T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNTERDİSİPLİNER ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM-ÇÖZÜM TÜRÜNDEKİ METİNLERİ ANLAMALARINDA DÜŞÜN-OKU-SOR-KENDİ KELİMELERİNLE İFADE ET STRATEJİSİNİN ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ

ASLİN ARSLANOĞLU

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU

EDİRNE, 2022

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNTERDİSİPLİNER ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
DOĞRULUK BEYANI

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da farklı bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

06/07/2022
Aslin ARSLANOĞLU

Aileme

Tezin Adı: Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Problem-Çözüm Türündeki Metinleri Anlamalarında Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et Stratejisinin Öğretiminin Etkililiği

Hazırlayan: Aslin ARSLANOĞLU

ÖZET

Okuma becerileri, yaşamın birçok alanında gereklidir ve en önemli akademik beceriler arasında yer almaktadır. Okuduğunu anlama, bireylerin öğrenmeleri ve geliştirmeleri gereken en temel okuma becerilerinden biridir. Ancak, öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduklarını anlamada büyük zorluklar yaşadıkları sıklıkla bildirilmektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, tek-denekli araştırmaların okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin problem-çözüm türündeki metinleri anlamalarında "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin etkililiğini araştırmak amacıyla bu çalışma, denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma, dördüncü ve beşinci sınıfa giden, öğrenme güçlüğü tanısı almış toplam üç öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları, metin hatırlamaya ve kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin yüzdeliklerin ölçülmesi ile belirlenen okuduğunu anlamayı artırmada, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin etkili olduğunu göstermiştir. Okuduğunu anlamaya ilişkin kazanımlar uygulama sürecinden iki, dört ve altı hafta sonra sürdürülmüş ve farklı bir konuya odaklanan problem-çözüm türündeki bir metne genellenmiştir. Ayrıca, sesli düşünme protokolleri ile elde edilen veriler, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel okuma becerilerini kullanmalarında artış olduğunu göstermiştir. Çalışmada toplanan sosyal geçerlik verileri ise öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin uygulamayı etkili ve uygulanabilir bulduklarını göstermiştir. Çalışmanın bulguları ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış, gelecekteki araştırmalar ve uygulamalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: öğrenme güçlükleri, okuduğunu anlama, strateji öğretimi, tek-denekli araştırmalar

Title of Dissertation: The Effectiveness of Think-Read-Ask-Paraphrase Strategy Instruction on the Problem-Solution Text Comprehension of Students with Learning Disabilities

Prepared by: Aslin ARSLANOĞLU

ABSTRACT

Reading skills are required in many areas of life and are among the most significant academic skills. Reading comprehension is one of the most essential reading skills that individuals need to learn and develop. However, it has often been reported that individuals with learning disabilities have great difficulty in comprehending what they read. When studies in the literature are examined, it is observed that single-subject design studies are widely used to teach reading comprehension skills. In this study, a multiple-probe design with probe trials across subjects was employed to investigate the effectiveness of "Think-Read-Ask-Paraphrase" (TRAP) strategy instruction on the problem-solution text comprehension of students with learning disabilities. The study was carried out with three fourth- and fifth grade students who were diagnosed with learning disabilities. The results of the study indicated that the TRAP strategy was effective in increasing reading comprehension as measured by the percentage of text recall and short-answer questions. Gains in reading comprehension were maintained two, four and six weeks after the intervention period and were generalized to a problem-solution text focusing on a different topic. In addition, data obtained through think-aloud protocols revealed that there was an increase in the students' use of cognitive and metacognitive reading skills. Social validity data collected in the study showed that students, teachers and family members perceived the intervention as effective and feasible. Findings of the study were discussed within the framework of the relevant literature and suggestions for future research and practice were provided.

Keywords: learning disabilities, reading comprehension, strategy instruction, single-subject research

ÖN SÖZ

Araştırmamın her aşamasında, bilgi ve deneyimlerini aktararak bana yol gösteren, bana olan güvenini hissettiren, benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, anlayışla ve sabırla her zaman yanımda olan çok değerli danışmanım Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Yapıcı eleştirileri ve önerileri ile araştırma sürecimde bana her zaman yol gösteren çok kıymetli hocalarım Prof. Dr. İbrahim COŞKUN ve Dr. Öğr. Üyesi Dilber TEZEL'e teşekkürü bir borç bilirim.

Özel Eğitim alanıyla beni tanıştıran, bana her zaman güç ve cesaret veren çok değerli hocam Prof. Dr. Filiz POLAT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma kapsamında tanıştığım tüm çocuklara, çok değerli ailelerine ve öğretmenlerine destek ve katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Alana yönelik bilgi ve becerilerimin şekillenmesinde emeği olan bölümdeki değerli hocalarıma çok teşekkür ederim.

Özel Eğitim alanının hayatıma kattığı, başarılarıyla ve birlikte çalışıyor olmaktan gurur duyduğum ve onun için hep en iyisini dilediğim manevi kardeşim Özge ÖZLÜ ÜNLÜ'ye, tez çalışma sürecim boyunca sunduğu değerli katkıları ve sonsuz desteği ile bana her zaman devam etme gücü verdiği için ne kadar teşekkür etsem az kalır.

Doktora sürecimde sevincimi, üzüntümü ve heyecanımı paylaşan, her zaman desteğini hissettiren ve benim için çok değerli olan Can ÖSER'e ve canım arkadaşlarım Cemil Gökhan KARACAN, Sena GÜME, Veli Emre KURTÇA ve Ani ÇAKMAK ile tüm çalışma arkadaşlarıma ve beraber çalıştığım hocalarıma içten teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan, her zaman benimle gurur duyduklarını hissettiren ve doktora sürecimde de daima yanımda olan başta canım annem ve babam olmak üzere tüm yakınlarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca, bu süreçte desteklerini esirgemeyen, fakat şu an aramızda olmayan tüm yakınlarımı sevgiyle anıyorum.

Aslin ARSLANOĞLU

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **ii**
ÖN SÖZ ..... **iii**
İÇİNDEKİLER ..... **iv**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
GRAFİKLER LİSTESİ ..... **x**
KISALTMALAR ..... **xi**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durum 1
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Sayıltılar 8
1.5. Sınırlılıklar 9
1.6. Tanımlar 9
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN **11**
2.1. Kuramsal Temeller 11
2.1.1. ÖG'nin Tarihçesi 11
2.1.2. ÖG Olan Bireylerin Özellikleri 22
2.1.3. ÖG'de Okuduğunu Anlamanın Öğretimi 27
2.2. İlgili Araştırmalar 40
BÖLÜM III: YÖNTEM **50**
3.1. Araştırma Modeli 50
3.2. Bağımlı ve Bağımsız Değişken 55
3.3. Katılımcılar 55
3.3.1. Denekler 55
3.3.1.1. Deneklerde Aranan Ön Koşul Beceriler. 55
3.3.1.2. Deneklerin Seçimi. 56
3.3.1.3. Deneklerin Özellikleri. 59
3.3.2. Uygulamacı 61
3.3.3. Öğretmenler 61

3.3.4. Aileler 61
3.4. “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” Stratejisi Öğretimi 62
3.4.1. “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” Stratejisi 62
3.4.2. “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” Stratejisi Öğretiminin Uygulama Aşamaları 65
3.4.2.1. Ön Bilgilerin Geliştirilmesi ve Harekete Geçirilmesi. 66
3.4.2.2. Stratejinin Tartışılması. 66
3.4.2.3. Stratejiye Model Olma. 67
3.4.2.4. Stratejiyi Ezberleme. 68
3.4.2.5. Rehberli Uygulamalar. 68
3.4.2.6. Bağımsız Uygulamalar. 69
3.4.3. “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” Stratejisi Öğretiminde Yer Verilen Kendini Düzenleme Stratejileri 69
3.4.3.1. Hedef Belirleme. 70
3.4.3.2. Kendini Talimatlandırma. 70
3.4.3.3. Kendini İzleme. 71
3.4.4. “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” Stratejisi Öğretiminde Kullanılan Destekleyiciler 72
3.4.4.1. “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” Stratejisi Akış Şeması Kâğıdı. 72
3.4.4.2. “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı. 72
3.4.4.3. Metin Hatırlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği/Metin Sorularını Yanıtlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği. 73
3.5. Veri Toplama Araçları 73
3.5.1. Problem-Çözüm Türündeki Bilgi Veren Metinlerin Geliştirilmesi 73
3.5.2. Okuduğunu Anlama Veri Toplama Formu 77
3.5.2.1. Metin Hatırlama Performans Tablosu. 78
3.5.2.2. Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Performans Tablosu. 79
3.5.3. Sesli Düşünme Protokolü ve Sesli Düşünme Protokolü Kodlama Formu 81
3.5.4. Sosyal Geçerlik Formları 82
3.6. Genel Süreç 84

3.6.1. Ortam 84
3.6.2. Ön Uygulama 85
3.6.3. Deney Süreci 86
3.6.3.1. Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları. 88
3.6.3.2. Öğretim Öncesi Genelleme Oturumu. 89
3.6.3.3. Öğretim Öncesi Strateji Kullanımı Değerlendirme Oturumu. 90
3.6.3.4. Öğretim Oturumları. 91
3.6.3.5. Öğretim Aşamaları ve Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları. 92
3.6.3.6. Öğretim Sonrası Genelleme Oturumu. 93
3.6.3.7. Öğretim Sonrası Strateji Kullanımı Değerlendirme Oturumu. 93
3.6.3.8. İzleme Oturumları. 93
3.7. Verilerin Toplanması ve Puanlanması 94
3.7.1. Etkililik ve İzleme Verileri 94
3.7.2. Genelleme Verileri 96
3.7.3. Deneklerin Strateji Kullanım Düzeylerine Yönelik Veriler 96
3.7.4. Sosyal Geçerlik Verileri 97
3.8. Verilerin Analizi 97
3.8.1. Etkililik ve İzleme Verileri 97
3.8.2. Genelleme Verileri 98
3.8.3. Deneklerin Strateji Kullanım Düzeylerine Yönelik Veriler 99
3.8.4. Sosyal Geçerlik Verileri 99
3.9. Güvenirlik Hesaplamaları 99
3.9.1. Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması 99
3.9.2. Uygulama Güvenirliğinin Hesaplanması 101
3.9.3. Kodlayıcılar Arası Güvenirliğin Hesaplanması 103
BÖLÜM IV: BULGULAR 105
4.1. Etkililik Bulguları 105
4.1.1. Deneklerin Metin Hatırlama Düzeylerine İlişkin Etkililik Bulguları 106
4.1.2. Deneklerin Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Etkililik Bulguları 109
4.1.3. Deneklerin Metin Hatırlama ve Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Performanslarına İlişkin Etki Büyüklüğü Bulguları 114
4.2. Genelleme Bulguları 117

4.2.1. Deneklerin Metin Hatırlama Düzeylerine İlişkin Genelleme Bulguları . 117
4.2.2. Deneklerin Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Genelleme Bulguları ... 118
4.3. Deneklerin Strateji Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular ... 119
4.4. Sosyal Geçerlik Bulguları ... 126
4.4.1. Deneklerin Sosyal Geçerlik Bulguları ... 127
4.4.2. Öğretmenlerin Sosyal Geçerlik Bulguları ... 129
4.4.3. Ailelerin Sosyal Geçerlik Bulguları ... 131
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ... 134
5.1. Sonuç ve Tartışma ... 134
5.2. Öneriler ... 148
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler ... 148
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler ... 150
KAYNAKÇA ... 154
EKLER ... 172
EK 1 ETİK KURUL RAPORU ... 173
EK 2 ARAŞTIRMA İZNİ ... 174
EK 3 ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU ... 175
EK 4 OKUMA HIZI KAYIT ÇİZELGESİ (ÖN KOŞUL DEĞERLENDİRMESİ) ... 177
EK 5 DOĞRU VE HECELEMEDEN OKUMA KAYIT ÇİZELGESİ (ÖN KOŞUL DEĞERLENDİRMESİ) ... 178
EK 6 OKUDUĞUNU ANLAMA KAYIT ÇİZELGESİ (ÖN KOŞUL DEĞERLENDİRMESİ) ... 179
EK 7 OKUMA HIZI/DOĞRU VE HECELEMEDEN OKUMA ÖN KOŞUL DEĞERLENDİRMESİ İÇİN KULLANILAN METİN ... 182
EK 8 OKUDUĞUNU ANLAMA ÖN KOŞUL DEĞERLENDİRMESİ İÇİN KULLANILAN METİN ... 183
EK 9 ÖN KOŞUL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME OTURUMLARI ... 184
EK 10 AİLE İZİN FORMU ... 188
EK 11 "DÜŞÜN-OKU-SOR-KENDİ KELİMELERİNLE İFADE ET" STRATEJİSİ ÖĞRETİM PLANI ... 189

EK 12 METİN HATIRLAMAYA İLİŞKİN HEDEF BELİRLEME GRAFİĞİ/METİN SORULARINI YANITLAMAYA İLİŞKİN HEDEF BELİRLEME GRAFİĞİ 221
EK 13 "DÜŞÜN-OKU-SOR-KENDİ KELİMELERİNLE İFADE ET" STRATEJİSİ KENDİNİ İZLEME KÂĞIDI 222
EK 14 "DÜŞÜN-OKU-SOR-KENDİ KELİMELERİNLE İFADE ET" STRATEJİSİ AKIŞ ŞEMASI KÂĞIDI 223
EK 15 OKUDUĞUNU ANLAMA VERİ TOPLAMA FORMU 224
EK 16 SESLİ DÜŞÜNME PROTOKOLÜ KODLAMA FORMU 227
EK 17 SOSYAL GEÇERLİK ÖĞRENCİ FORMU 230
EK 18 SOSYAL GEÇERLİK ÖĞRETMEN FORMU 233
EK 19 SOSYAL GEÇERLİK AİLE FORMU 235
EK 20 METİN DEĞERLENDİRME FORMU 237
EK 21 İCATLAR KONUSUNDA HAZIRLANAN ÖRNEK METİN 241
EK 22 NESLİ TÜKENME TEHLİKESİ SON BULAN HAYVANLAR KONUSUNDA HAZIRLANAN ÖRNEK METİN 242
EK 23 KISA CEVAPLI SORULAR (ÖRNEK) 243
EK 24 GÖZLEMCİ GÜVENİRLİĞİ KAYIT FORMU 244
EK 25 UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ KAYIT FORMU 247
EK 26 PROBLEM-ÇÖZÜM-SONUÇ ÇALIŞMA KÂĞIDI (ÖRNEK PARAGRAFLAR) 266
EK 27 ANA FİKİR VE ÖNEMLİ DETAYLARI BULMA ÇALIŞMA KÂĞIDI (ÖRNEK PARAGRAFLAR) 267

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Özel Gereksinimli veya Risk Grubunda Olan Bireylerin Yer Aldığı Çalışmalar 40
Tablo 3.1 Deneklerin Demografik Özellikleri 60
Tablo 3.2 Kendi Kelimeleri ile İfade Etme Türlerine İlişkin Sınıflama Başlıkları 64
Tablo 3.3 Deney Sürecinde Her Bir Aşamada Kullanılan Metinler 87
Tablo 3.4 Deney Sürecinde Gerçekleştirilen Öğretim Oturumu Sayıları 92
Tablo 4.1 Metin Hatırlamaya İlişkin Etki Büyüklüğü Bulguları 115
Tablo 4.2 Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlamaya İlişkin Etki Büyüklüğü Bulguları 116
Tablo 4.3 Deneklerin Strateji Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular..... 120
Tablo 4.4 Birinci Deneğin Öğretim Sonrasında Kullandığı İfadelerden Örnekler .. 122
Tablo 4.5 İkinci Deneğin Öğretim Sonrasında Kullandığı İfadelerden Örnekler 124
Tablo 4.6 Üçüncü Deneğin Öğretim Sonrasında Kullandığı İfadelerden Örnekler . 126
Tablo 4.7 “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” Stratejisine Yönelik Deneklerin Görüşleri 127
Tablo 4.8 “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” Stratejisine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri 130
Tablo 4.9 “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” Stratejisine Yönelik Ailelerin Görüşleri 132

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1 Deneklerin Metin Hatırlama Düzeylerine İlişkin Etkililik Bulguları….. 106
Grafik 4.2 Deneklerin Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Etkililik Bulguları…….. 110
Grafik 4.3 Deneklerin Metin Hatırlama Düzeylerine İlişkin Genelleme Bulguları... 117
Grafik 4.4 Deneklerin Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Genelleme Bulguları…….. 118

KISALTMALAR

KDSG : Kendini Düzenleme Stratejisi Gelişimi

ÖG : Öğrenme Güçlüğü

ÖVY : Örtüşmeyen Veri Yüzdesi

RAP : Read (Oku), Ask (Sor), Put-Paraphrase (Kendi Kelimelerinle İfade Et)

TRAP : Think (Düşün), Read (Oku), Ask (Sor), Put-Paraphrase (Kendi Kelimelerinle İfade Et)

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durum, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara ilişkin bilgiler paylaşılmıştır.

