and Developmental Disabilities. *Education and*

Training in Developmental Disabilities, 44(1), 39–53.
<http://www.jstor.org/stable/24233462>

Fountas, I. & Pinnell, G. S. (2016). *Guided Reading: Responsive teaching across the grades (2nd edn)*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256.
https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3

Gast, D. L. (2010). *Single Subject Research Methodology in Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.1177/1088357610391087>

Gauthier, L. R. (2001). *Coop-Dis-Q: A Reading Comprehension Strategy*. *Intervention in School and Clinic*, 36(4), 217-220.

Gay, L. R. ve Airasian P. W., (2003). *Educational research: Competencies for analysis and Applications (7. baskı.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

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. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>

Graham, L., & Bellert, A. (2004). *Difficulties in Reading Comprehension for Students with Learning Disabilities*. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities (pp. 251–279)*. Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50010-X>

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

Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13 (01), 17-34. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000164

- Güldenoğlu, İ. B. (2008). *Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihin engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde etkililiğinin ve sürekliliğinin incelenmesi* (Tez No: 232001) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güngör, A. (2005). Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 101-108. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87706>
- Gürbüz, A. & Başar, M. (2021). Altı dakika yöntemi ile okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8 (3), 387-418. <https://doi.org/10.33907/turkjes.871531>
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi* (Tez No:370457) [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güzel-Özmen, R. (2006). The effectiveness of Modified Cognitive Strategy Instruction in writing with mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children*, 72(3), 281–297. <https://doi.org/10.1177/001440290607200302>
- Güzel-Özmen, R. ve Çevik, G. (2005). *The effectiveness of antecedent and consequence interventions using combined and seperated formats on oral reading fluency*. 14th European Conference on Reading, Zagreb.
- Güzel-Özmen, R. ve Vayıç, Ş. (2007). Oku-altını çiz böl-birleştire stratejisinin zihinsel engelli öğrencilerin hece tanıma becerilerini kazanmalarında etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(2), 01-18. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000116
- Haegle J. A. & Park, S. Y. (2016). Utilizing generalization tactics to promote leisure-time physical. *Activity for Students with Intellectual Disabilities, Strategies*, 29(4), 19-23. <https://doi.org/10.1080/08924562.2016.1181592>
- Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2012). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. *Remedial and Special Education*, 33(2), 110–123. <https://doi.org/10.1177/0741932510364548>

- Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2016). Paraphrasing strategy instruction for struggling readers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 43-52. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.966802>
- Hartman D.K., Akyol H., Baş Ö. (2021) *Anlama stratejileri: dijital etkinlikler ile dört temel dil becerisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. Portlan, ME: Stenhouse Publishers.
- Hibbard, K.M. ve Wagner, E.A. (2003) *Assesing and Teaching Reading Comprehension and Writing 3-5*. Eye on Education, New York.
- Hitchcock, J.H., Dimino, J., Kurki, A., Wilkins, C., & Gersten, R.M. (2011). The Impact of Collaborative Strategic Reading on the Reading Comprehension of Grade 5 Students in Linguistically Diverse Schools. Final Report. NCEE 2011-4001. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The Use of Single-Subject Research to Identify Evidence-Based Practice in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), 165–179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- Hua, Y., Woods-Groves, S., Ford, J. W., & Nobles, K. A. (2014). Effects of the paraphrasing strategy on expository reading comprehension of young adults with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(3), 429–439.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714. <http://www.jstor.org/stable/20204298>
- Işıkdoğan, N. ve Kargın, T. (2010). Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiğı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1489-1531
- İlter, İ. (2017). Improving the reading comprehension of primary-school students at frustration-level reading through the paraphrasing strategy training: A multiple-probe design study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 147–161. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/306>

- İnce, Y. & Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*,1(1),9-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/20479/218122>
- Jailani, A. (2018). The effect of multipass strategy on students' reading comprehension at senior high school level. *Journal of English for Academic*, 5 (1) 20-32. [https://doi.org/10.25299/jshmic.2018.vol5\(1\).1100](https://doi.org/10.25299/jshmic.2018.vol5(1).1100)
- Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K., & Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(4), 379–396. <https://doi.org/10.1080/1057356980140403>
- Jones, F. W., Long, K. & Finlay, W. M. L. (2007). Symbols can improve the reading comprehension of adults with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(7), 545-550 <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00926.x>
- Joseph, L. M., & Konrad, M. (2009). Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 30(1), 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.01.001>
- Kang Min-ju ve Choi Seong-gyu (2011) Effects of SQ3R Reading Strategy Training on Reading Comprehension and Self-Determination Skills of Students with Mild Mental Retardation 13(3) *UCI: I410-ECN-0102-2012-300002420231*
- Kanık-Uysal, P. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 76-93. <https://doi.org/10.16916/aded.817654>
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Tez No: 312393) [Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kansızoğlu, H. B. (2017). Grafik örgütleyicilerin dil öğretme ve öğrenme alanlarındaki başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 139-164. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6777>

- Karakuş-Akman, E. N. (2020). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi*. (Tez No: 567554) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 141-153. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6751/90771>
- Katıtaş, S. (2019). Karma yöntem araştırmalarına bütüncül bir bakış. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(49), 6250-6260. <https://doi.org/10.26449/sss.1858>
- Katims, D. S. (2001). Literacy Assessment of Students with Mental Retardation: An Exploratory Investigation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 363–372. <http://www.jstor.org/stable/23879898>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi (9. baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Kendeou, P. A., Van Den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(1), 10-16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Kendeou, P., Broek, P.V., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29, 10-16.
- 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>
- Kılıç S. (2015) Kappa Test, *Journal of Mood Disorders* 5(3). <https://doi.org/10.5455/jmood.20150920115439>
- Kıroğlu, K. (2012). Anlamlı gruplandırma stratejisinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (32), 65-76. <https://doi.org/10.9779/PUJE472>
- Kliwer, C., Biklen, D., & Kasa-Hendrickson, C. (2006). Who May Be Literate? Disability and Resistance to the Cultural Denial of Competence. *American Educational Research Journal*, 43(2), 163–192. <http://www.jstor.org/stable/3699417>

- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties (2nd ed.)*. The Guildford Press.
- Klingner, J., Vaughn, S., Boardman, A., & Swanson, E. (2012). *Now we get it! Boosting comprehension with collaborative strategic reading*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159-179. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7385>
- Kodan, H., & Akyol, H. (2018). Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7385>
- Korkmaz, Ö. (2022) *The effect of the SQ3R reading comprehension strategy on the reading comprehension skills of primary school sophomores* (Tez No: 739512) [Doktora Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Kurnaz, A., Arslantas, S., & Pursun, T. (2020). Investigation of the effectiveness of personalized book advice smart application on secondary school students' reading motivation. *International Journal of Educational Methodology*, 6(3), 587- 602. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.3.587>
- Kurnaz, A., Arslantaş, S., & Atalay, E. (2018). Comparing the adequacy of the teaching activities applied by special education teachers at the preparatory stages of reading and writing. *International Journal of Modern Education Studies*, 2(2), 67-82. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2018.28>
- Kurtdede-Fidan, N. ve Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 16-29.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 383-399. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00302.x>

- Lauterbach, S. L. & Bender, W. N. (1995). Cognitive strategy instruction for reading comprehension: A success for high school freshmen. *The High School Journal*, 79(1), 58-64.
- Leidig, T., Grünke, M., Urton, K., Knaak, T., & Hisgen, S. (2018). The effects of the RAP strategy used in a peer-tutoring setting to foster reading comprehension in high-risk fourth graders. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(2), 231–253.
- Lewis-Lancaster, A. & Reisener, C. (2013). Examining the results of a brief experimental analysis and reading fluency intervention with a middle school student. *Reading Improvement*, 50(4), 166-174.
- Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (2003). *Assessment and instruction of reading disability: An interactive approach (3rd ed.)*. New York: Longman.
- Lori, D.O. (2006). Reciprocal Teaching At Work; Strategies For Improving Reading Comprehension, *International Reading Association*, Inc.- Canada.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 89-100. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.623179>
- Manset-Williamson, G., Dunn, M., Hinshaw, R., ve Nelson, J. M. (2008). The impact of selfquestioning strategy use on the text-reader assisted comprehension of students with reading disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(1), 123-135.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38–90). John Wiley & Sons.
- Mason, L. H., Reid, R., & Hagaman, J. L. (2012). *Building comprehension in adolescents: Powerful strategies for improving reading and writing in content areas*. Paul H. Brookes.
- McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *The Reading Teacher*, 65(7), 432-440. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01064>
- Meisinger, E. B., Bloom, J. S., & Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11881-009-0031-z>

- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems (7th ed.)*. United States of America: Pearson
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2001). *İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- Moni, K.B. & Jobling, M. (2000). Latch-On: A program to develop literacy in young adults with Down syndrome. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44, 40-49.
- Oakhill, J., & Patel, S. (1991). Can imagery training help children who have comprehension problems? *Journal of Research in Reading*, 14(2), 106–115. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1991.tb00012.x>
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39(6), 564–570. <https://doi.org/10.1598/RT.39.6.11>
- Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A. J. S., & Slegers, P. J. C. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20–41. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12082>
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the Interpretation of Significant Findings: The Role of Mixed Methods Research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2004.1913>
- Orçan, M. & Özmen, E. R. (2012). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında sağaltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13 (01), 41-54. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000165
- Özak, H. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkililiği* (Tez No: 46827) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Özaydın, M.M. (2019). *SQ4R tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkileri* (Tez No: 614954) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Özbay, M. (2009). Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi. Öncü Kitap: Ankara.
- Özbay, Y., Özmen, E. R., Tuncer T. ve Altunay, B. (2007). *Özel eğitimin etkisi ve etkililiği temel araştırması*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Özdemir, Y. & Kiroğlu, K. (2022). A different technic in the teaching of reading comprehension strategy: self-regulated strategy development model. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30 (2), 398-410. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.820460>
- Özyurt, Ö. (2022). *Özel eğitim öğretmenlerinin kullandığı okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi* (Tez No: 769505) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.006>
- Pilten, G., ve Aşıkcan, M. (2018). Investigation of reflecting reading comprehension strategies on teaching environment among pre-service classroom teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(4), 397–405. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018438129>
- Pressley, M. (2004). *Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report*. Printed in: Issues and Trends in Literacy Education. 3rd edition.
- Pressley, M. and Block, C. (2002). *Summing up: What comprehension instruction could be, Comprehension Instruction: Research- Based Practices*. New York: Guilford Pres.
- Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Razı, S. (2008). *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık

- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A. ve Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction with older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research*, 23(2), 63-69. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00264.x>
- Rodli, M. (2015). Applying PQ4R strategy for teaching reading. *Indonesan EFL Journal*, 1(1), 31-41.
- Rogevich, M. E., & Perin, D. (2008). Effects on science summarization of a reading comprehension intervention for adolescents with behavior and attention disorders. *Exceptional Children*, 74(2), 135–154. <https://doi.org/10.1177/001440290807400201>
- Roman, S. P. (2004). Illiteracy and older adults: individual and societal implications. *Educational Gerontology*, 30(2), 79–93 <https://doi.org/10.1080/03601270490266257>
- Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: an independent report*. Psychology
- Rouse, A. C. (2014). *The effects of a self-questioning strategy on the comprehension of expository passages by elementary students who struggle with read* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3672707)
- Rouse, C. A., Alber-Morgan, S. R., Cullen, J. M., ve Sawyer, M. (2014). Using prompt fading to teach self-questioning to fifth graders with LD: Effects on reading comprehension. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(3), 117-125. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12036>
- Rowe, K. (2006). Effective teaching practices for students with and without learning difficulties: issues and implications surrounding key findings and recommendations from the national inquiry into the teaching of literacy. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 11(3), 99-115. <https://doi.org/10.1080/19404150609546813>
- Sakta, C. G. (1999). SQRC: A Strategy for Guiding Reading and Higher Level Thinking. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(4), 265-269.
- Sallabaş, M. E. ve Özcan, S. (2020). Analysis of the critical reading and comprehension skills of gifted and normally developed students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1), 265-283. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.01.016>

- Sanders, S., Jolivette, K., & Harris, C. (2021). Improving the reading comprehension skills of systems-involved youth: A preliminary investigation of an underserved population. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(3), 201-212. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12254>
- Sanders, S., Losinski, M., Parks Ennis, R., White, W., Teagarden, J., & Lane, J. (2019). A meta-analysis of self-regulated strategy development reading interventions to improve the reading comprehension of students with disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 35(4), 339-353. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1545616>
- Sanders, S., Rollins, L. H., Mason, L. H., Shaw, A., & Jolivette, K. (2021). Intensification and Individualization of Self-Regulation Components Within Self-Regulated Strategy Development. *Intervention in School and Clinic*, 56(3), 131–140. <https://doi.org/10.1177/1053451220941414>
- Sanford, K. L. (2015). *Factors that Affect the Reading Comprehension of Secondary Students with Disabilities*. Doctor of Education, University of San Francisco <https://repository.usfca.edu/diss/125>
- Sarı, H. (2015). *Uygulamalı Davranış Analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarı, H. ve Gökdağ, H. (2021). *Özel Gereksinimli Çocuklara Okuma Yazma Öğretimi. (Birinci Baskı)*.77-113. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarimannah, E. (2016). Effectiveness of PQ4R metacognitive strategy based reading learning models in junior high school. *International Journal of Language Educational and Culture Review*, 2(1), 74-81.
- Schreiber, F. J. (2005). Metacognition and Self-Regulation in Literacy. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 215–239). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Cook, S. B., & Escobar, C. (1986). Early intervention for children with conduct disorders: A quantitative synthesis of single-subject research. *Behavioral Disorders*, 11(4), 260–271.
- Sekman, M. (1998), *Kesintisiz Öğrenme*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dündar, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3278>
- Sezgin, F., & Sönmez, E. (2018). Systematic Investigation of Organizational Culture and Climate Studies: A Content Analysis. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 257-275. <https://doi.org/10.17679/inuefd.330928>
- Shinn, M. R. (Ed.). (1989). *Curriculum-based measurement: Assessing special children*. New York: Guilford Press.
- Sidekli, A. G. S. (2010) Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 563-580 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177248>
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 285-303. <https://doi.org/10.24315/trkefd.321757>
- Sinambela, E., Manik, S. & Pangaribuan, R.E. (2015). Improving Students' Reading Comprehension Achievement by Using K-W-L Strategy. *English Linguistics Research*. Vol. 4, No.3. <https://doi.org/105430/elr.v4n3p13>
- Slavin, R. E. (2014). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson.
- Smart, D., Youssef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J. W., & Olsson, C. A. (2017). Consequences of childhood reading difficulties and behaviour problems for educational achievement and employment in early adulthood. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 288–308. <https://doi.org/10.1111/bjep.12150>
- Snyder, L., & Caccamise, D. (2010). Comprehension processes for expository text: Building meaning and making sense. In M. A. Nippold & C. M. Scott (Eds.), *Expository discourse in children, adolescents, and adults: Development and disorders* (pp. 13–39). Psychology Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). Unified psychology [Editorial]. *American Psychologist*, 56(12), 1069–1079. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.12.1069>
- Stringfield, S. G., Luscre, D., & Gast, D. L. (2011). Effects of a Story Map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Focus on Autism and*

Other Developmental Disabilities, 26(4), 218–229.
<https://doi.org/10.1177/1088357611423543>

Sucuoğlu, B. (2016). *Zihin engelli bireylerin özellikleri*. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin Engelliler ve Eğitimleri İçinde* (s.120-173). Ankara: Kök Yayıncılık.

Sukhram, D. P., & Hsu, A. (2012). Developing reading partnerships between parents and children: A reflection on the reading together program. *Early Childhood Education Journal*, 40(2), 115–121. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0500-y>

Sukmawan, F.A., & Prianto, R.M. (2018). The Effectiveness of the RAP (Read, Ask, Put) Strategy to Improve Functional Reading Comprehension for Students with Mild Intellectual Disabilities. *Conference: 1st International Conference on Intervention and Applied Psychology (ICIAP 2017)* (pp.253-265). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/iciap-17.2018.23>

Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). *Reconceptualizing reading comprehension*. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction* (pp. 17-53). CA: Jossey-Bass

Şahbaz, Ü. (2005) *Zihin engelli öğrencilere çarpım tablosunun öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin hata düzeltmesiz ve hata düzeltmeli uygulamalarının karşılaştırması*. (Tez No. 187981) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Tavşanlı, Ö. F. & Seban, D. (2015). 9.Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümlene ve özetleme başarıları üzerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (43), 0-0. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4785/66017>

Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single Subject Research In Special Education*. Columbus.

Tekin-İftar, E. (2018). *Çoklu Yoklama Modelleri*. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar* (2. Basım, ss. 217-254). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri* (2. Baskı). Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E., Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri* (*Errorless Teaching Methods In Special Education*). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Tok, Ş., (2003), *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde, bilgi haritası ve inceleme-sorma-okuma bakmadan cevaplama-gözden geçirme stratejilerinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*, (Tez No: 125696) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Torgesen, J. K., & Hudson, R. F. (2006). *Reading Fluency: Critical Issues for Struggling Readers*. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 130–158). International Reading Association.
- Turner, L. A., Dofny, E. M., & Dutka, S. (1994). Effect of strategy and attribution training on strategy maintenance and transfer. *American Journal Of Mental Retardation: AJMR*, 98(4), 445–454.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- Ülper, H., Şirin, A. N. (2019) Okuma anlama düzeyleriyle öz yeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünümleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-14. <https://doi.org/10.9779/pauefd.487556>
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270–291. <http://www.jstor.org/stable/27822888>
- Van Wingerden, E., Segers, E., Van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive and linguistic predictors of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 3139–3147. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.054>
- Vaughn, S., Klingner, J. K., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Leftwich, S. A. (2004). Collaborative strategic reading: “real-world” lessons from classroom teachers. *Remedial and Special Education*, 25(5), 291-302. <https://doi.org/10.1177/07419325040250050301>
- Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli ve hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği*. (Tez No:601882) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.