1.1. Problem Durum

Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşamda kendilerine yetebilen, bağımsız, üretken ve başarılı bireyler olmalarında, toplumla bütünleşmelerinde ve toplum içerisinde sosyal kabul düzeylerinin artmasında, bireysel gereksinimleri doğrultusunda sunulan eğitim hizmetlerinin nicelik ve niteliği büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda, özel gereksinimli bireylere akademik becerilerin kazandırılmasına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar gün geçtikçe önem kazanmakta ve yaygınlaşmaktadır.

Dünyada özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik ilk sistemli çabaların 16. yüzyılda başladığı ve öğrenme güçlüğü (ÖG) alanında yapılan sistemli çalışmaların başlangıcının ise 1800'lü yıllara kadar uzandığı bilinmektedir. Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik çalışmaların Osmanlı Devleti döneminde, 16. yüzyılda, üstün yetenekli çocukların eğitim gördüğü Enderun Mektebi uygulaması ile başladığı görülmektedir (Hammill, 1993; Kargın, 2004). Bununla birlikte, ülkemizde "öğrenme güçlüğü" teriminin ilk defa 16 Şubat 1975 tarih ve 15151 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik'te yer aldığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 1975).

Öğrenme, "bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda meydana gelen kalıcı izli davranış değişmeleridir" (Taki-Yılmaz, 2014, s. 20). Öğrenme süreci, bireyin doğumundan ölümüne dek hayat boyu devam etmektedir. Ancak, öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu ve her bir öğrencinin öğrenme sürecinin bu bireysel farklılıklardan etkilendiği unutulmamalıdır. Nitelikli bir eğitim-öğretim sürecinin sağlanabilmesi, bu bireysel farklılıkların dikkate alınması ile mümkün olabilmektedir.

ÖG, çeşitli akademik becerilerde yaşanan güçlükleri kapsayan bir özel gereksinim grubudur. ÖG olan bireylerin üç temel akademik alan olan okuma, yazma ve matematik alanlarında yaşadıkları güçlükler genellikle okul çağına gelmeden fark

edilmemektedir. ÖG olan bireylerin, örneğin okuma veya matematik gibi belirli bir alanda güçlük yaşamaları, öte yandan yetersizlikten doğrudan etkilenmemiş olan performanslarında ustalık göstermeleri olası bir durumdur (Hallahan vd., 1996).

Okumak, en temel anlamıyla, "bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek" (Türk Dil Kurumu, t.y.) şeklinde tanımlanmaktadır. Akyol (2013) ise okuma kavramını, "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" (s. 1) olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere okuma becerisi, harf ve işaretleri çözümleme ve seslendirmenin yanı sıra, üst düzey bilişsel becerilerin etkin kullanımını da içermektedir. Okuma becerisi akademik, sosyal, günlük hayat ile iş hayatı gibi yaşamın pek çok alanında sıklıkla ihtiyaç duyulan bir beceridir. Matematik, Fen, Sosyal Bilgiler gibi disiplin alanlarında okuma becerisinin de kullanılmasından dolayı, bu beceride yaşanan bir başarısızlık, bireyin akademik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Polloway vd., 2013). Modern toplumun, bilginin ilerlemesi ile gelişen bir bilgi toplumu olduğunu belirten Jena (2013), yeni bir bilgi edinme sürecinde okuma becerisinin önemini vurgulamış ve okuma becerisini bir "hayatta kalma becerisi" olarak nitelendirmiştir.

Kişinin bağımsız olmasını sağlayan, öğretilebilen ve geliştirilebilen bir beceri olan okuma becerisi, bireye kazandırılması gereken en temel akademik beceriler arasında yer almaktadır. ÖG olan bireylerin %90'ını, okumada sorun yaşayan bireylerin oluşturduğu düşünülmektedir (Bender, 2008). Okumaya ilişkin becerilerin tümü, birbirleriyle ilişkili becerilerdir. Okuma becerilerinin sıralamasına bakıldığında, okuduğunu anlamanın bu sıralamanın en sonunda yer aldığı görülmektedir. ÖG olan bireyler, ön bilgileri uygun bir biçimde kullanmada, kelime çözümlemede ve tanımada, kelime bilgisinde, akıcılıkta, strateji kullanımında, üstbilişsel becerilerde ve yaygın olarak kullanılan metin yapılarını ayırt etmede yaşadıkları güçlükler sebebiyle normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla temel okuma ögeleri arasında yer alan okuduğunu anlamada güçlükler yaşamaktadırlar (Graham ve Bellert, 2004). Yaşamın pek çok alanında ihtiyaç duyulması ve başvurulması sebebiyle, okuduğunu anlama becerilerinin ÖG olan bireylere öğretimi, üzerinde durulması ve çalışılması gereken bir konudur.

Bir uygulamanın etkililiğini belirlemek adına, birbirine denk en az iki grup üzerinde yürütülen grup deneysel araştırmaların özel eğitim alanında kullanımında çeşitli sınırlılıklar söz konusudur. Bir bağımsız değişkenin etkili olup olmadığını değerlendirmek adına, araştırma gruplarının bağımlı değişken açısından ortalama performanslarının belirlenmesi sebebiyle, grup deneysel araştırmalar bireysel farklılıkları ortaya çıkarmada ve açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bununla birlikte, bireysel farklılıkların çok geniş olduğu özel gereksinimli bireyler söz konusu olduğunda, bağımsız değişken açısından birbirine benzer özellikte yeterli sayıda katılımcıya ulaşılması ve bu katılımcılardan en az iki denk grup oluşturulması oldukça güçtür. Ayrıca, grup deneysel araştırmalarda kontrol grubunda yer alan bireylerin belirli bir süreliğine dahi olsa kendileri için yararlı olabilecek bir uygulamadan yoksun bırakılmaları etik bir problem teşkil etmektedir. Tüm bu sınırlılıklar sebebiyle grup deneysel araştırmalara alternatif olarak, deneysel kontrolün birbirinden bağımsız tekil katılımcılar üzerinde kurulduğu tek-denekli araştırmalar geliştirilmiş ve 1960'lı yıllardan itibaren yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Kırcaali-İftar, 2018).

Okuma, yazma ya da aritmetik gibi akademik becerilerde güçlükler; biliş, hafıza, üstbiliş veya dikkat sorunları gibi bilgiyi işlemeye ilişkin güçlükler veya davranışsal, sosyal ya da duygusal alanlarda yaşanan güçlükler ile kendini gösterebilen öğrenme güçlükleri, heterojen bir özel gereksinim grubu olma özelliği taşımaktadır. ÖG olan bireylerin heterojen bir grup oluşturmaları ve uzmanların grubun heterojen olma özelliğini azaltma yolları konusunda henüz fikir birliğine varmamış olmalarından dolayı, bireysel farklılıkları araştıran tek-denekli araştırmaların ÖG alanında kullanılması uygun görülmektedir (Lloyd vd., 1994). Türkiye'de ve yurt dışında okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik gerçekleştirilen tek-denekli araştırmalarda genel olarak kelime çözümleme, kelime tanıma, okuma hızı, akran destekli öğrenme, okuduğunu anlama, teknoloji kullanımı, vb. konulara değinildiği görülmektedir (Örn., Boulineau vd., 2004; Cohen ve Brady, 2011; Lykken vd., 2014; Mize vd., 2019; Moorman vd., 2010; Özmen, 2005).

Okuduğunu anlamanın 1970'li yıllarda dikkat çekmeye başlaması ile birlikte, okuyucuların metinde okuduklarını anlayıp anlamama durumlarına ilişkin farkındalıkları ve metni anlamada başarısız olduklarını fark ettiklerinde ne yaptıkları üzerinde çalışmalara yoğunlaşılmış, okuduğunu anlamanın geliştirilmesine yönelik

stratejilerin belirlenmesine ve öğretimine ilişkin çalışmalar başlamıştır (Ulusal Okuma Paneli Raporu/National Reading Panel, 2000). Okudukları metinleri anlamada güçlük çeken ve dolayısıyla metinlerdeki bilgileri hatırlamada ve metin sorularını yanıtlamada başarısızlık yaşayan ÖG olan öğrencilerin, uygun yöntem ve teknikler ile yaşadıkları bu güçlüklerin son bulabileceği veya hafifleyebileceği unutulmamalıdır. Okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında kullanılan pek çok strateji bulunmaktadır. Bu stratejiler ayrı ayrı veya bir arada kullanılabilmektedir. Birden fazla stratejinin bir arada kullanıldığı strateji paketlerine, "Çok Ögeli Stratejiler" denilmektedir. Bireylerin okuma performansları üzerinde, bu strateji paketlerinin pek çok olumlu etkisi bulunmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 1997).

Okuduğunu anlamaya yönelik gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında, son yıllarda strateji öğretiminin ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkisine ilişkin araştırmaların nicelik ve nitelik olarak artmaya başladığı görülmektedir. Bu doğrultuda gerek yurt içinde, gerekse yurt dışında gerçekleştirilen tek-denekli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak, ülkemizde okuduğunu anlamaya yönelik gerçekleştirilen çalışmaların zihin yetersizliği olan bireyler üzerinde yoğunlaştığı ve ÖG olan bireylere ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu bilinmektedir. Ayrıca, bu çalışmalarda Okuma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Düşün stratejisi, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı, Tekrarlı Eko Okuma Stratejisi, bir strateji öğretimi yazılımı ve sesli düşünme yöntemi vb. yer verildiği görülmektedir (Örn., Fırat, 2017; Görgün, 2018; Kınıklı, 2019; Özbek, 2019; Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017).

ÖG olan öğrencilerin öğrenme özellikleri dikkate alındığında bu araştırmada, ÖG olan öğrencilere problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlamaya ilişkin becerilerin kazandırılmasında RAP (Read/Oku, Ask/Sor, Put-Paraphrase/Kendi Kelimelerinle İfade Et) stratejisinden (Schumaker vd., 1984) geliştirilen TRAP (Think/Düşün, Read/Oku, Ask/Sor, Put-Paraphrase/Kendi Kelimelerinle İfade Et) stratejisinin (Mason vd., 2012) etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminde, Kendini Düzenleme Stratejisi Gelişimi (KDSG) modeli (Harris ve Graham, 1996) esas alınmıştır. KDSG modelinde, stratejiyi kullanma sorumluluğu kademeli olarak öğretmenden öğrenciye

geçer. Öğrenciden sürece etkin bir şekilde katılması ve öğretmenle iş birliği içerisinde çalışması beklenir. Ölçüt temelli olan bu modelde, öğrenci kendi hızında ilerlemekte ve belirlenen ölçütü karşılayınca bulunduğu aşamadan bir sonraki aşamaya geçmektedir (Reid ve Lienemann, 2006).

KDSG modelini esas alan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini inceleyen çalışmalar dikkate alındığında ise ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencileri kapsayan ve yurt dışında gerçekleştirilen bu çalışmalarda özgül öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu veya üstün yetenekli olmak üzere çeşitli özel gereksinim kategorilerinde tanıları olan ya da risk durumunda olan bireylerin yer aldığı görülmektedir (Örn., Chandler ve Hagaman, 2020; Hagaman vd., 2016; Rollins, 2020; Sanders, 2020; Sanders, Jolivette ve Harris, 2021; Sanders, Rollins, vd., 2021; Washburn vd., 2021).

"Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" ve "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejilerine yer veren çalışmalar bir bütün olarak incelendiğinde, bireylerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanım sıklıklarına odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. ÖG olan bireylerin yaşadıkları bilişsel ve üstbilişsel sorunların akademik performanslarını olumsuz yönde etkileyebilme durumu dikkate alındığında (Hallahan ve Kauffman, 2006), strateji öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanım sıklıkları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesine gereksinim olduğu görülmektedir.

Alanyazın taraması sonucunda, ülkemizde ÖG olan bireylere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisine yer veren bir çalışmaya ya da "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin kullanıldığı yurt dışında yürütülmüş olan çalışmalarda, ÖG olan bireylerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanım sıklıklarına odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu gereksinimlerden yola çıkarak, bilgi veren metinlerin kullanıldığı ve "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisine yer veren alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, ÖG olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin yanı sıra bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımlarının incelenmesi planlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ÖG olan öğrencilerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlamalarında "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin etkililiğinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi, ÖG olan öğrencilerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama becerileri üzerinde etkili midir?

    1.1. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi, ÖG olan öğrencilerin metin hatırlama becerileri üzerinde etkili midir?

    1.2. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi, ÖG olan öğrencilerin kısa cevaplı soruları yanıtlama becerileri üzerinde etkili midir?

2. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi, ÖG olan öğrencilerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama becerilerini öğretim sona erdikten iki, dört ve altı hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?

3. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi, ÖG olan öğrencilerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama becerilerini aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan okuma metinlerine genellemelerinde etkili midir?

4. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi, ÖG olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanım sıklıklarını farklılaştırmakta mıdır?

5. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi hakkında ÖG olan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

6. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

7. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi hakkında ailelerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma becerileri arasında yer alan, akademik ve sosyal yaşamda sıklıkla başvurulan en temel becerilerden biri olan okuduğunu anlama becerisi ve ilişkili beceriler dikkate alındığında, okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması, ÖG olan bireylerin mevcut ve gelecekteki performansları için büyük önem arz etmektedir.

Etkin öğrenciler öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılır, pek çok bilişsel stratejiyi etkin bir şekilde kullanır, bilgiyi yapılandırmaya çalışır, materyal hakkında kendilerine soru sorar ve yeni bilgiyi hâlihazırda bildikleri ile kıyaslarlar. Öğrenme istekleri ve motivasyonları vardır. Ancak, ÖG olan öğrencilerin geçmişte yaşadıkları başarısızlıklar ve hayal kırıklıkları sebebiyle, öğrenmeye karşı ilgilerinin ve öğrenebilecekleri konusunda inançlarının olmadığı görülmektedir. Bu sebeple, ÖG olan öğrencilerin pasif ve bağımlı öğrenenler oldukları ve öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları bilinmektedir (Lerner, 2000). Aynı zamanda, ÖG olan bireyler stratejiyi edinme ve/veya stratejiyi uygun zamanda ve yeterli bir biçimde uygulama, bilişsel ve üstbilişsel beceriler, kendini düzenleme, kendi performansını izleme vb. süreçlerde sorunlar yaşayabilmektedirler (Graham ve Bellert, 2004; Hallahan ve Kauffman, 2006; Mercer, 1997).

ÖG olan öğrencilerin yukarıda sıralanan genel öğrenme özellikleri, akademik ve sosyal açıdan yaşadıkları güçlükler dikkate alındığında, bireysel performanslarına uygun, eğitsel gereksinimlerini karşılayabilecek etkili yöntem ve yaklaşımlardan yararlanılması büyük önem arz etmektedir. Mevcut çalışmada, KDSG modelinde yer alan aşamalar, ayrıca hedef belirleme, kendini talimatlandırma, kendini izleme stratejileri (Graham vd., 1992; Harris ve Graham, 1996; Reid ve Lienemann, 2006) ve kullanılan destekleyiciler ile deneklerin okuma sürecinde planlı ve bilinçli okuma davranışları kazanmaları ve bireylerin öğrenme süreçlerinde etkin bir biçimde rol almaları hedeflenmektedir. Aynı zamanda, KDSG modelini esas alan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin özel gereksinimli veya risk grubunda yer alan bireylerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini değerlendiren mevcut çalışmalara (Örn., Chandler ve Hagaman, 2020; Hagaman vd., 2016; Rollins, 2020; Sanders, 2020; Sanders, Jolivette ve Harris, 2021; Sanders, Rollins, vd., 2021; Washburn vd., 2021) ek olarak bu çalışmada, strateji öğretiminin bireylerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir.

Tüm bu hususlar dikkate alındığında, ülkemizde ÖG olan bireylere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisine yer veren ilk çalışma olması ve "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin kullanıldığı yurt dışında yürütülmüş olan çalışmalarda, ÖG olan bireylerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanım sıklıklarına odaklanan bir çalışmaya rastlanmamış olması sebebiyle mevcut çalışmanın, yurt içi ve yurt dışı alanyazın için önemli olduğu düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle, çalışmanın ülkemizdeki ÖG olan bireylere ve hatta genel anlamda özel gereksinimli bireylere okuduğunu anlama becerilerinin öğretimine yönelik alanyazına katkı sağlayacağı, gerçekleştirilecek olan çalışmalara ve kanıt temelli uygulamalara yol göstereceği; ayrıca alandaki uzmanlara, araştırmacılara, uygulamacılara, politika belirleyicilere ve ailelere rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Mevcut araştırmadan elde edilecek olan bulguların aynı zamanda, ÖG olan öğrencilerle çalışan ve okuduğunu anlama öğretimi yapan öğretmenlere rehberlik edeceği düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle, araştırmanın bulgularının "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi, stratejinin uygulanması, bilişsel ve üstbilişsel strateji öğretimi, KDSG modeli ve ölçüt temelli öğretim, öğrencilerin mevcut okuma ve okuduğunu anlama performanslarının değerlendirilmesi ve gerekli durumlarda öğrencilere ön koşul becerilerin kazandırılması, metin türüne göre metin yapılandırma, sesli düşünme süreci, destekleyici hazırlanması ve kullanımı, vb. konularında öğretmenlere katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada, öğrencilerin aynı ön koşul davranışları yerine getirmelerinin denek seçiminde yeterli olduğu ve öğrencilerin cinsiyetlerinin, yaşlarının ve sınıf düzeylerinin "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi öğretimi amaçlarını gerçekleştirmelerini etkilemeyeceği varsayılmıştır. Öğrencilerle, öğretimi yapılacak olan beceri ile ilgili mevcut çalışma esnasında herhangi bir çalışma yapılmayacağı varsayılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin gerçek görüşlerini yansıtacakları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; a) düzeylerine uygun olarak seçilmiş olan bir okuma metnini dakikada en az 50 sözcük okuma akıcılığı ile, b) en az %90 doğrulukta, c) hecelemeden okuyabilen ve d) düzeylerine uygun olarak hazırlanmış olan en az 120, en fazla 130 kelimelik problem-çözüm türündeki bir okuma metnini hatırlama yüzdeleri en az %20, en fazla %40 oranında olan, e) metne ilişkin altı anlama sorusundan en az birine, en fazla ikisine doğru cevap veren, ÖG tanısı almış, İstanbul ilinde dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden üç öğrenci, f) 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı, g) araştırmacı tarafından problem-çözüm türündeki bilgi veren metin yapısına uygun olarak geliştirilmiş olan okuma metinleri ve h) veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ve sonuçlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme güçlüğü: ÖG olan birey, dili yazılı veya sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin bir veya birkaçında görülen ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma veya matematiksel işlemleri yapma güçlüğü sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006).

Okuduğunu anlama: Okuduğunu anlama, yazılı dil ile etkileşim ve ilişki kurarak eş zamanlı bir biçimde anlam çıkarma ve kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Snow, 2002).

Kendini Düzenleme Stratejisi Gelişimi (KDSG): KDSG modeli; a) ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi, b) stratejinin tartışılması, c) stratejiye model olma, d) stratejiyi ezberleme, e) rehberli uygulamalar ve f) bağımsız uygulamalar olmak üzere altı aşamadan oluşmaktadır. Ölçüt temelli bir model olan KDSG modelinde, bir aşamadan diğer aşamaya geçişin gerçekleşebilmesi için belirlenen ölçütün karşılanması gerekmektedir (Reid ve Lienemann, 2006).

Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et Stratejisi: "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi, KDSG modelini esas alan "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinden (Schumaker vd., 1984) geliştirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artırılması için, "Düşün-Oku-Sor-Kendi

Kelimelerinle İfade Et” stratejisinde öğrenciler, okuma materyali hakkında önceden düşünmekte, okuma materyalini paragraf paragraf okumakta, okudukları bölüme ilişkin kendilerine soru sormakta ve okuduklarını kendi kelimeleriyle ifade etmektedirler (Mason vd., 2012).

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde, kuramsal temellere ve ilgili araştırmalara ilişkin bilgiler paylaşılmıştır.

2.1. Kuramsal Temeller

Bu başlık altında, öğrenme güçlüğünün (ÖG) tarihçesi, ÖG olan bireylerin özellikleri ve ÖG'de okuduğunu anlamanın öğretimi alt başlıklarına yer verilmiştir.

2.1.1. ÖG'nin Tarihçesi

ÖG'ye ilişkin gerçekleştirilen ilk çalışmalarda yetişkin hastalara odaklanılmış, beynin alanları ve davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Beyinde fonksiyon (işlev) lokalizasyonu fikrini öne süren Alman hekim Franz Joseph Gall, 1790'lı yılların başından itibaren çalışmalarını sistemli bir biçimde yürütmeye başlamıştır. Gall, 27 temel işlevin kafatası içerisindeki yerini saptamış ve bu işlevlerin 19'unun insanlar ve hayvanlarda ortak olduğunu savunmuştur. Gall, kafatası çıkıntılarının incelenmesi ile kişinin önemli karakter özelliklerinin belirlenebileceği düşüncesini öne sürmüş ve ardından bu düşünce çalışma arkadaşı Johann Gasper Spurzheim tarafından "frenoloji" olarak isimlendirilmiştir. Aslında günümüzde "afazi" olarak isimlendirilen durum üzerinde çalışmalar yapmış olan Gall, bazı hastalarının konuşamadıklarını ancak düşüncelerini ustalıkla yazabildiklerini, kafa travmalarından önce normal bir konuşmaya sahip olduklarını ve performanslarının zekâ geriliği veya sağırlık gibi başka bir durumdan kaynaklanmadığını vurgulamıştır (Hammill, 1993; Spurzheim, 1832; Young, 1990).

1820'li yılların başında Fransız hekim Jean-Baptiste Bouillaud, serebral korteksin frontal bölümünde hasar olan kişilerin konuşma kaybı yaşadıklarını fark etmiştir. Bu ilişkiyi açıklamak adına pek çok vaka incelemiş ve frontal lob hasarının zekâyı ya da dilin anlaşılmasını etkilemediğini; ancak, akıcı konuşmada bozukluğa yol açtığını vurgulamıştır. Konuşma becerisindeki yetersizliğin ise, dilin hareket

ettirilmesi ile ilişkili olmadığını çünkü hasar almış bireylerin normal bir biçimde yutkunabildiklerini ve yemek yiyebildiklerini bildirmiştir. Ayrıca, dil üretiminden sorumlu bölgenin frontal loblarda yer aldığını belirtmiştir (Wickens, 2015).

1860'lı yılların başında afazisi olan hastalar üzerinde araştırma yapan ve Bouillaud'un damadı olan Fransız hekim Ernest Aubertin, intihar girişimi sırasında kafatasının sol frontal bölgesinde hasar oluşan bir hasta ile gerçekleştirdiği çalışmasında, bir spatula yardımı ile açıkta kalan hasarlı bölgeye bası uygulamış ve hastasının konuşmasını durdurabildiğini, bası uygulamayı sonlandırdığında da konuşmanın geri geldiğini gözlemlemiştir. Aubertin'in, bu süreci anlattığı konuşmasını dinledikten bir süre sonra Fransız hekim Paul Broca, ani bir konuşma kaybı sonucunda 20 yıl kadar önce hastaneye kaldırılmış olan bir hasta ile karşılaşmıştır; ancak, hastanın o dönemlerde zekâsında ve dili anlamada bir sorun yaşamadığı görülmüştür. Hastanın ismi Leborgne olmasına karşın anlam ifade etmeyen ve tekrarlı bir biçimde kullandığı "tan" hecesi sebebiyle, hasta "Tan" ismi ile tanınmıştır. Hastaneye kaldırılışından 10 yıl kadar sonra, sağ kolunda ve bacağında felç izlenen hastanın vefatının ardından gerçekleştirilen otopsi sonucunda, sol frontal kortekste tavuk yumurtası büyüklüğünde, içi sıvı dolu bir çukur fark edilmiştir. Bu bölge, "Broca alanı" olarak isimlendirilmiştir. Broca, Tan'ın yaşamış olduğu konuşma bozukluğunu "afemi" olarak tanımlamıştır (Wickens, 2015).

Alman anatomist Theodor Meynert, anlaşılamayan konuşma kalıpları kullanan ve dili anlamada güçlük çeken bir kadın hastası üzerinde 1866 yılında gerçekleştirdiği otopsi çalışmasında, sol üst temporal lobda bir lezyon tespit etmiştir. Alman hekim Carl Wernicke ise, 1874 yılında yayımladığı çalışmasında, bu türde afazi gösteren hastalar ile ilgili gerçekleştirdiği incelemelerini paylaşmıştır. Broca'nın hastalarının konuşmada sorunlar yaşadıkları; ancak, zekâya ya da dili anlamaya ilişkin normal düzeyde performans gösterdikleri görülmüş ve bu durum, "Broca afazisi" olarak isimlendirilmiştir. Bu durumdan farklı olarak Wernicke'in hastalarının akıcı bir şekilde konuştukları; ancak, anlam ifade etmeyen kelimeler ve ifadeler kullandıkları ve kendilerine söylenenleri anlamada güçlük çektikleri görülmüştür. Wernicke'in hastalarının yaşadığı bu durum ise, "Wernicke afazisi" olarak isimlendirilmiştir. Wernicke, Broca'nın hastalarında görülen durumun konuşmadaki ses üretim süreci ile

ilişkili olduğunu, temporal lob ile ilgili olan durumun ise anlama ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Wernicke, temporal lobda görülen durumu "duyusal afazi" ve frontal lobda görülen durumu ise "motor afazi" olarak isimlendirmiştir (Wickens, 2015).

Prusyalı hekim Johannes Schmidt, geçirmiş olduğu felç sonucunda okuma yetisini kaybeden Nicolas Cambier isimli bir hasta ile çalışmıştır. Cambier, yazma ve heceleme becerilerinde sorun yaşamamasına karşın, hiçbir harf ya da kelimeyi okuyamamaktadır. O zamana değin benzer bir vaka görülmediğinden, Cambier'in yaşadığı durum "anomali" olarak değerlendirilmiştir. Takip eden yıllarda bu konu ile ilgili birkaç durum bildirilmiş olsa da, beyin araştırmalarının büyük çoğunluğu afazi üzerine yoğunlaşmıştır (Anderson ve Meier-Hedde, 2001).

19. yüzyılda, okumada yaşanan güçlüklere odaklanan çalışmalar tekrar gündeme gelmiştir. İngiliz nörolog William Henry Broadbent (1872), 10 farklı hastasının durumunu incelediği çalışmada, okuma becerisini kaybeden yetişkin bir erkek hastasına değinmiştir. Geçirdiği serebral atak sonrasında hastanın kendi ismi dışında basılı ya da yazılı kelimeleri okuyamadığı; ancak, kendisine söylenenleri doğru bir şekilde yazabildiği, az bir hatırlatma ile harfleri birleştirebildiği ve yazabildiği bildirilmiştir. Hastanın zekice konuşabildiği ve geniş bir kelime bilgisi olduğu; ancak, zaman zaman sokakların, kişilerin ve nesnelerin isimlerini unutabildiği paylaşılmıştır.

Alman hekim Adolph Kussmaul (1877) konuşma, yazma, işitme ve görmeye ilişkin herhangi bir sorun yaşamamalarına karşın, işittikleri kelimeleri anlayamayan ve gördükleri kelimeleri okuyamayan bireyler için "kelime sağırlığı" ve "kelime körlüğü" ifadelerini kullanmıştır. Böylelikle, beyinde herhangi bir lezyon veya felç gibi nörolojik sorunlardan kaynaklı bir sebep olmadan da okuma problemlerinin meydana gelebildiği görülmüştür (Anderson ve Meier-Hedde, 2001).

1881 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında Ball, felç geçirmiş olan ve afazisi olan bir hastasını incelemiştir. Ball, zekâsında bir sorun olmamasına karşın hastasının konuşma esnasında zorluk yaşadığını, hastanın hem kelime körlüğü hem de kelime sağırlığı gösterdiğini bildirmiştir. Tüm dil sorunlarından sorumlu tek bir konuşma merkezinin olamayacağını öne süren Ball, gerçekleştirdiği otopside Broca alanında değil, parietal lobda bir lezyon tespit etmiştir (Anderson ve Meier-Hedde, 2001).

Alman göz hastalıkları uzmanı Rudolf Berlin ise 1887 yılında, “kelime körlüğü” ifadesi yerine “disleksi” terimini kullanmıştır. Konuşma becerilerinde sorun olmayan, ancak okuma becerilerinde sorun görülen altı hastasını incelediği çalışmasında, hastalarının orta büyüklükte yazılmış olan üç-beş kelimeyi doğru bir şekilde okuduktan sonra aniden okumayı sonlandırdıklarını bildirmiştir. Hastalarının göze ilişkin rahatsızlıklarının rastlantısal olduğunu gözlemleyen Berlin, disleksinin temelinde beyinde görülen bir fonksiyon bozukluğu olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, hastalarının okuma güçlüğünün yanı sıra çoğunlukla vücutlarının sağ tarafında izlenen başka semptomlar da gösterdiklerini paylaşmıştır. Hastalarının otopsi sonuçlarında Berlin, beynin sol yarım küresinde lezyonlar tespit etmiş ve disleksiyi “tamamlanmamış, ayrı bir kelime körlüğü” olarak nitelendirmiştir (Wagner, 1973).

1892 yılında gerçekleştirdiği ve “harf harf okuma” ya da “saf (pür) aleksi” durumu üzerine bilgi verdiği çalışmasında Fransız hekim Joseph Jules Dejerine, yetişkin bir hastasının bir gün vücudunun sağ tarafında bir his kaybı yaşadığını ve takip eden günlerde okuma yetisini kaybettiğini bildirmiştir. Hastanın iyi derecede görmesine karşın, harfleri isimlendirmede zorlandığını paylaşmıştır. Otopsi sonucunda Dejerine, hastasının beyninin sol bölgesinde hasar tespit etmiştir (Bub vd., 1993).

Göz hastalıkları uzmanı olan James Hinshelwood (1895), öğretmen olan hastasının sınav kâğıdı kontrol ettiği esnada okuma problemi yaşadığını bildirmiştir. Hastasının harfleri görmeye ilişkin bir problem yaşamadığını; ancak, büyük boyutta yazılmış olan harfleri dahi okuyamadığını gözlemlemiştir. Hastasının harflere ilişkin görsel hafızasında sorun olduğunu; ancak, sayıları tanıyabildiğini bildirmiştir. Hastanın yazma, konuşma ya da zihinsel becerilerinde bir güçlük izlenmediği ya da dilin görsel sembollerinde izlenen sorun dışında hafızada bir sorun görülmediği paylaşılmıştır. Kelime körlüğü kavramının türleri olduğunu ve türler arasında ayrımlar yapılması gerektiğini vurgulayan Hinshelwood (1895), durumunu “harf körlüğü” olarak tanımladığı hastasının bireysel harfleri tanımada güçlük çektiğini ve bu durumun hastanın aşina olduğu tüm harf biçimlerini (Gotik, Latin, yazılı, basılı) kapsadığını bildirmiştir. Kimi hastaların ise Latin ve Gotik karakterlerden sadece birini okuyabildiklerini, kimilerinin bildikleri dillerden sadece bazılarının kimi karakterlerini unutabildiklerini veya bireysel harfleri isimlendirebildiklerini ancak bu harflerle heceler veya kelimeler oluşturamadıklarını belirtmiştir.

Bir başka çalışmasında Hinshelwood (1896), terzi olarak çalışan bir hastasının görme sorunu olmamasına rağmen yazılı ve basılı kelimelerden ilk birkaçını doğru bir biçimde okuduktan sonra okumaya devam edemediğini paylaşmıştır. Tedaviden sonra hastasının okuma becerilerinin iyileştiğini belirtmiştir. Ayrıca, görsel hafıza merkezindeki bir lezyon ya da görsel hafıza merkezi ile görsel algılama merkezleri arasında bağlantı sağlayan lifleri etkileyen bir lezyondan kaynaklı, yazılı veya basılı dili yorumlayamama durumunu "aleksi" olarak açıklamıştır. Görsel hafıza merkezinin sağlam olması ve bağlantıyı sağlayan liflerin iletkenliğinde kısmi bozukluk görülmesi durumunda yazılı veya basılı sembolleri yorumlamada güçlük yaşanması durumunun ise "disleksi" olarak isimlendirildiğini ifade etmiştir.

İngiliz hekim William Pringle Morgan (1896), 14 yaşındaki Percy isimli hastasının durumunu paylaştığı çalışmasında, hastasının yedi yaşından itibaren okula gitmesine ve özel dersler almasına rağmen hiçbir şekilde okumayı öğrenemediğini ve sadece tek heceli kelimelerin harflerini güçlükle de olsa söyleyebildiğini bildirmiştir. Percy'nin "785,852,017" ve "20,969" gibi sayıları kolaylıkla okuyabilmesine; ayrıca "$(a + x)\ (a - x) = a^2 - x^2$" işlemini ve "749" ile "867" sayılarının çarpımını hızlı ve doğru bir biçimde yapabilmesine karşın, "4 x $\frac{1}{2}$" gibi daha basit bir çarpımı yapamadığını paylaşmıştır. Aynı zamanda, Percy'nin zekâsında sorun olmadığını ve görme sorunu yaşamadığını; ancak, kelimelere ilişkin görsel hafızasında sorun olduğunu vurgulamıştır. Hastasının okumaya ilişkin yaşadığı sorunun bir hasar ya da hastalık sonucu olmadığını, bu durumun "konjenital (doğuştan)" olduğunu ve büyük olasılıkla beynin ilgili bölümündeki gelişimle ilgili bir bozukluktan kaynaklandığını belirtmiştir.