- Washburn, E. K., Abdullah, S., & Mulcahy, C. A. (2021). Effects of a paraphrasing strategy on the text comprehension of fourth-grade striving readers. *The Elementary School Journal*, 121(4), 586-608. <https://doi.org/10.1086/714035>
- Yazıcı, E. & Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 101-135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/36713/327932>
- Yıkılmış, A., Kot, M., Terzioğlu, N. K., & Aktaş, B. (2018). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılan matematik araştırmalarının betimsel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2475-2501. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-445908>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H., (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11 baskı: 1999-2018)* Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler A. D., & Dönmez T., (2015). Çocuklar ne yazıyor? Okul öncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *Journal of Turkish Studies*, vol.10, no.3, 1121-1142. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7844>
- Yılmaz, E. (2021). *ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği* (Tez No. 678810) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yılmaz, M. (2021). *Okuma Eğitimi. İçinde M. Yılmaz (Ed.), Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi (5. baskı, ss. 79–110)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

İnternette Alınan Kaynaklar

- Butler, Thomas H.; “*Effect of subject and training variables on the SQ3R study method*”, Arizona State University Doctor Of Education, USA, 1983. <https://rulamahmadi.files.wordpress.com/2014/09/handbook-of-college-reading-and-study-strategy-research.pdf> (Erişim tarihi: 9 Eylül 2022).
- Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü [OECD] 2003 Yayınları <https://www.oecd.org/education/eag2003>(Erişim tarihi: 9 Eylül 2023).
- Huber, J. A. (2004). A closer look at SQ3R. *Reading Improvement*, 41(2), 108+. <https://link.gale.com/apps/doc/A119850552/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=5012da98> (Erişim tarihi: 12 Temmuz 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2021) https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021 (Erişim tarihi: 13 Eylül 2022).

National Assessment of Educational Progress. (2019). Reading grades 4 and 8 assessment report cards. National center for education statistics, institute of education sciences. *U.S. Department of Education*. https://www.nationsreportcard.gov/reading/supportive_files/2019_Results_Appendix_Reading_State.pdf (Erişim tarihi: 25 Kasım 2022).

National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction *National Institute of Child Health and Human Development*. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> (Erişim tarihi: 13 Aralık 2021).

National Reading Technical Assistance Center [NARTAC], 2010 <http://www.ed.gov/programs/readingfirst/support/index.html> (Erişim tarihi: 30 Ocak 2022).

Türk Dil Kurumu (TDK). <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 25 Ocak 2023).

Willingham, D. T. (2017). The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads. *John Wiley & Sons, Incorporated*. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/istanbulebooks/detail.action?docID=4837508> (Erişim tarihi: 05 Ekim 2023).

EKLER

1. Ek: Etik Kurulu Kararı
2. Ek: Araştırma İzni
3. Ek: Okuma Parçalarını Kullanma İzni
4. Ek: Öğretmen Görüşme Formu
5. Ek: Okuma ve Anlama Performans Formu (Ön Koşul Becerilerin Değerlendirmesi)
6. Ek: Öğretmenlerin Eğitimlerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri Formu
7. Ek: Okuduğunu Anlama Performans Veri Toplama Formu
8. Ek: İTO/AGSCÖ Stratejileri Kullanımı İzleme Formu
9. Ek: Sosyal Geçerlik Öğrenci Formu
10. Ek: Sosyal Geçerlik Öğretmen Formu
11. Ek: Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu
12. Ek: Gözlemci Güvenirliği Veri Kayıt Formu
13. Ek: İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretim Planı
14. Ek: 2 Örnek Okuma Metni ve Okuma Metnine İlişkin Sorular Örneği
15. Ek: Deney Sürecine İlişkin Fotoğraflar

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Bu form okulunuzda zihinsel yetersizlik tanısı bulunan özel eğitim sınıfında öğrenim gören öğrencinin kişisel bilgilerini, okuma ve okuduğunu anlama performans düzeylerini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Bu hususta elde edilen veriler ışığında öğrencinin okuma hızı, doğruluğu ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirilecektir.

A. Öğrencinin kişisel bilgileri

Öğrencinin Adı- Soyadı:

Doğum Tarihi:

Okulu/Sınıfı:

Engel Türü/Düzeyi/ Ek Tanısı:

Sınıf Tekrarı Yapma Durumu:

Okuduğunu Anlamaya Yönelik Bir Müdahale Programında Yer Alıp Almama Durumu:

B. Öğrencinin Okuma Performansı ile İlgili Bilgiler

Sorular	Evet	Hayır	Bazen
1. Doğru okur mu?			
2. Hecelemeden okur mu?			
3. Akıcı okur mu?			
4. Metinle ilgili soruları genellikle doğru yanıtlar mı?			
5. Sözcükleri atlamadan okur mu?			
6. Okurken sözcük ekleme yapar mı?			
7. Öğrencinize hangi sınıf düzeyinde metinler okutuyorsunuz?			
8. Öğrencinizin okumasında gözlemlediğiniz başka problemler var mı?			

C. Öğrencinin Okuduğunu Anlama Performansı ile İlgili Bilgiler

Sorular	Evet	Hayır	Bazen
Okuduğu metinle ilgili sözel soruları doğru cevaplayabilir mi?			
Okuduğu metni kendi cümleleri ile özetleyebilir mi?			
Okuduğu metindeki bilgilerden yola çıkarak tahminlerde bulunabilir mi?			
Okuduğu metindeki ana fikirleri bulabilir mi?			
Okuduğunu anlamasında gözlemlediğiniz başka problemler var mı?			

Okuma ve Anlama Performans Formu (Ön Koşul Becerilerin Değerlendirmesi)

Adı-soyadı:

Sınıf düzeyi:

Uygulama tarihi:

Başlangıç ve bitiş saati:

A. Okuma Hızı ve Doğruluğunu Belirleme Kayıt Çizelgesi

Bir dakikada okunan sözcük sayısı		Yanlış okunan sözcük sayısı	
-----------------------------------	--	-----------------------------	--

B. Okuduğunu Anlama Performans Kayıt Çizelgesi

Metnin Adı:					
	Sorular	Cevaplar	Doğru	Yanlış	Açıklamalar
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

C. Okuduğunu Anlamada Kullanılan Bilişsel Stratejiler

1. Okuma öncesinde okuduğun metni daha iyi anlamak için ne yaparsın?
2. Okuma sırasında okuduğun metni daha iyi anlamak için ne yaparsın?
3. Okuma sonrasında okuduğun metni daha iyi anlamak için ne yaparsın?

EK 6

Öğretmenlerin Eğitimlerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri Formu
Değerli Öğretmenler,

Bu form, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin görüşleri ve bu stratejileri kullanma durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları kesinlikle gizli tutulacak ve bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Soruları cevapladığınız için teşekkür ederim.

Cinsiyet: K E

Kıdem: 1–5 yıl arası 6–10 yıl 11–15 yıl 16–20 yıl 21 yıl ve üzeri

Mezuniyet: Lisans Yüksek lisans Doktora




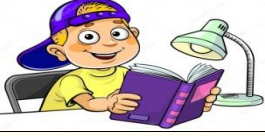

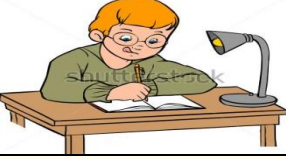




1. Okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili ne tür eğitimler aldınız?
2. Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamada kendinizi yeterli hissediyor musunuz?
3. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı öğrencilerinizin metni anlama düzeyini nasıl etkiler?
4. Okuma öncesi kullandığınız stratejiler var mı? Varsa kullandığınız stratejileri yazınız.
5. Okuma sırası kullandığınız stratejiler var mı? Varsa kullandığınız stratejileri yazınız.
6. Okuma sonrası kullandığınız stratejiler var mı? Varsa kullandığınız stratejileri yazınız.
7. Okuma sürecinin tamamında kullandığınız stratejiler var mı? Varsa kullandığınız stratejileri yazınız.

Okuduğunu Anlama Performans Kayıt Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:		Tarih:			
Metnin Adı:					
1. Başlama Düzeyi ()		4. Bağımsız Uygulama ()			
2. Model Olma ()		5. Genelleme ()			
3. Rehberli Uygulama ()		6. İzleme ()			
Oturumlar					
1. Oturum <input type="radio"/>		2. Oturum <input type="radio"/>		3. Oturum <input type="radio"/>	
	Sorular	Cevaplar	Doğru	Yanlış	Açıklamalar
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

Doğru Cevap Sayısı:**Yanlış Cevap Sayısı:****Açıklamalar:**

İTO/AGSCÖ Stratejileri Kullanımını İzleme Formu

Okumaya başlamadan önce		EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
	1. Metni inceledin mi?			
	2. Konusunu tahmin ettin mi?			
	3. Başlığı okudun mu?			
	4. Soruları okudun mu?			
Okuma sırasında				
	5. Metni okudun mu?			
	6. Anahtar kelimelerin altını çizdin mi?			
	7. Gözden geçirdin mi?			
	8. Kendine metinle ilgili sorular sordun mu?			
Okuma sonrasında				
	9. Soruları cevapladın mı?			
	10. Özetleme yaptın mı?			

Sosyal Geçerlik Öğrenci Formu

Değerli öğrencimiz,

Bu formda seninle gerçekleştirdiğimiz İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimiyle ilgili görüşlerini öğrenmek istiyorum. Aşağıda yer alan maddeleri okuyacağım sana en yakın gelen şık uygun ise “Evet” seçeneğini, uygun değil ise “Hayır” seçeneğini ve biraz uygun ise “Kararsızım” seçeneğini işaretleyebilirsin.

Aynur TEPE

No	Sorular	Evet	Hayır	Kararsızım
1.	İTO/AGSCÖ stratejileri okuma yaparken bana yardımcı olur.			
2.	Bir okuma parçası okurken İTO/AGSCÖ stratejileri kullanacağım.			
3.	Yaptığımız çalışmadan hoşlandın mı?			
4.	Yaptığımız çalışmalar okuma parçasının sonundaki soruları kolayca cevaplamamı sağladı.			
5.	Yaptığımız çalışmalar okuma parçalarını kolayca anlamamı sağladı.			
6.	Çalışma sırasında öğrendiklerini başka derslerde ya da evde okuma yaparken kullanabilir misin?			
7.	Yaptığımız okuduğunu anlama çalışmalarında öğrendiklerini okulda başka arkadaşlarına da öğretmemi tavsiye eder misin?			

Sosyal Geçerlik Öğretmen Formu

Kıymetli Öğretmenim;

Bu form tez araştırması kapsamında öğrencinize öğretimini uyguladığım İTO/AGSCÖ stratejileri öğretimine ilişkin öğrencinize yönelik gözlemlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda verilen ifadelerden öğrencinizle ilgili size en yakın gelen görüşü yansıtan seçeneği lütfen işaretleyiniz.

Aynur TEPE

Sorular	Evvet	Hayır	Kısmen	Vermiş olduğunuz cevabı açıklar mısınız?
1. Eğitim sonrasında öğrencinizin anlama becerilerinde olumlu gelişmeler gözlediniz mi?				
2. Eğitim sonrasında öğrencinizin derse katılımı arttı mı?				
3. Eğitim sonrasında öğrencinizin özgüveninde bir artış oldu mu?				
4. Eğitim sonrasında öğrenciniz, okuma metinleri ile ilgili soruları daha doğru bir biçimde cevaplıyor mu?				
5. İTO/AGSCÖ stratejilerini uygulamayı öğrenmeniz durumunda, bu stratejiyi derslerinizde de öğrencilerinizle kullanmayı düşünür müsünüz?				
6. İTO/AGSCÖ stratejilerini, kullanışlı bir strateji olduğunu düşünüyor musunuz?				
7. İTO/AGSCÖ stratejileri ile öğretilen becerilerin, genelleme olasılığının yüksek olduğunu düşünüyor musunuz?				
8. İTO/AGSCÖ stratejileri ile öğretilen becerilerin sürdürülebilir olduğunu düşünüyor musunuz?				
9. Uygulamayı, başka öğretmenlere de tavsiye eder misiniz?				

Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Formun Amacı: Araştırmacının uygulamış olduğu İTO/AGSCÖ stratejileri öğretim sürecinin hazırlanmış olan plana ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanım Yönergesi: Formda araştırmacının öğretim planı içerisinde yapacağı öğretim adımları sıralanmıştır. Formu dikkatle okuyunuz. Araştırmacıyı video kayıtlarında yer verilen süreçleri izleyerek gözlemleyiniz. Gözlem sırasında formdaki uygulama adımlarını gerçekleştirdiğinde “Evet”, gerçekleştirmediğinde ise “Hayır” sütununu işaretleyiniz.

Gözlemcinin Adı-Soyadı:

Tarih:

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Gözlenen Oturum:

A. MODELÖĞRETİM SÜRECİ		Evet	Hayır
1.	Uygulamacı, öğretim için gerekli olan araç-gereçleri ortamda hazır bulundurur.		
2.	Uygulamacı, kamerayı uygun açıda kullanıma hazır şekilde yerleştirir.		
3.	Uygulamacı, amaç ve işleyiş hakkında bilgi vererek öğrenciyi güdüler.		
4.	Uygulamacı, ders kurallarını söyler.		
5.	Uygulamacı, etkili bir okuma için okuma öncesi, sırası ve sonrası yapılması gerekenleri açıklar.		
6.	Uygulamacı, öğrenciye model olunacak metni ve materyalleri verir.		
7.	Uygulamacı, öğrenciye strateji adımlarını anlatır ve öğrenciden tekrar etmesini ister.		
8.	Uygulamacı, sesli düşünerek okuma öncesi metni inceleme, konuyu tahmin etme, başlığı okuma ve soruları okuma adımlarını metinde uygulayarak öğrenciye model olur.		
9.	Uygulamacı, öğrenciye okuma öncesi stratejileri metin üzerinde uygulaması için fırsat verir.		
10.	Uygulamacı, öğrencinin okuma öncesi strateji adımlarını eksik veya doğru sırayla söyleyememesi durumunda dönüt ve düzeltmeler verir.		
11.	Uygulamacı, okuma sırasındaki metni dikkatlice okuma, anahtar kelimelerin altını çizme, gözden geçirme ve kendine metinle ilgili sorular sorma strateji adımlarını metinde uygulayarak öğrenciye model olur.		
12.	Uygulamacı, öğrenciye okuma sırası stratejileri metin üzerinde uygulaması için fırsat verir.		
13.	Uygulamacı, öğrencinin okuma sırası strateji adımlarını eksik veya doğru sırayla söyleyememesi durumunda dönüt ve düzeltmeler verir.		
14.	Uygulamacı, okuma sonrası soru üretme, cevaplama, metni kendi cümleleriyle özetleme ve soruları yanıtla strateji adımlarını uygulayarak öğrenciye model olur.		
15.	Uygulamacı, öğrenciden okuma sonrası adımları uygulamasını ister.		
16.	Uygulamacı, öğrencinin okuma sonrası strateji adımlarını eksik veya doğru sırayla söyleyememesi durumunda dönüt ve düzeltmeler verir. Oturum sonlandırılarak öğrenci pekiştirilir.		

B. REHBERLİ UYGULAMALAR ÖĞRETİM SÜRECİ	Evet	Hayır
1. Uygulamacı, öğretim için gerekli olan araç-gereçleri ortamda hazır bulundurur.		
2. Uygulamacı, kamerayı uygun açıda kullanıma hazır şekilde yerleştirir.		
3. Uygulamacı, öğretimin bu aşamasının amacı, işleyişi ve önemi hakkında bilgi vererek öğrenciyi güdüler.		
4. Uygulamacı, dersin kurallarını açıklar.		
5. Uygulamacı, öğrenciye metnin bir kopyasını, kontrol listesini ve kalemleri verir.		
6. Uygulamacı, öğrenciden stratejinin uygulanmasında kullanılan basamakları ve bu basamaklarda neler yapıldığını söylemesini ister.		
7. Uygulamacı, öğrenciden sesli bir biçimde düşünerek önünde yer alan okuma metni için stratejinin basamaklarını uygulamasını ister.		
8. Uygulamacı, öğrenci okuma öncesi metni inceleme, konuyu tahmin etme, başlığı okuma ve soruları okuma adımları uygulaması için yönlendirilir.		
9. Uygulamacı, öğrencinin okuma öncesi strateji adımlarını eksik veya doğru sırayla söyleyememesi durumunda geri dönütler rehberlik yapar.		
10. Uygulamacı, öğrenci okuma sırasındaki altını çizme, gözden geçirme strateji adımlarını sesli olarak söylemesi için yönlendirilir.		
11. Uygulamacı, öğrencini doğru cevapları pekiştirilir eksik veya yanlış cevapları geri bildirim verilerek düzeltilir.		
12. Uygulamacı, öğrencinin okuma sırası strateji adımlarını eksik veya doğru sırayla söyleyememesi durumunda öğrenciye rehberlik eder.		
13. Uygulamacı, öğrenciden okuma sonrası soru üretme, cevaplama, özetle ve soruları yanıtla strateji adımları uygulamasını bekler.		
14. Öğrenci, metinleri okurken uygulamacının rehberliğine ihtiyaç duymadan, bağımsız ve etkin bir biçimde strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir şekilde uygulamada, destekleyicileri kullanmada bağımsızlık kazanıncaya kadar uygulamacı ve öğrenci iş birliği içerisinde çalışır.		
15. Öğrenci uygulamada bağımsızlık kazandıkça, uygulamacının sağladığı destek kademeli olarak azaltılır ve öğrenciye stratejiyi uygulamada daha fazla sorumluluk verilir.		
16. Öğrenci strateji kullanımında kendine güvendikçe ve bağımsız bir şekilde stratejiyi uygulama deneyimi kazandıkça, yönergeler geri çekilerek öğrenciden strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir biçimde kendisinin uygulaması beklenir.		
17. Rehberli uygulamalar aşamasına, öğrenci strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir şekilde uygulamada, bağımsızlık kazanıncaya kadar devam edilir.		
18. Uygulamacı tarafından öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilir; ancak öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, öğrenciye sesli bir biçimde düşünerek model olur.		
19. Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı uygulamacı tarafından, sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen birincil tür pekiştirici öğrenciye verilir.		