Bir okulda hekim olarak görev yapan James Kerr (1897), çalışmasında kelime körlüğü olan bir çocuğa değinmiştir. İngiliz hekim Henry Charlton Bastian (1898), afazi konusunu işlediği çalışmasındaki vakaların birinde cebir ve aritmetikte çok fazla zorluk yaşamayan, zaman zaman hatalı kelime kullanmanın dışında rahat ve doğal bir şekilde konuşabilen; ancak, heceleme, okuma ve okuduğunu hatırlamaya ilişkin güçlükler yaşayan 18 yaşındaki bir hastayı incelemiştir. Hastanın babası, oğlunun kelime hafızasına ilişkin sorun yaşadığını aktarmıştır.

Hinshelwood (1900) bir başka çalışmasında, biri 10 ve diğeri 11 yaşında olan ve okuma problemi yaşayan iki çocuğa değinmiştir. Kelime ve harflere ilişkin görsel

hafızalarında doğuştan bozukluk olmasından dolayı, çocukların okuma problemi yaşadıklarını bildirmiş ve çocukların yaşadıkları durumu "konjenital kelime körlüğü" olarak nitelendirmiştir. Çalışmada ayrıca, konjenital kelime körlüğüne ilişkin vakaların nadir görülen bir durum olarak değerlendirilmesinin sebebini, bu vakaların fark edilememesi olarak açıklamış ve takip eden yıllarda okuma problemi yaşayan çocuklarla çalışmalarını sürdürmüştür.

Amerika'da 1905 yılında, göz hastalıkları uzmanı olan Bruner, görmesinde sorun olmamasına karşın okuma güçlüğü yaşayan bir çocuğun durumunu nesneleri isimlendirememe anlamına gelen "zihin körlüğü" ifadesini kullanarak açıklamış ve erken müdahalenin önemini vurgulamıştır. Bir başka göz hastalıkları uzmanı Schapringer, 1906 yılında kelime körlüğüne ilişkin bir çalışma gerçekleştirmiştir; ancak, bu çalışma yayımlanmamıştır. 1906 yılında gerçekleştirdiği çalışmada kelime körlüğü yaşayan iki çocukla ilgili bilgi veren Claiborne, çocuklardan birinin matematiksel figürleri kullanabildiğini; ancak, kelimeleri okuyamadığını bildirmiş ve bu durumu kelimede görme yitimi anlamına gelen "word-amblyopia" olarak isimlendirmiştir. Ayrıca, çocuğun kullanmakta olduğu elini değil, diğer elini kullanmasının sağlanmasını önermiştir. Aynı yıl göz hastalıkları uzmanı Jackson, "kelime körlüğü" ifadesi yerine görme güçlüğünü işaret etmeyen "aleksi" teriminin kullanılmasının daha uygun olacağını ve aleksinin gelişimdeki bir gecikmenin sonucu olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda, çoklu duyusal öğrenmeye yer verilmesi ve bireylerin sınıf dışında özelleştirilmiş bir öğretimden faydalanmaları gerektiğini vurgulamıştır. 1913 yılında Chance ve 1915 yılında Clemensha okuma problemi yaşayan öğrenciler ile çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Heitmuller ise, 1918 yılında kelime körlüğüne ilişkin bir alanyazın derlemesi sunmuş; beynin diğer tarafını uyarmak için çocukların kullanmakta oldukları elin değiştirilmesi görüşünü desteklemiş ve çocukların gereksinimlerine cevap veren yöntemler kullanılarak ayrı sınıflarda eğitim almaları gerektiğini vurgulamıştır (Anderson ve Meier-Hedde, 2001).

Almanya'da ise, 1881 yılında ilk özel eğitim okulunu açan Berkhan, 1885 yılında kekeleyerek konuşan ve ağır öğrenen bir grup öğrencinin yazım hatalarını incelemiş ve bu çocukların özel gereksinimli çocuklara eğitim veren okullarda eğitim görmeleri gerektiğinin altını çizmiştir. Foerster, 1905 yılında, beyin gelişimindeki bir yetersizlik ve eğitim eksikliği ile ilişkili olan okuma sorunları ile bilişsel yapılarda

görülen problemlerden kaynaklanan okuma sorunlarının farklı olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, zihin yetersizliği ile ilişkili olmayan okuma problemlerinin 15 yaşından önce uygun bir eğitim programı sağlanması durumunda hafifletilebileceğini ifade etmiştir. 1908 yılında Peters, görmede ve zekâsında bir problemi olmamasına karşın okuma problemi yaşayan bir çocuğun durumunu incelemiş ve kelime körlüğü yaşayan çocukların, normal zekâ düzeyinin altında olan öğrencilere hizmet veren okullara gönderilmemelerini, devlet okulu sisteminde desteklenmeleri gerektiğini belirtmiştir. 1909 yılında Plate ve 1911 yılında Warburg, kelime körlüğüne ilişkin yaptıkları çalışmalarda, okuma sorunlarının ailede başka bireylerde de görülebileceğine ilişkin sonuçlar elde etmişlerdir. 1916 yılında Ranschburg, okuma problemi yaşayan bireylerin durumu için "okuma zayıflığı" ifadesini kullanmış, bu bireylerin bilişsel ve fiziksel yetersizliği olan bireylere eğitim veren okullarda eğitim almaları gerektiğini savunmuştur (Anderson ve Meier-Hedde, 2001). 1905 yılından itibaren ise, okuma sorunlarının ailevi ve kalıtsal durumlardan kaynaklanabileceğine ilişkin sonuçlar sunan çalışmalar yer almaya başlamıştır (Pennington, 1989; Zerbin-Rüdin, 1967).

Hinshelwood (1907), son dört çocuğunda okuma güçlüğü fark edilen 11 çocuklu bir aileyi incelediği çalışmasında, benzer özellikteki çocukların cesaretlerinin kırılmaması için normal gelişim gösteren akranlarından ayrı bir şekilde eğitim görmelerini önermiştir. Hinshelwood (1911) bir diğer çalışmasında, 1907 yılında incelediği ailenin en büyük kızının okuma problemi yaşayan iki çocuğunun durumunu değerlendirmiştir. Bu çalışmada, annenin ya da diğer dört çocuğunun okuma becerilerinde bir sorun görülmemiştir. Konjenital kelime körlüğü vakalarının çoğunda, yaşanan durumun doğumda görülen bir hastalık ya da yaralanma ile ilişkili olmadığını, embriyonik gelişimin erken dönemlerinde beynin ilgili bölümünde görülen bir gelişim sorunundan kaynaklandığını bildirmiştir. Ayrıca, beyindeki sınırlı bir bölgenin etkilendiği saf (pür) konjenital kelime körlüğünün, erken dönemde fark edilmesi ve uygun eğitsel yöntemlerin kullanılması ile aşılabileceğini vurgulamıştır. Hinshelwood (1912), "bak ve söyle" yönteminin tüm çocuklar üzerinde etkili olamayabileceğini, öğretimin çocukların gereksinimleri ve özellikleri doğrultusunda planlanması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, derslerin gün içerisinde sık aralıklarla, kısa süreli olarak ve çocuğu yormayacak şekilde sunulmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Hinshelwood (1917), üç aşamalı bir öğretim sürecine değinmiştir. Birinci aşamada,

görsel hafızaya alfabedeki her bir harfin depolanması yer almaktadır. İkinci aşama, işitsel hafızaya hitap ederek kelimelerin sesli bir biçimde harf harf okunmasını, konuşma hareketlerine ilişkin hafızaya hitap ederek harflerin dudak oynatılarak sessiz bir biçimde okunmasını ya da yazma merkezine hitap ederek harflerin parmakla masanın üzerinde çizilmesini içermektedir. Üçüncü aşama ise, bireysel harfleri incelemeden, genel biçimine bakarak kelimeyi tanımayı ve okumayı kapsamaktadır.

Nöropatoloji uzmanı Samuel Torrey Orton (1925), zihin yetersizliği gösterdikleri ve okulda başarısız oldukları bildirilen öğrenciler ile bir çalışma yürütmüş ve öğrencilerin zihin yetersizliği göstermediklerini, Stanford-Binet Zekâ Testi'nde ortalamaya yakın, ortalama veya ortalamanın üzerinde performans gösterdiklerini görmüştür. Ayrıca, öğrencilerin kimi harfleri tersten okuduklarını ifade etmiş, "konjenital kelime körlüğü" ifadesi yerine tersten okuma durumunu açıklamak için "strephosymbolia" terimini önermiştir. Bu terimdeki "strepho" Yunancada "döndürmek/tersine çevirmek" anlamına gelmekte ve "symbolon" ise "kelime", "işaret" veya "simge" anlamını taşımaktadır.

Serebral baskınlık, genel anlamda beynin sağ ve sol yarım kürelerinin işlevsel asimetrisini ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle, kimi nörolojik fonksiyonların kontrolünde beynin yarım kürelerinden biri, diğerine göre baskınlık göstermektedir. Görsel imgelerin beynin her iki yarım küresinde depolandığını vurgulayan Orton (1925), sağ yarım küredeki imgenin sol yarım küredeki imgenin ayna yansıması olduğunu ve sağ yarım küredeki bu ayna yansımasının genellikle sol yarım küre tarafından bastırıldığını bildirmiştir. Ancak sol yarım kürenin zayıf kalması durumunda, sağ yarım küredeki görüntünün sol yarım küredeki işleyişe müdahale ettiğini ve bu durumun bireyin harf ve kelimeleri tersine çevirmesine sebep olduğunu aktarmıştır. Orton (1937), "konjenital" kelimesi ile kalıtsal olma durumunun fazlasıyla vurgulandığını ve öğretim yöntemleri ya da duygusal ve sosyal faktörler gibi çevresel etmenlerin hafife alındığını ifade ederek, "konjenital" yerine "gelişimsel" terimini kullanmıştır. Ayrıca, harflerin öğretiminde kinestetik işlevlerden yararlanılabileceğini paylaşmıştır. Örneğin, "b" ve "d" gibi şekil olarak benzer harflerin öğretiminde çocuk, öğretmen tarafından her bir harf için hazırlanmış olan desen üzerinden harfin takibini yapar ve eş zamanlı olarak harf seslendirilir ya da harfin fonetik karşılığı verilir. Böylelikle, ses ve harfin biçimi arasında bağlantı kurulmuş olur.

Çoklu duyusal öğretim ile ilgili önemli isimlerden biri, Grace Maxwell Fernald olmuştur. Fernald ve Helen Keller (1921), okuma öğretimi için görsel, işitsel, kinestetik ve dokunsal bir yöntem olan "VAKT" (visual, auditory, kinesthetic, tactual) yöntemini geliştirmişlerdir. Ayrıca, psikolog ve eğitimci Anna Gillingham ile eğitimci Bessie Stillman, Orton'un çalışmalarından etkilenerek çoklu duyusal, sistematik ve yapılandırılmış bir öğretim süreci geliştirmişlerdir. "Orton-Gillingham Yöntemi" olarak isimlendirilen bu yöntemde, bireysel harfler ile harf seslerinin harmanlanmasının öğretimine odaklanılmaktadır ve bu öğretim yapılırken "takip etme/izleme" tekniği kullanılmaktadır. Bu yöntemde, harf sesleri gruplanmakta ve ardından kısa kelimeler oluşturulmaktadır (Lerner ve Johns, 2015).

Amerikalı psikolog ve eğitimci Samuel Alexander Kirk, 1929 yılında psikoloji alanında eğitim görmeye başladığı dönemde, psikolog Marion Monroe'nun çalışmakta olduğu bir araştırma enstitüsünde bulunmuştur. Bu süreçte, okuma konusunda güçlük yaşayan 10 yaşında bir çocuk ile karşılaşmış ve Monroe, Hinshelwood ve Fernald'ın çalışmalarını incelemesinin ardından yedi ay boyunca bu çocuk ile çalışarak çocuğun okuma performansının gelişmesine katkı sağlamıştır (Kirk, 1976).

Bir öğretim planı geliştirmeden önce çocuğun okuma hatalarının analiz edilmesinin önemini vurgulayan Monroe (1932), bireyin mevcut başarısı ile beklenen başarısı arasında farklılık olması durumuna değinmiştir. Ayrıca, bireyin okuma puanının ölçülmesi ve okuma puanının kronolojik, zekâ ve aritmetik puan düzeyi ile kıyaslanmasına yönelik bir ölçüm sunmuştur.

Bununla birlikte Monroe ve Backus (1937), okuma problemi yaşayan bireylerin okuma sürecini etkileyen faktörlere değinmişlerdir. Çalışmada, yapısal etmenler arasında; a) görmeye ilişkin sorunlara (Örn., tersine çevirme, satır atlama, kelime/harf atlama ve tekrar etme, çok yavaş okuma, benzer olan kelimelerde yapılan hatalar, göz yorgunluğu ve kitabı çok yakın ya da çok uzak tutma), b) işitmeye ilişkin sorunlara (Örn., ses ekleme ve atlama, benzer biçimde söylenen kelimeleri karıştırma, sözel yönergeleri yanlış anlama), c) motor becerilerde görülen zayıflıklara (Örn., değişken ve dürtüsel davranışlar, okuma hızının değişkenlik göstermesi, kekeleme, göz hareketlerini kontrol edememe) ve d) fiziksel durumda görülen zayıflıklara (Örn., odaklanamama, yorgunluk, hiperaktivite) yer verilmiştir. Ayrıca, zihinsel etmenler

(Örn., zekâ yaşına göre kelime bilgisine ilişkin puanlarının düşük olması), duygusal etmenler (Örn., genel anlamda duygusal olgunluğa erişememiş olma, çok fazla çekingen olma), eğitsel etmenler (Örn., okumaya ilişkin hazırbulunuşluğun olmaması, okuma materyallerinin ve yöntemlerinin bireysel farklılıklara göre uyarlanmaması) ve çevresel etmenler (Örn., ev ve okul iş birliğinin olmaması, ekonomik sorunlar) de okuma sürecini etkileyen etmenler arasında sıralanmıştır (Monroe ve Backus, 1937).

Alman bir hekim olan Kurt Goldstein'ın (1936,1939), Birinci Dünya Savaşı'nda beyin hasarı almış olan askerler ile gerçekleştirdiği çalışmalarında bu kişilerde hiperaktivite, önemli veya önemsiz ayırt etmeden uyaranlara tepki gösterme, şekil-zemin algısında sorunlar, somut düşünme, aynı davranışı sürdürme, rutinler konusunda titizlik gösterme ve aşırı duygusal tepkiler gösterme gözlenmiştir.

Nöropsikiyatrist Alfred Strauss ve gelişim psikoloğu Heinz Werner, Goldstein'ın gözlemlediği semptomların, beyin hasarı almış olan zihin yetersizliği gösteren çocuklarda gözlenip gözlenmediğini değerlendirmişlerdir. Beyinle ilişkili bir hastalık veya hasar gözlenmesi sonucunda zihin yetersizliği gösteren çocuklar ile kalıtsal veya yetersiz öğrenme ortamı sebebiyle zihin yetersizliği gösteren çocuklar olmak üzere iki grup çocuk ile çalışmışlardır. Çalışmalar sonucunda, iki grubun birbirlerinden farklı özellikler gösterdikleri ve tüm çocuklar için aynı eğitsel programın takip edilmemesi gerektiği sonucuna varmışlardır. Öğrencilerin eğitim ortamlarında dikkat dağıtıcı uyaranların olmaması gerektiğini ve öğretim yöntemlerine ilişkin bilgiler paylaşmışlardır (Strauss, 1943; Strauss ve Kephart, 1955; Strauss ve Lehtinen, 1947; Strauss ve Werner, 1942; Werner ve Strauss, 1939, 1940, 1941).

Amerikalı eğitimci William Mellon Cruickshank ve öğrencisi Jane Dolphin (1951) serebral palsili çocuklar ile çalışmışlar, bu çocukların Strauss ve Werner'ın çalışmalarındaki çocuklar ile benzer özellikler gösterdiklerini belirtmişler ve eğitim ortamlarında dikkat dağıtıcı uyaranların yer almaması gerektiğine değinmişlerdir.

Bu yıllarda ayrıca Frostig, Getman, Kane, Barsch, Kephart, Ayres ve Delacato gibi önemli araştırmacıların algı eksikliğine, görsel ve motor becerilere ilişkin çalışmalar yürüterek önemli katkılar sundukları görülmüştür (Hammill, 1993).

1960'lı yıllardan itibaren ÖG alanında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Bu yıllarda alana yönelik derneklerin kurulduğu, devlet tarafından ödenekler sağlandığı ve yerel okul programlarının artış gösterdiği görülmüştür. Ailelerin çocukları ile ilgili konularda söz hakkına sahip oldukları, öğretmen eğitimi programlarına yer verildiği, dil ve konuşma patolojisi alanındaki profesyonellerin alanda etkili oldukları, alandaki araştırmaların artış gösterdiği ve nöropsikologların alana yönelik çalışmalar gerçekleştirdikleri görülmüştür (Hammill, 1993).

Öğrenme güçlükleri, 1960'lı yıllardan önce alanda yapılan çalışmalarda minimal beyin disfonksiyonu/hasarı, psikonörolojik öğrenme bozuklukları, disleksi, algı yetersizliği gibi terimler kullanılarak adlandırılmıştır (Hammill vd., 1981). Kirk (1962), "öğrenme güçlüğü" ifadesini beyin ile ilgili olası bir işlev bozukluğu ve/veya duygusal veya davranışsal rahatsızlıklardan kaynaklanan konuşma, dil, okuma, heceleme, yazma veya aritmetik ile ilgili süreçlerin bir ya da birden fazlasında görülen gecikme, bozukluk veya gelişim geriliği şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca bu durumun zihin yetersizliği, duyusal yoksunluk veya kültürel ya da öğretim ile ilgili etmenlerden kaynaklanmadığını eklemiştir. Kirk'ün öğrencisi Barbara Bateman (1965) ise, "öğrenme bozukluğu" olan çocukların potansiyelleri ve mevcut performans düzeyleri arasında eğitsel açıdan anlamlı farklılıkların olduğunu belirtmiştir.

Takip eden yıllarda ÖG kavramının "özel öğrenme güçlükleri" veya "özgül öğrenme güçlükleri" ifadeleri kullanılarak komiteler ve yasalarca pek çok tanımı yapılmış, bu tanımlar benzer paydalarda buluşmuştur.

Türkiye'de "öğrenme güçlüğü" terimi ilk defa 16 Şubat 1975 tarih ve 15151 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik'te yer almıştır ve bu terim "kültürel yoksunluğu olanlar" ile "diğer öğrenme güçlüğü olanlar" olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Kültürel yoksunluğu olan bireyler, "Genel zekâ düzeyi yönünden ayrıcalığı olmamakla beraber yetiştiği çevrenin nesnel ve kültürel yoksunluğu yüzünden eğitim-öğretim için gerekli güdüleri, ilgileri ve yaşantıları bulamayan çocuklardır" (Millî Eğitim Bakanlığı, 1975, s. 2) olarak tanımlanmıştır. Diğer öğrenme güçlüğü olan bireyler ise, "Organik ve fonksiyonel nedenlere bağlı özel nitelikte anlama, okuma, anlatma, yazma, çizme, tanıma, kavramlaştırma güçlükleri olan çocuklardır" (Millî Eğitim Bakanlığı, 1975, s.

2) şeklinde tanımlanmıştır. Ancak, 15 Ekim 1983 tarih ve 18192 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda ÖG'ye ilişkin bir tanımlamaya yer verilmemiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 1983). 9 Aralık 1985 tarih ve 18953 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nde ise ÖG olan bireyler, "gerek zekâ düzeyi yönünden ayrıcalığı olmamakla beraber yetiştiği çevrenin maddi ve kültürel yetersizliği yüzünden eğitim ve öğretim için ilgileri, tecrübeleri bulunmayan veya organik ve fonksiyonel sebeplere bağlı özel nitelikte anlama, anlatma, okuma yazma çizme, tanıma ve kavramlaştırmada güçlükleri olan" (Millî Eğitim Bakanlığı, 1985, s. 5) bireyler olarak tek bir başlıkta tanımlanmıştır. 6 Haziran 1997 tarih ve 23011 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname içerisinde, ÖG'ye ilişkin bir tanımlamaya yer verilmemiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 1997).

18 Ocak 2000 tarih ve 23937 sayılı Resmî Gazete'de Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanmıştır. Bu yönetmelikte, "özel öğrenme güçlüğü" ifadesi şu şekilde tanımlanmıştır:

> yazılı ya da sözlü dili anlamak ya da kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu. (Millî Eğitim Bakanlığı, 2000, s. 419)

31 Mayıs 2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise "özel öğrenme güçlüğü olan birey" ifadesi kullanılarak, 18 Ocak 2000 tarih ve 23937 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan yönetmelikteki tanıma benzer bir tanımlama yapılmıştır. Ayrıca, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin, yaşadıkları güçlükler sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyduklarının altı çizilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006).

2.1.2. ÖG Olan Bireylerin Özellikleri

Clements ve Peters (1962) özgül öğrenme bozuklukları, algı-motor bozuklukları, genel koordinasyon bozuklukları, hiperkinezi, dürtüsellik, duygusal değişkenlik, kısa

dikkat süresi/dikkat dağınıklığı, belirsiz nörolojik belirtiler ve sınırda anormal/anormal EEG belirtilerini içeren "minimal beyin disfonksiyonu" ifadesini kullanmışlardır.

Kendini düzenleme, bireylerin kendi öğrenme süreçlerine üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak etkin bir şekilde katılmaları olarak tanımlanmaktadır. "Üstbilişsel" kavramı ile öğrenme sürecinin çeşitli aşamalarında bireyin planlaması, düzenlemesi, kendine yol göstermesi, kendini izlemesi ve kendini değerlendirmesi; "güdüsel" kavramı ile bireyin kendini yetkin, yeterli ve özerk görmesi ve "davranışsal" kavramı ile bireyin öğrenmeyi en iyi duruma getirecek çevreleri seçmesi, yapılandırması ve oluşturması açıklanmaktadır (Zimmerman, 1986). Düşünmenin ve problem çözmenin pek çok yönünü kapsayan biliş kavramına bakıldığında, ÖG olan bireylerin bilişsel problemler yaşamakta oldukları, sıklıkla düşüncelerini düzenlemede güçlük yaşadıkları görülmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2006). Üstbiliş kavramını alanyazına kazandıran Flavell (1976) bu kavramı, kişinin kendi bilişsel süreçleri ve ürünleri veya bunlarla ilişkili her şey hakkındaki bilgisi şeklinde tanımlamıştır. ÖG olan bireylerin üstbilişsel becerilere ilişkin yaşadıkları sorunlar arasında etkinliğin/görevin gerekliliklerini fark etmede güçlük, uygun stratejiyi seçmede ve uygulamada güçlük ile performansını izlemede ve gerekli durumlarda düzenleme yapmada güçlük yer almaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2006).

ÖG olan bireylerin özellikleri incelendiğinde, "dış kontrol odağı" kavramı dikkat çekmektedir. Bireyler, hayatlarının kendi azim ve becerilerinden öte, şansın ve kaderin kontrolü altında olduğu görüşündedirler. Bu sebeple, ÖG olan bireylerde öğrenilmiş çaresizlik duygusu izlenebilmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik duygusu yaşayan bireyler, geçmişte yaşadıkları başarısız deneyimler sebebiyle ne kadar çaba gösterirlerse göstersinler başarısız olacakları görüşünde olabilmekte ve zor veya karmaşık bir görev ile karşılaştıklarında kolaylıkla pes edebilmektedirler (Hallahan ve Kauffman, 2006). Başarılarının kendi çaba ve becerilerinin ötesinde dış etmenlerden kaynaklı olduğunu düşünen bireyler, başkalarına (Örn., ebeveynleri, öğretmenleri) aşırı bağımlı hâle gelebilmekte ve bu kişilerden yardım, güvence ve destek talep edebilmektedirler (Mercer, 1997).

ÖG olan bireylerin pek çoğunun sosyal-duygusal alanda sorunlar yaşadığı görülmektedir. Yaşanan sorunlar arasında sosyal ipuçlarını hatalı okuma, başkalarının

duygularını hatalı yorumlama, başkalarının bakış açılarını görememe ve kendisini başkalarının yerine koyamama yer almaktadır. Ayrıca, ÖG olan bireylerin sosyal kabullerinin düşük olduğu bildirilmiştir. Genel anlamda benlik kavramının düşük olmasının, ÖG olan bireylerin sosyal ve akademik başarılarını etkilediği de bildirilmiştir. Bireylerde gözlenen diğer özellikler arasında kaygı, yalnızlık, depresyon, intihar eğilimi, hiperaktivite, dikkat dağınıklığı, dürtüsellik, vb. sıralanabilmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2006; Mercer, 1997).

Johnson ve Myklebust (1967) "sözel olmayan öğrenme bozuklukları" başlıklı bir kategori tanımlamışlardır. Bu kategorideki bireyler resimleri/çizimleri anlamada güçlük, jestleri anlamada ve kullanmada güçlük, sözel olmayan motor örüntüleri öğrenmede güçlük, vücut imgesine ilişkin güçlükler, uzamsal/mekânsal yönelim sorunları, sağ-sol yöneliminde sorunlar, sosyal algı eksikliği ve dikkat dağınıklığı, sürdürme ve şartlı refleks yitimi yaşamaktadırlar. Myklebust (1975) bu durumu, "sözel olmayan öğrenme güçlükleri" olarak isimlendirmiştir.

Kısa süreli bellek, görsel veya işitsel olarak sunulmasının hemen ardından bilginin hatırlanmasını ifade etmektedir. İşleyen bellek ise, bireyin başka bir bilişsel etkinliği gerçekleştirdiği esnada eş zamanlı olarak bilgiyi akılda tutmasını ifade etmektedir. ÖG olan bireylerin pek çoğunun bellek problemleri yaşamasının en önemli sebeplerinden biri, bireylerin bellek stratejilerini kullanamıyor olmalarıdır (Hallahan ve Kauffman, 2006).

ÖG olan bireylerin yaşadıkları okuma sorunları gergin hissetme, güvensiz hissetme, sık sık okuduğu yeri kaybetme, istemsiz kafa hareketleri, okuma materyalini çok yakın tutma, kelime atlama, kelime ekleme, bir kelimenin yerine başka bir kelime kullanma, kelimedeki harfleri tersine çevirme, kelimeleri hatalı telaffuz etme, kelimeleri hatalı sıra ile okuma, bilinmeyen kelimelerle karşılaşıldığında tereddüt etme, yavaş okuma, metindeki temel olayları hatırlayamama, metindeki olay sırasını hatırlayamama, metindeki ana temayı hatırlayamama, kelime kelime okuma, çok yüksek tonda okuma, cümledeki kelimeleri uygun bir şekilde gruplayamama, noktalama işareti hataları yapma olarak sıralanmaktadır (Mercer,1997).

Amerikan Psikiyatri Birliği/American Psychiatric Association (2013) tarafından yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı DSM-V kitabında

“özgül öğrenme bozukluğu” ifadesi kullanılmıştır. Bu grupta yer alan bireylerde görülen belirtiler; a) kelimeleri hatalı veya yavaş ve güçlükle okuma, b) okuduğunu anlama güçlüğü, c) heceleme güçlükleri, d) yazılı anlatım güçlükleri, e) sayı algısı, sayı gerçekleri veya hesaplama güçlükleri ve f) matematiksel muhakeme güçlükleri olarak sıralanmıştır. Ayrıca, tüm müdahalelere rağmen bu belirtilerin en az birinin, en az altı ay süre ile görülmesi durumu vurgulanmıştır. Kitapta, “özgül öğrenme bozukluğu” başlığının altında “okuma bozukluğu ile giden” (sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı veya akıcılığı, okuduğunu anlama), “yazılı anlatım bozukluğu ile giden” (harf harf söyleme/heceleme doğruluğu, dilbilgisi ve noktalama doğruluğu, yazılı anlatımın açıklığı veya düzeni) ve “matematik bozukluğu ile giden” (sayı algısı, aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi, doğru veya akıcı hesaplama, doğru matematiksel muhakeme) belirleyicilerine yer verilmiştir. Ayrıca, okuma alanına ilişkin “disleksi” ve matematik alanına ilişkin “diskalkuli” kavramları kullanılmıştır.

Disleksi, Yunancada fonksiyonel bir bozukluğu ifade eden “dys” ön eki ve kelimelerin kullanımı anlamına gelen “lexia”nın birleşimi ile oluşmuştur (Huston, 1992). Disleksi, Uluslararası Disleksi Derneği/International Dyslexia Association (2002) tarafından nörobiyolojik kökenli bir özgül öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmıştır. Ayrıca disleksi, doğru ve/veya akıcı bir şekilde kelime tanıma güçlükleri ile zayıf heceleme ve çözümleme becerileri şeklinde nitelendirilmiştir. Bu güçlükler genel olarak, diğer bilişsel beceriler ve etkili bir sınıf öğretimi sunulması durumu ile ilişkili olarak görülmeyen, dilin fonolojik bileşenindeki bir eksiklikten kaynaklanmaktadır. İkincil sonuçlar ise, okuduğunu anlama problemleri ile kelime dağarcığı ve ön bilgi gelişimini engelleyebilen yetersiz okuma deneyimini içerebilmektedir.

“Edinilmiş disleksi” ve “gelişimsel disleksi” olmak üzere iki temel disleksi türünden söz edilmektedir. “Edinilmiş disleksi”, daha önceden okuma-yazma becerisi olan bir bireyin beyin hasarı sonucunda okuma yetersizliği yaşaması durumudur (Patterson, 1981). “Gelişimsel disleksi” ise, sıklıkla genetik olarak belirtilen, en az ortalama genel zekâ düzeyine rağmen, herhangi bir birincil duygusal rahatsızlık, beyinde bir patoloji, işitme veya görmede belirgin bir bozukluk ve öğretime ilişkin bir yetersizlik olmaksızın görülmektedir (Critchley, 1968).

Disleksi, ortografik-görsel analiz aşamasında görülen bozukluklardan kaynaklı okuma bozuklukları olarak tanımlanan "çevresel disleksi" ve kelime formları ya da kelimenin parçalarına ilişkin okuma bozuklukları olarak tanımlanan "merkezi disleksi" başlıkları altında da gruplanabilmektedir (Friedmann ve Coltheart, 2018).

Johnson ve Myklebust (1967) tarafından disleksi, "görsel disleksi" ve "işitsel disleksi" olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir. Boder (1973) tarafından "disidetik disleksi" olarak isimlendirilen "görsel disleksi" grubunda yaşanan güçlükler arasında benzer harf veya kelimeleri karıştırma, algılamada yavaşlık, harfleri ve kelimeleri tersine çevirme, görsel dizini takip etmede ve sürdürmede güçlük, görsel hafıza sorunları, resim çizmede güçlük, görsel analiz ve sentez sorunları, okumaya hazırlık ve okumaya ilişkin tanılama testlerinde görsel becerilerde başarısızlık, işitsel etkinlikleri tercih etme ve görsel özelliklerin ağırlıkta olduğu spor etkinliklerinde ya da oyunlarda güçlük yaşama yer almaktadır (Johnson ve Myklebust, 1967). Boder (1973) tarafından "disfonetik disleksi" olarak isimlendirilen "işitsel disleksi" grubunda ise işitsel algı sorunları, işitsel analiz ve sentez sorunları, harflerin seslerini hatırlayamama, anlamını bildiği bir kelimeyi sesli bir biçimde söyleyememe, işitsel dizini takip etmede güçlük, görsel etkinlikleri tercih etme, okumaya hazırlık ve okumaya ilişkin tanılama testlerinde cümle hatırlama, harmanlama, heceleme ve kafiye konularında başarısızlık yer almaktadır (Johnson ve Myklebust, 1967).

Aynı zamanda disleksi türleri şu şekilde sıralanabilmektedir: "görsel disleksi" (Örn., görsel olarak benzer kelimeleri karıştırma, kelimeleri tersine çevirme), "yüzeysel disleksi" (Örn., hece atlama, fiilleri isim yapma), "derin disleksi" (Örn., kelimeyi hatalı bir şekilde algılayıp algılanan kelimeye yakın anlamda olan başka bir kelime kullanma), "sesbilimsel disleksi" (Örn., yeni ya da anlam ifade etmeyen kelimeleri okurken düşük başarı gösterme), "harf harf okuma disleksisi" (Örn., bireysel harflerin art arda tanınamaması), "harf konumuna ilişkin disleksi" (Örn., kelime içerisinde iki aynı harften birini atlama), "dikkat disleksisi" (Örn., kısa süre önce görülen bir başka kelimeden harf aktarımı yapma), "harf tanıma disleksisi" (Örn., "A-a" gibi farklı biçimlerde sunulan harfleri eşleştirememe), "ihmal disleksisi" (Örn., kelimenin ihmal edilen tarafında harf atlama, ekleme veya harflerin yerini değiştirme), "sesli harf disleksisi" (Örn., sesli harflerin yerini değiştirme, sesli harf ekleme, sesli harf atlama) ve "anlam disleksisi/doğrudan disleksi" (Örn., her tür kelimeyi doğru bir

biçimde okuma; ancak kelimelerin ne anlama geldiğini anlayamama) (Friedmann ve Coltheart, 2018; Marshall ve Newcombe, 1973; Patterson, 1981).