C.BAĞIMSIZ UYGULAMALAR ÖĞRETİM SÜRECİ	Evet	Hayır
1. Uygulamacı, öğretim için gerekli olan ortam araç-gereçleri hazırlamıştır.		
2. Uygulamacı, kamerayı uygun açıda kullanıma hazır şekilde yerleştirir.		
3. Uygulamacı, öğretimin bu aşamasının amacı, işleyişi ve önemi hakkında bilgi vererek öğrenciyi güdüler.		
4. Uygulamacı, ders kurallarını söyler.		
5. Uygulamacı, öğrenciye metnin bir kopyasını, kontrol listesini ve kalemleri verir.		
6. Uygulamacı, öğrenciden sesli bir biçimde düşünerek önünde yer alan okuma metni için stratejinin basamaklarını uygulamasını ister.		
7. Uygulamacı, öğrenciden stratejinin okuma öncesi basamakları sesli bir biçimde düşünerek uygulamasını bekler.		
8. Uygulamacı, öğrenciden stratejinin okuma sırası basamağını sesli bir biçimde düşünerek uygulamasını bekler.		
9. Uygulamacı, öğrenciden stratejinin okuma sonrası basamağını sesli bir biçimde düşünerek uygulamasını bekler.		
10. Uygulamacı tarafından öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilir; ancak öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, sesli bir biçimde düşünerek öğrenciye ufak hatırlatmalar yapar.		
11. Bağımsız uygulamalar aşamasına, öğrenci destekleyicileri kullanmadan strateji basamaklarını sıralı, doğru ve tutarlı bir biçimde uygulamada, bağımsızlık kazanıncaya kadar ve ayrıca öğrenci metin sonu on sorudan en az sekiz doğru tepki verme ölçütünü karşılayıncaya kadar devam edilir.		
12. Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı uygulamacı tarafından, sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen pekiştireç öğrenciye verilir.		

D. Başlama Düzeyi, Öğretim Sonu Değerlendirme, İzleme ve Genelleme (Değerlendirme Oturumları)	Evet	Hayır
1. Uygulamacı, uygulama ortamını hazır hâle getirir.		
2. Uygulamacı, gerekli olan araç-gereçleri ortamda hazır bulundurur.		
3. Uygulamacı, amaç ve işleyiş hakkında bilgi vererek öğrenciyi güdüler.		
4. Uygulamacı, okuma metni ve kalemleri öğrencinin önüne yerleştirir ve “hazırsan başlayalım” diyerek öğrenciye dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.		
5. Uygulamacı, öğrenciye “Bu metni sesli bir biçimde oku” yönergesini verir.		
6. Uygulamacı, öğrenciden metin ile ilgili on soruyu yanıtlamasını ister.		
7. Öğrencinin doğru veya yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda, uygulamacı herhangi bir tepkide bulunmaz.		
8. Öğrencinin soruyu cevaplama 10 saniye bekleme durumunda, soru tekrar edilir ve öğrenci soruyu 10 saniye içinde ikinci kez yanıtlayamaz ise, bu durum yanlış tepki olarak değerlendirilir. Uygulamacı, öğrenciye herhangi bir ipucu veya pekiştirme sunmaz.		
9. Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı uygulamacı tarafından, sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen pekiştireç öğrenciye verilir.		

Gözlemci Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Formun Amacı: Bu form, hedef becerinin gerçekleştirilme düzeyine ilişkin değerlendirmelerinizi belirlemek üzere geliştirilmiştir.

Kullanım Yönergesi: Video kayıtlarını izleyerek öğrenciler tarafından verilen doğru sayısını yazınız.

Gözlemci Adı Soyadı:		Tarih:
Öğrencinin Adı Soyadı:		
Gözlenen Oturum Adı: () Başlama Düzeyi () Öğretim Aşamaları Sonu () Öğretim Sonu Değerlendirme () İzleme () Genelleme		
Oturumlar () 1. Oturum () 2. Oturum () 3. Oturum		
Okuma Parçası Numarası	Doğru Cevaplar Sayısı	Açıklama
1. OKUMA METNİ		
2. OKUMA METNİ		
3. OKUMA METNİ		
4. OKUMA METNİ		
5. OKUMA METNİ		
6. OKUMA METNİ		
7. OKUMA METNİ		
8. OKUMA METNİ		
9. OKUMA METNİ		
10. OKUMA METNİ		
11. OKUMA METNİ		
12. OKUMA METNİ		
13. OKUMA METNİ		
14. OKUMA METNİ		
15. OKUMA METNİ		
16. OKUMA METNİ		
17. OKUMA METNİ		
18. OKUMA METNİ		
19. OKUMA METNİ		
20. OKUMA METNİ		
21. OKUMA METNİ		

İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretim Planı

Okuduğunu anlama becerilerini öğretmek ve geliştirmek amacıyla hazırlanan İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretim Planı, doğrudan öğretim yöntemi ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Öğretim planı model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarından oluşmaktadır.

1.Strateji Kullanımının Öneminin Açıklanması

Uygulamacı ve öğrenci sınıfta masaya karşılıklı otururlar. Uygulamacı öğrenciye hâl hatır sorar (bugün nasılsın, kendini iyi hissediyor musun?) ve öğrenciyi dinleyerek öğrencinin kendini rahat ve güvende hissetmesini sağlar. Video kamera öğrenciye tanıtılır. Uygulamacı, “okuma yaparken, okuduklarımızı doğru bir biçimde anlayabilirsek metinlerle ilgili sorulan soruları doğru cevaplayabiliriz ve bu da bizim daha başarılı olmamızı sağlayacaktır. Okuduklarımızı daha iyi anlayabilmemiz için okuma yaparken uygulamamız gereken birkaç strateji var. Bu stratejiler bizim okuduklarımızı daha iyi, daha kolay ve daha doğru anlamamızı sağlar” diyerek strateji kullanmanın öneminden bahseder.

Uygulamacı, öğrenciye “Bugün seninle okuduğumuz metinleri daha iyi anlamanın yollarını öğreneceğiz. Eğer beni dikkatlice dinlersen, sorduğum sorulara cevap verirsen bu stratejilerin okuduğumuzu anlamamız için ne kadar önemli olduğunu öğrenebileceksin. Uygulamacı öğrenciye iyi bir okuyucunun neler yapması gerektiği hakkında sorular sorar. Öğrencinin cevap vermesine fırsat verir. Öğrenilecek stratejilerin de ne zaman kullanılırsa anlamamıza daha çok yardımcı olacağını bilmesi gerektiği vurgular. Stratejilerin bizlere ders kitaplarındaki bilgiyi anlamamıza yardımcı olacak bir araç olduğunu, stratejilerin okurken bize yönümüzü göstermeye yardımcı olan bir harita gibi olduğunu belirtir. Haritaları yaşamımızın pek çok alanında kullandığımız ve okumayı da bir yolculuğa benzeterek yolculuk öncesinde, esnasında ve sonrasında bu haritadan yararlanılması gerektiğini ifade eder. Eğer sende bunları bilersen okuduklarımızı daha iyi anlayabilirsin. Biz de seninle, okuduklarımızı daha iyi anlamak ve hatırlamak için bir strateji öğreneceğiz.