Bireylerin okuma becerilerinin temellenmesi sürecinde görülen disleksi türleri arasında ise "literal disleksi" (bireysel harflerin seslerinin ve yazılı biçimlerinin edinilmesinde güçlük), "alfabetik disleksi" (bilinmeyen kelimelerin çözümlenmesinde harf seslerine ilişkin bilgiyi uygulamada güçlük) ve "logografik disleksi" (kelimeleri hafızada tutma sürecinde yaşanan güçlük) yer almaktadır. Alfabetik ve logografik disleksinin bir arada görüldüğü ve literal disleksiye bağlı olmayan tür ise "dengeli disleksi" olarak isimlendirilmektedir (Seymour ve Evans, 1999).

Beynin yarım küre işlevlerine göre sınıflandırıldıklarında ise "L-tipi" (Lingusitic/dilsel) disleksi ve "P-tipi" (Perceptual/algısal) disleksi türlerinin olduğu görülmektedir. "L-tipi" dislekside bireyler, hızlı ancak hatalı okumaktadırlar; öte yandan "P-tipi" dislekside bireyler, yeterli düzeyde doğru ancak çok yavaş okumaktadırlar. "M-tipi" (Mixed/karma) dislekside ise bireyler, her iki disleksi grubundaki hataları göstermektedirler (Bakker, 1979; Masutto vd., 1994).

2.1.3. ÖG'de Okuduğunu Anlamanın Öğretimi

Okuma, sembollerden (harfler ve kelimeler) anlam elde etmeyi içeren, görsel-işitsel ve karmaşık bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Okuma, çözümleme ve anlama olmak üzere iki temel süreçten oluşmaktadır. Çözümleme, sesbirim-yazıbirim ilişkilerini anlamayı ve yazılı/basılı kelimeleri sözel dile benzer bir temsile dönüştürmeyi içermektedir. Çözümleme becerileri, kelimelerin doğru bir biçimde telaffuz edilmesini sağlamaktadır. Anlama becerileri, ayrı bir şekilde ya da bir bağlam içerisinde kelimelerin anlamlarının anlaşılmasını sağlamaktadır (Mercer, 1997).

Razon (1982) okuma etkinliğini, yazılı veya basılı işaretleri belli kurallara uyarak seslendirmek olarak tanımlamış ve okumayı bilmeyi yazılı bir parçadaki fikir, duygu ve düşüncelerin kavranması olarak açıklamıştır. Ayrıca, okumanın basit bir çözümleme tekniği olmadığını; aksine görme, işitme fonksiyonları ve zihinsel yetenekler olmak üzere tüm organizmayı harekete geçiren bir öğrenme çabası olduğunu ifade etmiştir. Okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönünü inceleyen Demirel ve Şahinel (2006), okumanın fizyolojik yönünü açıklamak adına,

her sözcüğün zihnimizde görsel bir imgesi olduğunu ve gözün sözcüğü görür görmez bu imgeyi tanıdığını; sözcüğün zihinde devimsel imgesinin de olduğunu, zihin ve ögelerin bunu sözcüğü söyleyerek kazandıklarını belirtmişlerdir. Gördüğümüzle söyleyebildiğimiz arasındaki ayrımın göz-ses genişliği olarak isimlendirildiğini ve göz-ses genişliği için gördüğümüz yerin anlamına göre seslendirdiğimizi vurgulamışlardır. Aynı zamanda hançere, dil ve dudağın seslendirmede görevli olduğunu, vurguları doğru veya yanlış yapmanın ve tonlamayı tam veya eksik uygulamanın işitme organına bağlı olduğunu ve iç salgı bezlerinin tam görev yapmamaları hâlinde zihinde durgunluk, gerilik ile konuşmada ve görmede eksiklikler görülebileceğini, bu durumun ise okumada aksaklıklara yol açabileceğini bildirmişlerdir. Tüm bu bilgilerin yanında, bireyin iyi bir okuma düzeyine ulaşmasında psikolojik yapısının da önemli olduğunu vurgulamışlar, zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerektiğinin ve bireyin duygusal olgunluğa kavuşturulmasının önemli olduğunun altını çizmişlerdir. Okumanın sosyolojik yönüne değinirken ise, bireyin içinde bulunduğu çevrenin varlığının önemli olduğunu ve aile içindeki kişilerin kültür düzeylerinin ve okuma alışkanlıklarının birey üzerinde etki bıraktığını ifade etmişlerdir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2009) tarafından düzenlenen *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*'na göre okuma süreci görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve sembollerin algılanarak kelime ve cümlelerin tanındığı ve gerekli görülenlerin seçildiği; seçilen bilgilerin sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma gibi birtakım zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırıldığı ve son aşamada ise anlamlandırılan bilgilerin ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirildiği ve zihinde yapılandırıldığı paylaşılmıştır.

Piaget, her bireyin dış dünyayı anlamaya ilişkin bir "şema"ya, başka bir ifadeyle bilişsel bir yapıya, sahip olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, bireylerin yeni bilgilerle karşılaşmaları durumunda bu şemaların "özümleme" ve "uyumsama" olmak üzere iki şekilde değiştiğini belirtmiştir. "Özümleme", mevcut şemalara yeni bir bilginin veya deneyimin eklenmesini; "uyumsama" ise hâlihazırda var olan bilgilerden oldukça farklı olan yeni bir bilgiyi veya deneyimi yerleştirmek için mevcut şemaların önemli ölçüde değiştirilmesini açıklamaktadır (Comer ve Gould, 2011). Chall (1983),

okumayı bir çeşit çözülecek problem olarak değerlendirmiş ve bu durumu Piaget'in "özümleme" ve "uyumsama" kavramlarını temel alarak açıklamıştır. Bir başka ifadeyle "özümleme", yeni okumaların eski ya da bilinen okumalar ile benzer görülmesi ve benzer çözümler kullanılmasını kapsamaktadır. Öte yandan "uyumsama", bireyin bilgi ve becerilerinde değişiklik ya da yeniden düzenleme yaparak yeni düşünme biçimlerini kullanmasını ve yeni okumalara bu şekilde yaklaşmasını içermektedir.

Chall (1983), okuma becerilerinin gelişimini altı aşamada ele almıştır. Doğumdan altıncı yaşa kadar olan Aşama 0'da birey, yazının evrensel özelliklerini içselleştirmekte ve yazıya yakın görseller gösterildiğinde yazıya en çok benzeyeni gösterebilmekte, yaygın olarak gördüğü sokak işaretlerini ve marka isimlerini tanıyabilmektedir. Ayrıca, kitaplardaki kelimelere bakarak ya da kelimeleri göstererek "-mış gibi" okumalar gerçekleştirebilmekte, okumalar esnasında hafızasındaki bilgilere ve kitaplardaki resimlere odaklanabilmektedir. Altı ve yedi yaş dönemindeki bireyleri kapsayan Aşama 1'de harflerin işlevi, benzer kelimeler arasındaki ayrımlar veya yanlışı fark etme gibi okumayla ilgili bilişsel bilgiler içselleştirilmektedir. Yedi ve sekiz yaş dönemini kapsayan Aşama 2'de, aşina olduğu içeriklerin okunması durumunda okuyucu kelimelere daha fazla dikkatini verebilmekte, bir önceki aşamada içselleştirdiği temel çözümleme becerilerini kullanarak içerikte ne anlatıldığına odaklanabilmektedir. Aşama 3'te ise, yeni bilgiler edinmek için okumalar yapılmaktadır. Bu aşamada bilinmeyen kelimeler, soyut kelimeler, uzun ve karmaşık cümleler ile karşılaşılmaktadır. 14-18 yaş dönemini kapsayan Aşama 4'te, pek çok konu hakkında farklı bakış açıları ile yazılmış olan daha karmaşık yapıdaki okuma materyalleri etkin bir şekilde okunmaktadır. 18 yaş ve üzerini kapsayan Aşama 5'te ise analiz, sentez ve eleştirel yaklaşmayı gerektiren okuma çalışmaları yer almaktadır.

Okuma becerilerinin gelişiminde "yukarıdan aşağı" ve "aşağıdan yukarı" olmak üzere iki tür süreç yer almaktadır. "Yukarıdan aşağı", metnin bütününü temel alarak içerikten tahmin etmeyi içermektedir. "Aşağıdan yukarı", kelime tanımada harflerden kelimelere doğru ve okuduğunu anlamada ise düz anlamsal kavramadan yorumlayıcı kavramaya doğru bir hiyerarşi takip edilmesini ifade etmektedir. Okumanın gelişim aşamalarına bakıldığında kimi aşamalarda sadece bir sürecin, kimilerinde ise her iki sürecin kullanıldığı görülmektedir. Okumada tahmin etme ve hafızaya başvurmanın

temel alındığı Aşama 0'ın "yukarıdan aşağı", kelime tanıma ve çözümlemeye odaklanılan Aşama 1'in ise "aşağıdan yukarı" şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Aşama 2'de "aşağıdan yukarı" süreci ile başlanıp, giderek artan bir şekilde "yukarıdan aşağı" sürecinden yararlanıldığı ifade edilmiştir. Aşama 3'ten Aşama 5'e kadar "yukarıdan aşağı" sürecinin ağırlıklı olarak takip edildiği, zorluk düzeyi yüksek ve karmaşık okuma materyallerinde ise "aşağıdan yukarı" sürecine yer verildiği vurgulanmıştır (Chall, 1983).

Okuma alanındaki en önemli konulardan biri, okuduğunu anlamadır. RAND Okuma Çalışma Grubu okuduğunu anlama sürecini, yazılı dil ile etkileşim ve ilişki kurarak eş zamanlı olarak anlam çıkarma ve kurma süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreçte okuyucunun tüm yeterliklerini, becerilerini, bilgisini ve deneyimlerini okuma eylemi içerisine taşıdığı; metnin ise basılı veya elektronik formatta sunulan metinleri kapsadığı ve etkinliğin ise okuma eylemi ile ilişkili olan amaçlar, süreçler ve sonuçları kapsadığı ifade edilmiştir (Snow, 2002).

Ulusal Okuma Paneli Raporu'nda/National Reading Panel (2000) belirtildiği üzere, okuduğunu anlamaya ilişkin ilk çalışmalar 1970'lerde başlamış ve okuyucuların kendi okuduklarını anlama süreçlerine ilişkin farkındalıklarına odaklanılmıştır. Okuyucuların metinde okuduklarını anlayıp anlamadıklarından haberdar olup olmadıkları ve anlamaya ilişkin başarısızlık yaşadıklarını fark ettiklerinde ne yaptıkları üzerinde çalışılmıştır. Tüm bu çalışmaların sonucunda, okuduğunu anlamanın geliştirilmesine yönelik stratejilerin belirlenmesi ve öğretimi üzerine yoğunlaşılmıştır.

Okuduğunu anlama becerilerinin doğrudan, çıkarıma dayalı ve eleştirel olmak üzere üç kategoride incelendiği görülmektedir. Doğrudan anlamada yazılı metindeki ayrıntıları, olayların akışını ve ana karakterleri anlama yer almaktadır. Çıkarıma dayalı anlama ise, metindeki bilgilerin anlaşılması ile metinden çıkarımda bulunmayı kapsamaktadır (Örn., metnin ana fikrini bulma). Son olarak eleştirel anlama, okunan metnin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi ile ilişkilidir. Ancak, tüm kategoriler öğrenilmiş bilgilerin kullanımına dayanmakta olup, eleştirel anlamada yeni bilgilerin kullanılması gerekmektedir (Polloway vd., 2013).

Okuduğunu anlama kavramını, "okumanın özü" olarak nitelendiren Durkin (1983), okuduğunu anlama sürecini etkileyen etmenleri okuma sayfasındaki etmenler

ve okuyucuya ilişkin etmenler olmak üzere iki başlıkta gruplandırmıştır. Okuma sayfasındaki etmenlere bakıldığında içeriğin yetersiz bir biçimde düzenlenmesi, anlaşılmaz açıklamalar ve tanımlar, muğlak atıflar içeren zamirler, zorluk düzeyi yüksek cümleler, teknik kelimeler ve yaygın olarak kullanılmayan kelimeler, soyut düşünceler, karmaşık ilişkiler ve önemli olmasına karşın ifade edilmeyen detaylar gibi pek çok faktörün okuyucunun okuma materyalini anlamasını güçleştirebileceğini açıklamıştır. Okuyucuya ilişkin etmenler arasında ise bireylere öğretilenler (Örn., görsel kelime bilgisi, kelimelerin çözümlenmesinde kullanılan ipuçları), okunacak konu hakkında önceden sahip olunan bilgi, genel kültür bilgisi ve okuyucunun zekâ düzeyi yer almaktadır. Ayrıca, başarılı bir okuduğunu anlama sürecinin gerçekleşebilmesi, metnin gerektirdikleri ile okuyucunun becerileri, bilgisi ve çabası arasında bir uyum olması ile mümkün olabilmektedir.

Başarılı bir okuduğunu anlama süreci, bireyin karmaşık pek çok beceriyi düzenlemesini ve kendi öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasını gerektirir. Ancak ÖG olan bireyler, stratejik bir biçimde okuma ve okuma esnasında eş zamanlı olarak kendi anlama durumlarını izleme konusunda yaşadıkları başarısızlıklar sebebiyle, okuduğunu anlamada zayıf performans gösterebilmektedirler (Graham ve Bellert, 2004).

İyi ve zayıf okuyucuların gösterdikleri özellikler şu şekilde sıralanmaktadır. İyi okuyucular, okuma öncesinde konuya ilişkin hâlihazırda ne bildiklerini dikkate alırlar ve ne okuyacakları hakkında bilgi sahibi olmak için metnin özelliklerinden yararlanırlar (Örn., kalın yazı tipi, başlıklar, çizimler). Okuma esnasında, okuduğunu anlama programlarını ve düzeltme/onarma stratejilerini kullanarak kendi okuma süreçlerini izlerler, kelimeleri ve kavramları anlamak için içerikteki ipuçlarını kullanırlar, ana fikir ve önemli detayları tespit ederler, akıcı bir biçimde okurlar, bilmedikleri kelimeleri çözümlemek için kelime tanıma stratejilerini kullanırlar, metin yapılarını bilirler ve okuma sürecinde anlamalarını sağlamak için bu yapıları kullanırlar. Okuma sonrasında ise okuduklarını özetlerler, içerik hakkında düşüncelerini yansıtırlar ve çıkarımlar yaparlar. Öte yandan zayıf okuyucular, okuma öncesinde okuma amacı belirlemeden okumaya başlarlar, konuya ilişkin ön bilgilerini dikkate almazlar, motivasyon veya ilgileri yoktur. Okuma esnasında ise, okuduklarını anlamasalar dahi metin içerisinde gezinirler, akıcı bir biçimde okumazlar, metin

yapılarını bilmezler, yeni kelimeleri anlamak için stratejiler kullanmazlar ve anlamaya ilişkin sorunlarını gidermek için stratejiler kullanmazlar. Son olarak, okuma sonrasında önemli noktaları özetleyemezler ve okuduklarına ilişkin düşüncelerini yansıtmak için stratejiler kullanmazlar (Pedrotty-Bryant vd., 1999).

Okuyucunun ön bilgilerini uygun bir biçimde kullanamaması, okuduğunu anlama sürecinde güçlükler yaşamasına neden olabilmektedir. ÖG olan bireylerin konuya ilişkin ön bilgileri olmayabilir, bireyler ön bilgilerini harekete geçiremeyebilirler veya metni yazarın hedeflediğinden farklı bir biçimde yorumlayabilirler. Beyin fırtınası, grafik düzenleyiciler, soru sorma ve konuya ilişkin yazı yazma gibi etkinlikler ön bilgilerin harekete geçirilmesini sağlayabilmektedir. Bireylere hangi bilginin kazandırılacağı ve hangi etkinliklere, ne kadar süre ile yer verileceği planlanmalıdır (Graham ve Bellert, 2004).

Kelime çözümleme ve tanımaya ilişkin becerilerde yaşanan yetersizlikler de okuduğunu anlama sürecinde başarısızlığa yol açabilmektedir. Çözümleme becerilerini akıcı ve doğru bir biçimde kullanamayan ÖG olan bireyler, bilişsel kaynaklarını ve sınırlı işleyen bellek kapasitelerini kelime tanıma amacıyla kullanmakta ve cümle veya metin düzeyinde anlam kurmaya odaklanamamaktadırlar. Bu durum, okuyucunun okuduğunu anlama sürecini ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Okuyucuların görsel okuma ile anında tanıyabilecekleri kelime bilgisine sahip olmaları, okuma konusunda güvenlerinin artmasını ve okuma sürecinden keyif almalarını sağlayabilmektedir (Graham ve Bellert, 2004).