2.İTO/AGSCÖ Stratejilerinin Tanıtılması ve Basamaklarının Açıklanması

Uygulamacı ve öğrenci sınıfta masaya karşılıklı otururlar. Uygulamacı öğrenciye “Şimdi seninle okuduğumuzu daha iyi anlayabilmek için neler yapılması gerektiğini

inceleyelim.” der. Uygulamacı öğrenciye İTO/AGSCÖ Stratejileri Kullanımlarını İzleme Formunu tanıtır. Bu form okuduğumuzu daha iyi anlayabilmemiz için yapmamız gerekenleri göstermektedir. Buradaki stratejilerimizin kısaltılmış adı İTO/AGSCÖ stratejileridir. İTO/AGSCÖ Stratejileri; İncele- Tahmin Et- Oku -Altını Çiz- Gözden Geçir- Soru Sor- Cevapla-Özetle basamaklarından oluşuyor. Şimdi sana bir metni okurken bu stratejiyi nasıl uygulayacağını göstereceğim.” der. Uygulamacı öğrenciye İTO/AGSCÖ Stratejileri Kullanımlarını İzleme Formunun basamaklarını açıklar.

1. İncele; Metni okumaya başlamadan önce metnin başlığına, resimlerine ve koyu harflerle yazılmış olan kelimelere bakmamız gerekiyor. Gördüklerimizden yola çıkarak, metinde ne anlatılacağı hakkında düşünmemiz ve bu konuda fikir yürütmemiz gerekiyor.
2. Tahmin Et; Metin neyle ilgili olabilir, bize ne anlatıyor, olay nerde ve kimler arasında geçiyor bunlarla ilgili tahminlerde bulunabiliriz.
3. Başlığı Oku; Metnin başlığı okunur.
4. Soruları Oku; Metin sonundaki sorular okunur.
5. Metni Oku; Metin dikkatli bir şekilde okunur. Metindeki paragrafları sırasıyla ve tek tek okumalıyız. Metinleri çok hızlı okumamalıyız çünkü metinleri çok hızlı okursak, okuduklarımızı anlamamız zorlaşır ve okuduklarımızı hatırlayamayabiliriz. Ayrıca, paragraftaki kelimeleri ve cümleleri anlamamız gerekir. Paragrafı okurken, okuduklarımızın bizim için bir anlam ifade edip etmediğini kendimize sormalıyız. Eğer okuduklarımız bizim için bir anlam ifade etmediyse, paragrafı tekrar okumalıyız.
6. Altını Çiz; Metin okurken önemli yerlerin altı çizilir.
7. Gözden Geçir; Altını çizdiğimiz yerleri tekrar gözden geçiririz.
8. Soru Sor; Metinle ilgili kendi kendimize sorular sorabiliriz.
9. Cevapla; Ürettiğimiz soruları cevaplarız.
10. Özetle; Metinde öğrendiklerimizi kısaca özetleyebiliriz. Bu basamakta, metindeki ana fikir ve önemli detayları kendi cümlelerimizi kullanarak açıklamamız gerekiyor.

Uygulamacı öğrenciye “Seninle, stratejimizin basamaklarının neler olduğunu konuştuk. Basamakları öğrendiğinde, okuduğun metinleri daha iyi anladığını ve metin ilgili soruları daha doğru cevapladığını göreceksin. Bir sonraki dersimize kadar konuştuklarımızı düşünmeni ve stratejimizin basamaklarını tekrar etmeni istiyorum. Tekrar bulduğumuzda, sana stratejimizin basamaklarının isimlerini soracağım ve senden bu basamaklarda neler yapmamız gerektiğini

anlatmanı isteyeceğim. Anlaştık mı?” diye sorar. Öğrencinin, sözel ifadelerle veya jest ve mimikleriyle uygulamacıyı onaylamasının ardından çalışma sonlandırılır. Öğretime, öğrenci stratejinin basamaklarını bağımsız bir şekilde, sıralı ve %100 doğruluk düzeyinde söyleme ölçütüne ulaşana kadar devam edilir. Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı, sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.

3.İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretiminde Model Olma

Uygulamacı ve öğrenci sınıfta masaya karşılıklı otururlar. Uygulamacı, İTO/AGSCÖ Stratejileri Kullanımlarını İzleme Formunu öğrencinin de görebileceği bir yere koyar ve “Seninle, okuduğumuz metinleri daha kolay ve doğru bir biçimde anlayabilmemiz için bir strateji tanıdık. Bu stratejimizin adı, İTO/AGSCÖ stratejileriydi. Bu strateji basamaklarını çalışmıştık. Bugün, sana strateji basamaklarını kullanarak metni nasıl okuyacağımızı göstereceğim. Uygulamacı öğrenciye “şimdi bir metni okurken strateji basamaklarını metin üzerinde nasıl uygulanacağını göstereceğim” der. Öğretim sürecinde öğrencinin performansına yönelik seçilmiş metinler kullanılır. Bu süreçte İTO/AGSCÖ Stratejileri Kullanımlarını İzleme Formu kullanılarak stratejinin basamaklarının uygulanmasına sesli olarak model olunur. Her bir davranış açık ve net şekilde öğrenciye ifade edilir. İlk adımda uygulamacı İTO/AGSCÖ Stratejileri Kullanımlarını İzleme Formunun basamaklarının sırasıyla izlenmesi gerektiğini vurgular. “Şimdi ben bu forma göre metni okuyacağım. Okurken neler yapmam gerektiği sırasıyla yazıyor. Şimdi başlayalım, beni dikkatli bir şekilde izle.” der. Stratejinin tüm basamaklarını sırasıyla önce ben yapacağım, sonra da sen yapacaksın.

Uygulamacı “1.adım metni incele; metni okumaya başlamadan önce metnin başlığına ve resimlerine bakıyorum” diyerek resimlere bakar ve resimlerde ne olduğunu sesli olarak ifade eder. Sonra İTO/AGSCÖ Stratejileri Kullanımlarını İzleme Formundaki davranışın yanına “+” işareti koyar. “Şimdi sıra sende metni incele ve ne gördüğünü söyle sonra da formuna “+” koy” der. Uygulamacı, “formdaki 2.adıma bakıyorum. Bu adımda “metin konusunu tahmin et”, gördüğüm resimlerden konuyu düşünüyorum. Metin konusu olabilir, metnin kahramanları.....olabilir, metinyerde geçiyor olabilir” şeklinde tahminlerde bulunur. Uygulamacı öğrenciye “Şimdi sıra sende, haydi, sen de sesli bir biçimde düşün. Bu metin sence ne ile ilgili olabilir?” diye sorar. Uygulamacı, öğrencinin tahminlerini dinler ve o halde bu basamağa da “+” işareti koyabilir ve sonraki basamağa geçebiliriz.” der. Uygulamacı “Şimdi formun 3. adımına bakıyorum. Bu adımda başlığı oku, o zaman hemen

başlığı okuyorum. Uygulamacı “Başlığı da okuduk o zaman bu basamağa da “+” işareti koyabilir ve sonraki basamağa geçebiliriz.” der. Uygulamacı “Şimdi sıra sende aynısını yap” der. “Şimdi bu basamağında yanına “+” işareti koyup metin sonundaki soruları oku, basamağına geçebiliriz.” der. Uygulamacı metin sonundaki soruları sesli bir şekilde okur ve öğrenciden aynısını yapmasını ister. Uygulamacı “Bu basamağı da tamamladığımızı göre metni oku, basamağına geçebiliriz ama metni okurken metinde önemli gördüğüm kelimelerin altını çizerek bir sonraki adımı da gerçekleştirmiş olacağım.” der. Uygulamacı metni okumaya başlar. Bu süreçte uygulamacı metni okurken noktalama işaretlerine uygun şekilde vurgulama, tonlama ve duraklamaya dikkat ederek akıcı ve anlamlı okuma için neler yapılması gerektiğine ilişkin model olur. Metinde önemli kelimelerin altını çizer. Metni okuduktan sonra ilgili basamağa “+” işareti koyar. “Şimdi sıra sende aynısını yap” der. Uygulamacı öğrenciyi dikkatli bir şekilde okuması için yönlendirir. Öğrencinin okuma yaparken önemli kelimelerin altını çizmesini ister.

Uygulamacı “Şimdi metni göz gezdirme basamağındayız. Metne hızlıca göz gezdireceğim.” der ve altını çizdiği kelimelere bakar, ilgili basamağa “+” işareti koyar. “Şimdi sıra sende aynısını yap” der. Uygulamacı “şimdiki adımımız soru sor” der ve sesli bir şekilde metinle ilgili sorular (Metin ne anlatıyordu, kimler veya ne vardı, olay nerede geçiyordu vb.) üretir ve ürettiği soruları cevaplar. Sorulardan sonra ilgili basamağa “+” işareti koyar. “Şimdi sıra sende aynısını yap” der. Uygulamacı “soruları cevapla, metin ile ilgili soruları cevaplayalım.” dedikten sonra soruları cevaplar ve ilgili basamağa “+” işaretini koyar. “Şimdi sıra sende aynısını yap” der. Uygulamacı “Şimdi metni özetleme basamağındayız.” der ve kendi cümleleri ile metnin ne anlattığını, kimlerin olduğunu, olayın nerde geçtiğini anlatır. İlgili basamağa “+” işareti koyar. “Şimdi sıra sende aynısını yap” der.

Uygulamacı, model olduğu her adımdan sonra öğrencinin doğru tepkilerini, sosyal pekiştireçler ile (Örn., “Aferin”, “Çok güzel yaptın”, “Süpersin”, “Tebrik ederim” vb.) pekiştirir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda, öğrenciye tekrar model olur. Öğrencinin doğru cevapları, eksik, yanlış veya cevap vermediği tepkileri kayıt çizelgesine kaydeder. Öğretime, öğrenci stratejide yer alan basamakların isimlerini ve bu basamaklarda neler yapıldığını, bağımsız bir şekilde, sıralı ve %100 doğruluk düzeyinde söyleme ölçütüne ulaşana kadar devam edilir. Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı, sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.

4.İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretiminde Rehberli Uygulamalar

Uygulamacı, İTO/AGSCÖ stratejilerini metin üzerinde kullanımı ile ilgili öğrenciye rehberlik yapar. Bu süreç boyunca öğrenci gereksinim duydukça etkileşimsel diyaloglara yer verilir, rehberlik edilir ve gerekli ipuçları verilir. Öğrencinin stratejileri öğrenmesi ve bir metin okurken stratejiyi kullanmada deneyim kazanması konusunda öğrenciye yeterli destek ve zaman sağlanır. Sergilediği performans doğrultusunda, öğrenciye sunulan ipuçları yavaş yavaş azaltılarak, öğrencinin strateji kullanımında daha fazla sorumluluk alması ve bağımsız uygulamalar aşaması için hazır olması hedeflenir.

Uygulamacı ve öğrenci sınıfta masaya karşılıklı otururlar. Seninle, okuduğumuz metinleri daha kolay ve doğru bir biçimde anlayabilmemiz için stratejiler tanıdık. Bu stratejilerin adı, İTO/AGSCÖ idi. Bu stratejilerin basamaklarını ve bir metin okurken bu basamakları nasıl uyguladığımız gerektiğini çalışmıştık. Stratejilerin basamaklarını öğrendin. Artık, stratejileri kullanarak metinleri tek başına okuyabilirsin. Bugün, sana bir okuma metni vereceğim ve senden stratejileri kullanarak bu metni okumanı isteyeceğim. “Unutur ya da şaşırırsan benden yardım talep edebilirsin” der ve “Hazır mısın, başlayalım mı?” diye sorar. Öğrenci, sözel ifadelerle veya jest ve mimikleriyle hazır olduğunu ifade edince uygulamacı, “Harika! Haydi, o zaman başlayalım” der ve çalışmayı başlatır.

İlk olarak, uygulamacı öğrenciden sırasıyla strateji basamaklarının isimlerini ve bu basamaklarda neler yapıldığını doğru bir biçimde söylemesini ister. Strateji basamaklarının isimlerini ve bu basamaklarda neler yapıldığını doğru bir biçimde söylemesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., “Aferin”, “Çok güzel söyledin”, “Süpersin”) pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, öğrenciye model olur. Öğrencinin sırasıyla strateji basamaklarının isimlerini ve bu basamaklarda neler yapıldığını doğru bir biçimde söylemesinin ardından uygulamacı, “Harika, strateji basamaklarımızın isimlerini, sırasını ve bu basamaklarda neler yapıldığını çok güzel söyledin. Artık, stratejimizi kullanarak metnimizi okuyabilirsin.

Uygulamacı, “Şimdi, stratejileri kullanarak metni sesli bir biçimde oku” der. Öncelikle, öğrencinin İTO/AGSCÖ Stratejileri Kullanımlarını İzleme Formuna bakması ve ilk basamakta ne yapması gerektiğini hatırlaması gerekir. Öğrenciden, stratejilerin ilk basamağı olan incele basamağında, okuma kâğıdında yer alan metnin başlığına, resimlerine ve koyu harflerle yazılmış olan kelimelere göz gezdirmesi ve sesli bir biçimde düşünmesi beklenir. Stratejilerin

ikinci basamağı olan tahminde et basamağında ise, öğrenciden yaptığı incelemelere bağlı metne ilişkin tahminlerde bulunması beklenir. Daha sonra, stratejilerin üçüncü basamağı olan başlığı oku basamağında, öğrencinin başlığı okuması, sonradan dördüncü basamak olan soruları oku basamağını gerçekleştirilmesi beklenir. Beşinci basamakta metni dikkatli bir şekilde okuması ve okuma yaparken altıncı basamak olan altını çiz basamağının gerçekleştirerek önemli kelimelerin altını çizmesi beklenir. Yedinci basamak göz at ve sekizinci basamak soru üret ve ürettiğin soruları cevapla basamaklarına ilişkin okuması bittikten sonra metne göz gezdirip metne ilişkin sesli bir biçimde kendisine sorarak paragraftaki ana fikir ve ana fikirle ilgili önemli detayları belirlemesi beklenir. Son basamak olan özetle, öğrenciden ana fikir ve önemli detaylar hakkında düşünmesi ve bilgileri sesli bir biçimde kendi cümleleri ile ifade ederek metni özetlemesi beklenir.

Uygulamacı, öğrenci gereksinim duyduğunda öğrenciye rehberlik eder. Öğrenci, metinleri okurken uygulamacının rehberliğine ihtiyaç duymadan, bağımsız ve etkin bir biçimde strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir şekilde uygulamada bağımsızlık kazanıncaya kadar uygulamacı ve öğrenci iş birliği içerisinde çalışır. Öğrenci strateji kullanımında kendine güvendikçe ve bağımsız bir şekilde stratejileri uygulama deneyimi kazandıkça, verilen ipuçları geri çekilerek öğrenciden strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir biçimde uygulaması beklenir ve öğrenciye stratejileri uygulamada daha fazla sorumluluk verilir. Rehberli uygulamalar aşamasına, öğrenci ipucu kullanmadan strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir şekilde uygulamada bağımsızlık kazanıncaya kadar devam edilir. Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı, sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.

5. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretiminde Bağımsız Uygulamalar

Uygulamacı ve öğrenci sınıfta masaya karşılıklı otururlar. Uygulamacı, “Seninle, okuduğumuz metinleri daha kolay ve doğru bir biçimde anlayabilmemiz için İTO/AGSCÖ stratejilerini çalıştık. Stratejinin basamaklarının neler olduğunu, basamakların sırasını ve bir metin okurken strateji basamaklarının nasıl uygulandığını çok iyi öğrendin. Bugün ise senden, stratejileri kullanarak ve hiç destek almadan bir metin okumanı isteyeceğim. Stratejileri kullanırken ve metnimizi okurken, senden sesli bir biçimde düşünmeni ve kendinle konuşmanı istiyorum. Daha önceki çalışmalarda, sesli bir biçimde düşünürken ve kendimizle konuşurken, kendimize söylediğimiz sözleri hatırla. Bu sözler, stratejileri kullanırken ve metnimizi okurken bizim çok işimize yaradı” der ve “Hazır mısın, başlayalım mı?” diye sorar. Öğrenci, sözel

ifadelerle veya jest ve mimikleriyle hazır olduğunu ifade edince uygulamacı, “Harika! Haydi, o zaman başlayalım” der ve çalışmayı başlatır.

Uygulamacı, “Artık, stratejileri kullanarak metnimizi okuyabilirsin. Sen okumanı yaparken, ben de seni izleyeceğim. Şimdi, stratejileri kullanarak metnimizi sesli bir biçimde oku” der. Öğrenciden, stratejinin tüm basamaklarını sıralı ve doğru bir şekilde uygulaması beklenir. Uygulamacı, çalışma boyunca öğrenciyi gözlemler ve öğrenci strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir biçimde uygulamada zorlandığında, öğrenciye ufak hatırlatmalar yapar. Ayrıca uygulamacı, öğrenci strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir biçimde uyguladığında, öğrenciyi pekiştirir (Örn., “Aferin, benim desteğim olmadan stratejimizi çok güzel kullandın”, “Süpersin, hangi basamakta olduğunu çok iyi takip edebildin”). Bağımsız uygulamalar aşamasına, öğrenci ipucuna ihtiyaç duymadan strateji basamaklarını sıralı, doğru ve tutarlı bir biçimde uygulamada bağımsızlık kazanıncaya kadar ve metne ilişkin sorulara %80 doğru tepki verme ölçütünü karşılayıncaya kadar devam edilir. Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı, sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir. Ardından, öğretim sonu değerlendirme oturumlarına geçilir.