Kelime bilgisinin yetersiz olması ya da metindeki kelimelerin okuyucu tarafından bilinmiyor olması da ÖG olan bireylerin metni anlama süreçlerini ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, ÖG olan bireylerin sözdizim ve cümle yapısı bilgisine yönelik bilgi eksiklikleri de anlama süreçlerini güçleştirmektedir. Bu konuda doğrudan öğretim yolu ile öğretim sunulmasının fayda sağladığı bildirilmektedir (Graham ve Bellert, 2004).

Okumada akıcılık, okuduğunu anlama sürecini etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Metnin çok yavaş okunması, bilginin işleyen bellekte tutulmasını güçleştirebilmekte, okuyucuların kavramlara ve kavramlar arasındaki ilişkilere odaklanmalarından ziyade, harflere ve kelimelere odaklanmalarına neden

olabilmektedir. Öte yandan metnin çok hızlı okunması, metindeki önemli detayların gözden kaçmasına yol açabilmektedir. Bu sebeple, okuma akıcılığının kazandırılmasını sağlamak adına kelime tanıma, tekrarlı okuma ve strateji kullanımı çalışmalarına yer verilmesi önem taşımaktadır (Graham ve Bellert, 2004).

Ayrıca, strateji kullanımı ve üstbiliş konusunda yaşanan yetersizliklerin okuduğunu anlama sürecini olumsuz yönde etkileyebildiği görülmektedir. Okuduğunu anlamada üstbiliş, bireylerin kendi düşünme süreçlerinin farkında olmaları, okuduğunu anlama süreçlerini izlemeleri ve okuma materyalini anlamada sorunlar yaşadıklarında metni daha iyi anlamak adına stratejiler kullanmaları ile ilgilidir. Öğretimi yapılan okuma becerileri arasında çıkarım yapma (Örn., sentezle, gerçek hayat deneyimlerine genelle, kıyaslamalar yap), soru sorma (Örn., Kim?, Nerede?, Neden önemli?, Sıradaki bölüm ne hakkında olacak?), açıklık getirme (Örn., kelimenin anlamını bulmak için metindeki ipuçlarından yararlan, sözlük kullan), tahmin yürütme (Örn., başlığa bak, yazarın metinde sorduğu soruya bak) ve metni gözünde canlandırma (Örn., gözünde canlandırdığın resmi anlat, kavram haritaları kullan) yer almaktadır. ÖG olan bireyler stratejileri edinebilmelerine karşın, bu stratejileri uygun zamanda kullanma konusunda başarısızlık gösterebilmekte veya stratejileri yetersiz bir biçimde uygulayabilmektedirler. Bu sebeple, uygun tekniklerle sunulan strateji öğretimi, bireylerin okuduğunu anlama performansları üzerinde etkili olabilmektedir (Graham ve Bellert, 2004).

ÖG olan bireylerin, yaygın olarak kullanılmakta olan metin yapılarının özellikleri hakkında yetersiz bilgiye sahip olmaları da, metni anlama süreçlerinde güçlükler yaşamalarına sebep olabilmektedir. Okuduğunu anlamanın öğretimi sürecinde bireylerin farklı metin yapılarında deneyim kazanmalarının sağlanması, bireylerin metinde sunulan bilgiyi anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olabilmektedir (Graham ve Bellert, 2004).

Okuduğunu anlama sürecine stratejik olarak yaklaşabilen okuyucular, okuma materyali ile karşılaştıklarında ne okuyacakları hakkında ve kullanacakları stratejiler hakkında düşünürler. Okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında kullanılan soru sorma stratejileri mevcuttur. Okuma öncesinde sorulan sorular “Metin ne hakkında olacak?”, “Konu hakkında hâlihazırda ne biliyorum?”, “Metinde

anlamadığım nedir?", "Metnin türü nedir?" ve "Metin için hangi tür grafik düzenleyici uygun olabilir?" şeklinde listelenmektedir. Okuma esnasında sorulan sorular arasında "Önemli bilgi hangisidir?", "Bilgiyi grafik düzenleyici içerisinde nereye yerleştirebilirim?", "Yazarın sıradaki söyleyeceği şey nedir?" ve "Bilmediğim bir kelime ile karşılaştığımda veya okuduğumu anlamadığı fark ettiğimde ne yapacağım?" soruları yer almaktadır. Okuma sonrasında sorulan sorular arasında ise, "Kendi kelimelerimi kullanarak tekrar anlatabilir miyim ya da ana noktaları ifade edebilir miyim?", "Bu metnin hayatımla ve ön bilgilerimle bağlantısı nedir?", "Bulmam gereken nedir?", "Metni okuduktan sonra okuduğunu anlama sorularını nasıl yanıtlayacağım?" ve "Metindeki bilgiyi nasıl hatırlayabilirim?" bulunmaktadır (Graham ve Bellert, 2004).

Metnin anlaşılmasına yönelik takip edilen pek çok öğretim sürecinden, hem öyküleyici hem de bilgi veren metin türünde yararlanılmaktadır. Hikâye, masal, fabl gibi öyküleyici metin türünde yazılmış olan metinlerin anlaşılmasını sağlamak adına pek çok strateji kullanılmaktadır (Örn., öykü dilbilgisine odaklan, grafik düzenleyici geliştir, sıradaki olayın ne olacağı ile ilgili ipuçlarını ara, zaman belirten kelimeleri belirle ve "kim, ne, ne zaman, nerede ve neden" sorularını kullanarak metni yeniden anlat). Ayrıca rapor, açıklama, tartışma gibi bilgi veren metin türünde yazılmış olan metinlerin anlaşılmasını sağlayan stratejiler de mevcuttur (Örn., anahtar kelimelere, teknik terimlere ve eş anlamlı kelimelere odaklan, grafik düzenleyici kullan, eleştirel ol ve resimleri, başlıkları vb. incele). Bilgi veren metinler, öyküleyici metinlere kıyasla çok çeşitli metin yapıları içermektedir (Örn., neden-sonuç, sınıflama, kıyaslama ve karşılaştırma, problem ve çözüm) ve bu sebeple, çok sayıda okuduğunu anlama stratejisinin kullanımını gerektirmektedir (Graham ve Bellert, 2004).

Okuduğunu anlamanın öğretiminde, beş basamaktan oluşan SQ3R sürecinden de yararlanıldığı görülmektedir. İlk olarak "İncele" (Survey) basamağında, genel bir fikir edinmek adına okuma materyali (Örn., başlıklar) kısaca incelenir. Ardından, "Soru Sor" (Question) basamağında başlık soruya dönüştürülür. Sıradaki "Oku" (Read) basamağında, oluşturulan soruya yanıt bulmak amacıyla başlığın yer aldığı bölüm okunur. Daha sonra, "Anlat" (Recite) basamağında okuma materyaline bakmadan soru kısaca yanıtlanır. Sorunun yanıtlanmasında başarısız olunması durumunda bölüme tekrar göz gezdirilir ve kısa notlar alınır. Her bir başlık için sürecin

takip edilmesinin ardından, son olarak "Gözden Geçir" (Review) basamağında, okuma materyaline veya alınan notlara göz gezdirilir ve içeriğe ilişkin hafızada kalan bilgiler kontrol edilir (Robinson, 1946). SQ3R sürecine daha sonra bir basamak daha eklenerek SQ4R süreci oluşturulmuştur. Bu süreçte, "Oku" ve "Anlat" basamaklarının arasına okuyucunun okuduklarını hemen veya ilerleyen zamanlarda tekrar edebilmesi için "Not Al" (Record) basamağı eklenmiş ve son basamak ise "Yansıt" (Reflect) basamağı olarak ifade edilmiştir. "Yansıt" basamağında, "Okuduğum düşünce ve bilgiler neye dayanmaktadır?" ve "Bu düşünce ve bilgileri nasıl kullanabilirim?" vb. sorular ile okunan düşünce, bilgi ve detayların uzun süreli bellekte kalmasının sağlanması hedeflenmektedir (Pauk, 1984).

Metnin anlaşılmasını kolaylaştıran stratejiler arasında Karşılıklı Soru Sorma (Reciprocal Questioning/ReQuest) stratejisi yer almaktadır. Bu stratejide öğrenci, metne ilişkin sorular geliştirmesi ve süreçte etkin bir şekilde yer alması konusunda cesaretlendirilir. Öncelikle, ilk cümle öğretmen ve öğrenci tarafından sessiz bir biçimde okunur. Ardından, öğretmen metni kapatır. Öğrenci, öğretmene istediği sayıda soru sorar. Öğretmen, yanıt verirken uygun yanıt verme sürecine model olur. Öğretmenin yanıt veya yanıtlarının ardından, öğrenci metni kapatır. Öğretmen, çeşitli kalıplarda sorular sorarak ve örnek ifadeler kullanarak öğrenciye model olur. İlk cümlenin tamamlanmasının ardından sıradaki cümleler için süreç tekrarlanır ve önceki cümle ya da cümleler ile ilgili sorular sorarak bağlantılar kurulması sağlanır. Öğrenci, sorulan sorulara uygun cevaplar verene kadar süreç sürdürülür. Bu stratejide, sorulara "Bilmiyorum" diyerek yanıt vermek uygun görülmemektedir. Sorulara cevap verilememesi durumunda en azından neden cevap verilemediğine yönelik açıklama yapılması, cevapların metne bakılarak teyit edilmesi ve açık olmayan soruların yeniden ifade edilmesi gerekmektedir (Manzo, 1969).

Okuyucuların okuma becerileri ile yazma ve düşünme becerilerini de geliştiren REAP stratejisinin ilk basamağı olan "Oku" (Read) basamağında, metin okunur. İkinci basamak olan "Kodla" (Encode) basamağında okuyucu, kendi kelimeleri ile yazarın mesajını kodlar. "Notlarla Açıkla" (Annotate) olarak isimlendirilen üçüncü basamakta, yazarın mesajını okuyucu kendisi için ya da başkaları ile paylaşmak üzere not eder. Son olarak "Düşün" (Ponder) basamağında ise okuyucu, kendi kendine ya da başkaları ile tartışarak not aldığı mesaj hakkında düşünür (Eanet ve Manzo, 1976).

Soru-Yanıt İlişkileri (Question-Answer Relationships) stratejisinde ise "Tam Orada" (Right There), "Düşün ve Ara" (Think and Search) ve "Kendi Başıma" (On My Own) olarak isimlendirilen üç süreç yer almaktadır. "Tam Orada", metinde doğrudan cevabı yer alan sorular ile ilişkilidir. Soruyu yanıtlayabilmek için, sorunun oluşturulduğu kelimeler bulunur ve cümledeki diğer kelimelere bakılır. "Düşün ve Ara" başlığında ise, sorunun cevabı metindedir; ancak, cevap dolaylı olarak verilmiştir ve cevabın verilebilmesi için birden fazla cümleye ya da paragrafa bakmak gerekir. Son olarak "Kendi Başıma" başlığında ise, cevabı bulmak için okuyucunun kendi bilgisi gerekir ve cevap metinde yer almamaktadır. Bu strateji, öğrencilere doğru cevaba ulaşabilmek için soruların nasıl analiz edildiğini, sorular ve cevapları arasındaki ilişkileri göstermeyi hedefler (Raphael, 1982; Raphael ve Pearson, 1982). Bu strateji, "Kitapta" (In the Book) ve "Aklımda" (In My Head) başlıkları kullanılarak tekrar düzenlenmiştir. "Kitapta" başlığı, "Tam Orada" ve "Düşün ve Ara" alt başlıklarına; "Aklımda" başlığı ise, "Yazar ve Sen" (Author and You) ve "Kendi Başına" (On Your Own) alt başlıklarına ayrılmıştır (Raphael, 1986).

Diğer bir okuduğunu anlama stratejisi ise üç alt stratejiden oluşan Çoklu Geçiş (MULTIPASS) stratejisidir. Birinci geçiş olan "İncele" Geçişi'nde (Survey) bölümün başlığı okunur, giriş paragrafı okunur, içindekiler bölümüne bakılarak bölümün diğer bölümlerle ilişkisi gözden geçirilir, bölümdeki alt başlıklar okunur ve bölümün ne şekilde düzenlendiğine dikkat edilir, görsellere bakılır ve başlıkları okunur, özet paragrafı okunur ve okuyucu kendi kelimeleri ile süreçte edindiği bilgileri ifade eder. İkinci geçiş olan "Anlamaya Çalış" Geçişi'nde (Size-Up) bölümün sonunda yer alan her bir soru okunur, metinde ipucu aranır (Örn., kalın yazı tipi, italik yazı), ipucundan soru oluşturulur, sorunun cevabını bulmak için metne göz gezdirilir ve okuyucu metne bakmadan kendi kelimeleri ile yanıtı ifade eder. Son olarak "Çözümle" Geçişi'nde (Sort-Out), bölümün sonundaki sorular okunur ve yanıtlanır. Soruya cevap verilmesi durumunda soruya doğru işareti eklenir. Ancak sorunun yanıtlanamaması durumunda, cevabı bulmak için bölüme göz gezdirilir (Schumaker vd., 1982).

Kullanılan diğer bir strateji ise, Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching) stratejisidir. Öncelikle "Tahmin Etme" (Predicting) sürecinde, okuyucudan metindeki ipuçlarından (Örn., başlıklar, metindeki sorular) ya da konuya ilişkin ön bilgilerinden yararlanarak içeriğe ilişkin tahminler yürütmesi istenir. "Soru Üretme" (Question

Generating) sürecinde ise, okuyucu iyi bir soru oluşturmak için gerek duyulan bilgiyi belirlemeyi öğrenir. Böylelikle, okuyucu sorular yöneltip yanıtlayarak okuma sürecine daha fazla dâhil olmuş olur. Ardından, "Özetleme" (Summarizing) sürecinde öğretmen, metindeki bilgileri bir araya getirmesi konusunda okuyucuya destek olur. Son olarak "Açıklık Kazandırma" (Clarifying) sürecinde, metnin anlaşılmasının neden güç olabileceğine ilişkin sebepler (Örn., bilinmeyen kelimeler, yeni ve karmaşık kavramlar) ve anlamada güçlük yaşandığında neler yapılabileceği üzerinde (Örn., tekrar okuma, yardım isteme) çalışılır (Palincsar ve Brown, 1986).

Ön bilgilerin harekete geçirilmesini hedefleyen ve üç sütuna ayrılmış bir şema kullanılan K-W-L stratejisinde ise, öncelikle "Ne biliyorum?" (Bilmek/Know) başlıklı sütunun doldurulması için beyin fırtınası yapılarak konuya ilişkin bilinenler not edilir ve kategoriler oluşturulur. Ardından "Ne öğrenmek istiyorum?" (İstemek/Want) başlıklı sütuna, okuyucunun öğrenmek istediklerine ilişkin yorumları ve soruları listelenir. Son olarak "Ne öğrendim?" (Öğrenmek/Learn) başlıklı sütuna ise, etkinliğin bitiminde okuyucunun okuduklarından öğrendiklerini not etmesi ve sorularına yanıt bulup bulmadığını kontrol etmesi sağlanır. Sorulara yanıt bulunamaması durumunda ise, ileri okumalar yapılması önerilir (Ogle, 1986).

POSSE stratejisinde ise okuma öncesinde "Tahmin Et" (Predict) ve "Düzenle" (Organize) olmak üzere iki; okuma esnasında "Ara/Özetle" (Search/Summarize) ve "Değerlendir" (Evaluate) olmak üzere üç süreç yer almaktadır. "Tahmin Et" sürecinde metindeki ipuçlarına bakılır (Örn., başlık, resimler) ve konunun ne hakkında olacağı ile ilgili tahmin yürütülür. "Düzenle" sürecinde ise tahminler/düşünceler kategorilere ayrılır ve isimlendirilir. Sunulan tahminler bir anlam haritası içerisinde düzenlenir ve anlam haritası gözden geçirilir. "Ara" sürecinde metin okunur ve metin yapısı araştırılır. "Özetle" sürecinde ise bölümle ilgili ana fikir ve önemli detaylar üzerinde çalışılır ve anlam haritasına not edilir. "Değerlendir" sürecinde ise, okuma öncesinde ve okuma esnasında oluşturulan anlam haritaları karşılaştırılır. Bilinmeyen kelimeler veya bilgiler ile ilgili sorular yöneltilir ve yazar tarafından cevaplanmayan sorular var ise bu sorular sorulur. Bu sayede, yetersiz düzeyde yazılmış metinlerden dolayı da anlama güçlükleri yaşanabileceği okuyucuya fark ettirilebilir. Son olarak, bir sonraki bölümün ne hakkında olacağı ile ilgili tahmin yürütülür. Bölüm okunduktan sonra, haritalar incelenerek bölüm özetlenir (Englert ve Mariage, 1991).