Ek 14- 1. Örnek Okuma Metni ve Metne İlişkin Sorular



ÖYUNBOZAN HASAN

Hasan, ailesiyle küçük bir şehirde yaşıyordu. Evleri çok güzel bir sokaktaydı. Yaşadıkları yerde eski konaklar, tarihi bir cami vardı. Hasan'ın birçok arkadaşı vardı. Okula onlarla beraber gidip geliyordu. Okuldan sonra da arkadaşlarıyla oyun oynardı.

Hasan'ın kötü bir huyu vardı. Yenilmeyi kabul etmiyordu. Mesela, futbol maçında yenildiklerinde. Arkadaşlarına kötü sözler söylerdi. Onların kalbini kırardı. Saklambaç oynarlardı. Ebelendiğinde bir bahane bulurdu. Ebelenmediğini söylerdi. Onları üzerdi. Bu nedenle oyunları hep yarım kalırdı. Arkadaşları artık bu durumdan şikâyet ediyorlardı. Oyunlarına Hasan'ı almamaya başladılar. Hasan'a oyunbozan diyorlardı. Kimse onunla oynamıyordu. Hasan yalnız kalmıştı. Bu durum Hasan'ı da çok üzmüştü

Onun üzüldüğünü gören annesi: "Neyin var?" dedi. Hasan: "Arkadaşlarım beni oyunlarına almıyorlar" dedi. Annesi: "Neden peki?" diye sordu. Hasan: "Oyun bozduğumu ve benimle oynamak istemediklerini söylediler" dedi. Annesi: "O zaman oyun oynarken oyunun kurallarına uy. Arkadaşlarına saygı duy" diye uyardı. Hasan arkadaşlarının yanına gitti. Onlardan özür diledi. Arkadaşları da: "Bir daha yapmazsan seninle oynarız" dedi. Artık Hasan kurallara uyuyordu. Kimsenin hakkını yemiyordu. Bu, Hasan'a çok iyi bir ders olmuştu.

Aşağıdaki soruları cevaplayalım. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Okuma parçasını düşünerek doğru cevabı söyleyiniz.

1. Aşağıdakilerden hangisi parçada geçen deyimlerden değildir?

- a. El üstünde tutmak.
- b. Kalbini kırmak.
- c. Bahane bulmak.

2. Hikâyenin oluş sırası hangi şıkta doğru verilmiştir?

- a. Yenilmeyi kabul etmiyordu-Arkadaşlarından özür diledi- Annesi uyardı.
- b. Yalnız kalmıştı-Kötü sözler söylerdi-Kimsenin hakkını yemiyordu.
- c. Ebelendiğinde bir bahane bulurdu-Hasan'a oyunbozan diyorlardı-Artık Hasan kurallara uyuyordu.

3. Oyunlar hep neden yarım kalıyordu?

- a. Anneleri eve çağırdığı için.
- b. Hava karardığı için.
- c. Hasan oyunbozanlık yaptığı için.

4. Bu parçadan hangi dersi çıkarmalıyız?

- a. Oyun oynamak eğlencelidir.
- b. Dostluk en güzel şeydir.
- c. Yaptığımız davranışların sonuçlarına katlanırsınız.

5. Hayatımızda yaptığımız hataların bize nasıl bir katkısı olur?

- a. Çok eğleniriz.
- b. Hatalarımızı devam ettiririz.

c. Bize bir ders olur ve bir daha yapmayız.

Aşağıdaki boşluklara gelecek uygun kelimelerin hangisi olduğunu söyleyiniz.

Hasan'ı bahane oyunbozan huyu şikâyet

- Ama Hasan'ın kötü bir vardı.
- Ebelendiğinde bir bulurdu.
- Arkadaşları artık bu durumdan ediyorlardı.
- Hasan'a diyorlardı.
- Bu durum da üzümüştü.

2. Örnek Okuma Metni ve Metne İlişkin Sorular



KAYBOLAN BİSİKLET

Mert bugün çok heyecanlıydı. Çünkü karnesini alacaktı. Babasının “Eğer derslerinde başarılı olursan sana bisiklet alacağım” sözü aklına geldikçe içi içine sığmıyordu. Öğretmeni tüm öğrencilere karnesini vermişti. Sıra Mert’e gelmişti. Mert karnesinin çok iyi olduğunu gördü. Sevinçten havalara uçtu. Eve gitti. Babası işteydi. Babasının gelmesini bekledi. Akşam olduğunda babasına karnesini gösterdi. Babası: “Aferin Mert bütün derslerin çok iyi. Sana söz verdiğim gibi yarın bisiklet almaya gidelim” dedi. Mert’in o gece heyecandan gözüne uyku girmedi. Çok heyecanlıydı. Sabah kahvaltılarını yaptılar. Sonra, bisiklet almaya gittiler. Mert almayı çok istediği vitesli bisikleti almıştı. Bisikleti satan kişi: “Çok güzel bir bisiklet seçtin. Güle güle kullan. Fakat bisikletinin çalınmaması için bisiklet kilidi kullanmalısın” dedi. Mert ve babası bisikleti ve bisiklet kilidini alıp evlerine gittiler.

Mert yaz tatili de olması nedeniyle bisikletiyle sürekli geziyordu. Doyasıya tadını çıkarıyordu. Babası: “Bisikletle gez. Ama hava karardığında eve gel. Bisikleti kilitle” diye uyarıyordu. Mert arkadaşlarıyla birlikte bisikletiyle her gün geziyordu. Hava karardığında da bisikletini evlerinin bahçesine kilitliyordu. Bir gün Mert arkadaşlarıyla oyuna dalmıştı. Saatin kaç olduğunu farkına varmadı. Hava kararmıştı. Çok geç olduğunu anladı. Hızlı bir şekilde eve gitti. Fakat babasının uyarısını unutmuştu. Babasının ona kızacağını düşündü. Eve girmek için acele edip bisikletini kilitlemeyi unutmuştu.

Sabah olmuştur. Mert kahvaltısını yaptıktan sonra bahçeye çıktı. Bisikletinin yerinde olmadığını gördü. Babasına haber verdi. Çok üzümüştü. Babası polisi aradı. Bisikletin kaybolduğunu söyledi. Fakat polis, bulunmasının zor olacağını söyledi. Mert hem bisikletçinin hem de babasının uyarısını dinlemeyip bisikletini kilitlemediği için bisikleti çalınmıştı. Mert çok üzümüştü. Ama bisikletinin bulunmasını beklemekten başka yapacağı bir şey yoktu. Bundan sonra büyüklerinin uyarılarına daha çok dikkat etmesi gerektiğini anladı.

Aşağıdaki soruları cevaplayalım. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Okuma parçasını düşünerek doğru cevabı söyleyiniz.

1. Mert neden heyecanlıydı?

- a. Arkadaşlarını göreceği için.
- b. Yaz tatiline çıkacakları için.
- c. Babası karnesi iyi olursa bisiklet alacağı için.
- d. Kuzenleri geleceği için.

2. Mert bisikletini sürdükten sonra nereye bırakıyordu?

- a. Garaja.
- b. Oyun parkına.
- c. Arkadaşının evine.
- d. Evin bahçesine.

3. Mert bisikletini kilitlemeyi unuttuğu günden sonraki sabah uyandıığında ne ile karşılaşmıştı?

- a. Arkadaşı oynamaya çağırılmıştı.
- b. Bahçede bisikletinin olmadığını gördü.
- c. Elektrikler kesilmişti.
- d. Kıyafeti ıslanmıştı.

4. Mert'in bisikletinin olmadığını görünce babası kimi aradı?

- a. Belediyeyi.
- b. İtfaiyeyi.
- c. Polisi.
- d. Komşusunu.

5. Mert bu olaydan sonra nasıl bir ders çıkarmıştı?

- a. Terli terli su içmemesi gerektiğini.
- b. Büyüklerinin uyarılarına daha çok dikkat etmesi gerektiğini.
- c. Ödünç aldığı malzemeyi zamanında geri vermesi gerektiğini.
- d. Ödevlerini zamanında yapması gerektiğini.

Aşağıdaki boşluklara gelecek uygun kelimelerin hangisi olduğunu söyleyiniz.

kilitlediği babasına kilidi arkadaşlarıyla karnesini

- Öğretmeni tüm öğrencilere vermişti.
- Akşam olduğunda karnesini gösterdi.
- Fakat bisikletinin çalınmaması için bisiklet kullanmalısın.
- Mert birlikte bisikletiyle her gün geziyordu.
- Mert hem bisikletçinin hem de babasının uyarısını dinlemeyip bisikletini için bisikleti çalınmıştı.

Ek 15 Deney Sürecine İlişkin Fotoğraflar