Soru-Yanıt İlişkileri stratejisinin tekrar düzenlenmesi ile geliştirilen 3H stratejisinde üç kategori yer almaktadır. Cevabı metindeki bir cümlede açık bir biçimde verilen ve cevabın sorudaki pek çok kelimeyi içerdiği kategori "Burada" (Here), cevabı metinde açık bir biçimde verilmeyen ve cevabı metindeki iki ya da daha fazla cümlede ya da farklı paragraflarda yer alan kategori "Gizli" (Hidden) ve cevabın metinde doğrudan ya da dolaylı olarak verilmediği, okuyucudan konu ile ilgili hâlihazırda bildikleri, fikirleri ve deneyimleri ile cevap vermesinin beklendiği kategori ise "Aklımda" (In My Head) şeklinde isimlendirilmiştir (Graham ve Wong, 1993).

Okuduğunu anlamada kullanılan bir diğer strateji ise beş basamaktan oluşan SCROL stratejisidir. Öncelikle "Başlıkları İncele" (Survey the Headings) basamağında, başlıklar ve alt başlıklar incelenerek içerik hakkında tahmin yürütülür. İkinci basamak olan "Bağ Kur" (Connect) basamağında, başlıklardaki anahtar kelimelere odaklanılır ve başlıklar arasında bağlantı kurulur. Daha sonra "Metni Oku" (Read the Text) basamağında, ilk bölüm okunarak önemli düşünce ve detayların altı çizilir. "Taslak Çiz" (Outline) basamağında ise, başlık ile önemli düşünce ve detaylar metne bakmadan yazılır. Son olarak "Geriye Dönüp Bak" (Look Back) basamağında, taslaktaki bilginin kontrol edilmesi için ilgili bölüme tekrar bakılır. Daha sonra, sıradaki bölüme geçilir (Grant, 1993).

Bir diğer strateji ise, İş Birlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading) stratejisidir. Stratejideki "Ön İzleme Yap" (Preview) sürecinde, okumaya başlamadan önce konu hakkında beyin fırtınası yapılır ve metindeki ipuçlarına bakılarak (Örn., başlıklar, italik kelimeler, resimler) konu hakkında tahmin yürütülür. "Çıt-Pat" (Click-Clunk) sürecinde okuyucular anladıkları bilgiler için "Çıt", anlamadıkları bilgiler için "Pat" derler. Bu sayede, okuyucular kendi anlama süreçlerini izleyebilir ve anlamadıkları durumlarda düzeltme/onarma stratejilerini kullanabilirler (Örn., cümleyi tekrar okuma, öncesinde ve sonrasında yer alan cümleyi okuma, kelimeyi daha küçük parçalara ayırma). Ardından "Ana Fikri Bul" (Get the Gist) sürecinde ise, bölümdeki ana fikrin veya en önemli bilginin ne olduğu bulunur ve okuyucular kendi kelimeleri ile ana düşünceyi ifade ederler. Son olarak "Toparla" (Wrap Up) sürecinde, okuyucular okuduklarına yönelik sorular oluşturur ve cevaplarlar, ana düşünceleri gözden geçirirler ve öğrendiklerini tartışırlar (Klingner ve Vaughn, 1999; Klingner vd., 1998).

Diğer bir strateji ise, İş Birlikli Tartışma ve Sorgulama (Cooperative Discussion and Questioning/Coop-Dis-Q) stratejisidir. Stratejinin birinci basamağı olan "Grupları Oluştur" (Create the Groups) basamağında, bireylerin gereksinimlerinin neler olabileceği dikkate alınarak öğretmen tarafından altışar kişiden oluşan gruplar oluşturulur. İkinci basamak olan "Bir Dizi Soru Hazırla" (Prepare a Set of Questions) basamağında ise öğretmen, önemli olduğunu düşündüğü unsurların üzerinde durarak bu unsurları yansıtan sorular oluşturur. "Gruplar Öyküyü Tartışır ve Soruları Bölüşür" (Groups Discuss the Story and Divide Questions) basamağında, grup bir araya getirilir ve metin hakkında genel bir tartışma başlatılır. Öğretmen, mümkün olan en kısa zamanda tartışmadan çekilir ve bireylerin tartışma sürecinde sorumluluk almalarını sağlar. Sunulacak olan soruların tümü bir kâğıt üzerinde olmalı ve aynı zamanda her bir soru bir kâğıt şerit üzerinde yer almalıdır. Tartışmanın sonra ermesinin ardından öğretmen, grubu iki üçlü gruba böler ve sorular üçlü gruplara eşit olarak dağıtılır. Bireyler, hangi soruların hangi üçlü gruba gideceğine karar verirler. Ardından, "Üçlü Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar ve Sorular Ekler" (Triads Discuss, Answer, and Add Questions) basamağında, her bir üçlü gruba stratejinin kullanılacağı metin verilir. Bireyler düşüncelerini ifade etmeleri, tartışmaya katılmaları ve önemli gördükleri soruları listeye eklemeleri konusunda cesaretlendirilirler. Son olarak "Üçlü Gruplar Cevaplarını Sunar ve Tartışır" (Triads Present and Discuss Their Answers) basamağında, üçlü gruplar tekrar bir araya gelerek altı kişilik grup oluştururlar. Öğretmen, gruplardan birbirlerine cevaplarını sunmalarını ister ve her bir cevap tartışılır. Öğretmenin etkin bir biçimde süreçte yer alması, tartışmayı yönetmesi, muhakeme ve tartışma uygulamalarında bireylere model olması gerekmektedir. Tüm soruların cevaplanmasının, tartışmaların her yönüyle gerçekleştirilmesinin ardından, etkinlik başarılı olarak değerlendirilir (Gauthier, 2001).

TWA stratejisi ise, üç aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle, "Okumadan Önce Düşün" (Think Before Reading) aşamasında yazarın amacı, konuya ilişkin ön bilgiler ve konu ile ilgili ne öğrenmek istendiği üzerinde durulur. Daha sonra, "Okurken" (While Reading) aşamasında ise okuma hızları hakkında düşünülür, yeni bilgiler ve geçmiş bilgiler ilişkilendirilir ve gerekli durumlarda önemli bölümler tekrar okunur. Son aşama olan "Okuduktan Sonra" (After Reading) aşamasında ana fikir geliştirilir, bilgiler özetlenir ve anlatılır (Mason vd., 2006).

Okuduğunu anlamanın öğretiminde kullanılan pek çok strateji olmakla beraber, bu bölümde yaygın bir biçimde kullanılan stratejilere yer verilmiştir. ÖG olan bireylere okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması sürecinde, her bir bireyin biricik olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple, öğrencilerin bireysel gereksinimleri ve özellikleri doğrultusunda belirlenen stratejiler ile okuduğunu anlama süreçlerinin desteklenmesi gerekmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta, özel gereksinimli veya risk grubundaki bireylere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" (RAP) ve "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" (TRAP) stratejilerine yer veren, yurt içinde ve yurt dışında, Türkçe ve İngilizce dilinde yayımlanan çalışmalar paylaşılmıştır (Bkz. Tablo 2.1).

Tablo 2.1

Özel Gereksinimli veya Risk Grubunda Olan Bireylerin Yer Aldığı Çalışmalar

No	Çalışmanın Yazarı/Yazarları	Çalışmanın Yılı	Stratejinin Adı
1	Ellis ve Graves	1990	RAP/Tekrarlı Okumalar
2	Lauterbach ve Bender	1995	RAP
3	Katims ve Harris	1997	RAP
4	Lee ve Von Colln	2003	RAP
5	Brown	2005	RAP/ON
6	Mothus ve Lapadat	2006	RAP/ Geleneksel Öğrenme Desteği
7	Hagaman ve Reid	2008	RAP
8	Blume	2010	RAP
9	Hagaman vd.	2012	RAP
10	Hua vd.	2014	RAP
11	İlter	2017	RAP
12	Sukmawan ve Prianto	2017	RAP
13	Febriani vd.	2018	RAP
14	Leidig vd.	2018	RAP
15	Anders	2019	RAP
16	Hagaman vd.	2016	TRAP
17	Chandler ve Hagaman	2020	TRAP
18	Rollins	2020	TRAP
19	Sanders	2020	TRAP
20	Sanders, Jolivette ve Harris	2021	TRAP
21	Sanders, Rollins vd.	2021	TRAP
22	Washburn vd.	2021	TRAP

Schumaker ve diğerleri (1984) tarafından uygulanması ile, bireylerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde ortalama %36 oranında artış sağlayan "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" açımlama stratejisi, okuduğunu anlama çalışmalarında sıklıkla

kullanılan stratejiler arasındadır. Ayrıca, bu stratejiden geliştirilen "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin (Mason vd., 2012), okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalara da yer verilmeye başlanmıştır.

Ellis ve Graves (1990) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, tekrarlı okumaların ve açımlama stratejisinin öğrencilerin hikâyelerin ana fikrini bulmaları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmaya, ÖG olan beşinci, altıncı ve yedinci sınıfa giden toplam 47 öğrenci katılmıştır. Çalışmada kontrol grubu, tekrarlı okumalar grubu, açımlama stratejisi öğretimi grubu ve tekrarlı okumalar ile açımlama stratejisi öğretiminin birlikte kullanıldığı grup olmak üzere dört farklı gruba yer verilmiştir. Çoktan seçmeli sorulardan elde edilen sonuçlar, açımlama stratejisinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin, tekrarlı okumalar grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha fazla ana fikir bulabildiklerini göstermiştir. Ayrıca, açımlama stratejisi ile tekrarlı okumaların birlikte sunulmasının, açımlama stratejisinin tek başına sunulmasından daha az etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çoklu başlama düzeyi modeli ile yürütülen Lauterbach ve Bender'ın (1995) çalışmasında ise "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, okuduklarını kendi kelimeleriyle ifade etme becerileri ve okuma düzeyleri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Çalışmaya, hafif ve orta düzeyde yetersizlik gösteren, ÖG veya zihin yetersizliği tanısı olan toplam üç lise öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin sözel anlatımlarından ana fikir ve önemli detayları bulmaya ilişkin elde edilen açımlama puanları ve çoktan seçmeli sorulardan elde edilen puanlar, "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuduklarını kendi kelimeleriyle ifade etme becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, okuma düzeylerinin kendi sınıf düzeylerine ulaştığını göstermiştir. Öğrencilerin becerilerini izleme oturumlarında sürdürdükleri ve farklı derslere ve ortamlara genelleyebildikleri bildirilmiştir. Sosyal geçerlik verileri ise, öğrencilerin strateji hakkındaki olumlu görüşlerini yansıtmıştır.

Kaynaştırma sınıflarında yürütülen bir çalışmada Katims ve Harris (1997), "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamaları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya ÖG tanısı olan ve herhangi bir tanısı olmayan, toplam 207 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler, rastgele

kontrol ve deney grubuna atanmıştır. Çoktan seçmeli sorulardan elde edilen puanlar, "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ana fikir ve önemli detaylara ilişkin okuduğunu anlama performanslarının, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde geliştiğini göstermiştir. Deney grubundaki ÖG olan öğrencilerin performanslarında anlamlı düzeyde bir gelişme görülmese de, kontrol grubundaki ÖG olan öğrencilere kıyasla performanslarında önemli düzeyde gelişme görülmüştür.

Lee ve Von Colln (2003) tarafından gerçekleştirilen ve tek-denekli araştırma modellerinden ABAB modeline göre desenlenen bir çalışmada ise, açımlama stratejisinin, herhangi bir tanısı olmayan, ancak okuduğunu anlamada güçlük yaşayan bir altıncı sınıf öğrencisinin okuma performansı üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Öğrencinin sözel anlatımlarından ana fikir ve önemli detayları bulmaya ilişkin elde edilen açımlama puanları ve açık uçlu sorulardan elde edilen puanlar, stratejinin okuduklarını kendi kelimeleriyle ifade etme ve okuduğunu anlama becerileri ile okuma düzeyi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir.

Brown (2005), hafif düzeyde güçlük gösteren öğrencilerin katıldığı çalışmasında, "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle 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 Kelimelerinle İfade Et" ve ON stratejisi birlikte ve bir diğer grupta sadece "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle 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 Kelimelerinle 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.

Mothus ve Lapadat (2006) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmaya ise, okumada güçlük yaşayan, toplam 98 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Açımlama stratejisinin kullanıldığı gruptaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme desteği alan öğrenciler ve kontrol grubundaki öğrenciler karşılaştırılmıştır. Hikâyelerin ve bilgi

veren metinlerin kullanıldığı çalışmada, yazma stratejisine de yer verilmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin İngilizce ve Sosyal Bilgiler derslerinde stratejiyi genellemelerine olanak tanınmıştır. Test sonuçları, açımlama stratejisinin çalışıldığı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, geleneksel öğrenme desteği alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak, kontrol grubunda yer alan ve ön test sonuçları düşük olan bir kısım öğrencinin çalışmaya devam etmemesi sebebiyle, kontrol grubundaki son test puan ortalamalarında artış görülmüştür. Bu sebeple, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamaları sağlıklı bir biçimde karşılaştırılamamıştır.

Hagaman ve Reid (2008) tarafından çoklu başlama düzeyi modeli ile yürütülen bir çalışmada, KDSG modeli ile sunulan "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama becerileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Çalışmaya, okuduğunu anlama becerilerinde risk grubunda yer alan ve altıncı sınıfa giden toplam üç öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin ana fikir ve önemli detayları bulmaya ilişkin sözel anlatımlarından ve kısa cevaplı sorulara vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen sonuçlar, "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin, öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, bu olumlu etkinin izleme oturumlarında da devam ettiğini göstermiştir.

Blume (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin ÖG olan bireylerin bilgi veren metinleri anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çoklu başlama düzeyi modeli ile yürütülen bu çalışmaya, dördüncü sınıfa giden toplam üç öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden ikisinin ayrıca dil ve konuşma bozukluğu, bir öğrencinin ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı olduğu bildirilmiştir. Çoktan seçmeli sorulardan elde edilen verilere bakıldığında, cevabı doğrudan metinde verilen sorular ile çıkarıma dayalı sorulara verilen yanıtlar, stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Çıkarıma dayalı anlamaya ilişkin kayda değer gelişmeler sağlandığı ve okuduğunu anlamaya ilişkin artan performansın izleme oturumlarında da sürdüğü belirtilmiştir.

Hagaman ve diğerleri (2012), "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin küçük yaş grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama performansları

üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Çalışmaya, okuduğunu anlamada güçlük yaşayan ve üçüncü sınıfa giden toplam altı öğrenci katılmıştır. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı çalışmada, öyküleyici metinler ve bilgi veren metinler kullanılmıştır. Öğrencilerin ana fikir ve önemli detayları bulmaya ilişkin sözel anlatımlarından ve kısa cevaplı sorulara vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen sonuçlar, KDSG modeli ile sunulan "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ve bu etkinin çoğu öğrencinin izleme oturumları performanslarında da devam ettiğini göstermiştir.

Hua ve diğerleri (2014) tarafından yürütülen bir çalışmaya, lise sonrasında geçiş programına kayıtlı, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan toplam 10 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden üçünün dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı olduğu bildirilmiştir. "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama performansları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, öğrenciler rastgele kontrol ve deney grubuna atanmıştır. Sözel anlatımların sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla ana fikir ve önemli detayları hatırlamada daha başarılı oldukları görülmüştür.

Türkiye'de İlter (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise, KDSG modeli ile sunulan "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin okumada zorluk yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Çoklu yoklama modelinin kullanıldığı çalışmaya, herhangi bir tanı almamış olan ve dördüncü sınıfa giden toplam üç öğrenci katılmıştır. Yazılı olarak sunulan anlatım ve yanıtlardan elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki ana fikir ve önemli detayları hatırlama ile metinlerle ilgili kısa cevaplı soruları yanıtlama becerilerinde gelişme izlenmiştir. İki öğrencinin bu gelişmeyi izleme oturumlarında da sürdürebildiği ve farklı içerikteki metinlere genelleyebildiği görülmüştür. Bir diğer üçüncü öğrencinin ise, performansındaki gelişmeyi izleme ve genelleme oturumlarında sürdüremediği bildirilmiştir. Sosyal geçerlik verileri, öğrencilerin strateji hakkındaki olumlu görüşlerini yansıtmıştır.

Sukmawan ve Prianto (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan ve sekizinci sınıfa giden bir öğrencinin okuduğunu

anlama becerileri üzerinde "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin etkisi incelenmiş ve çalışmada A-B modeli kullanılmıştır. Öğrencinin çoktan seçmeli sorulara vermiş olduğu yanıtlar, stratejinin öğrencinin işlevsel okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ve öğrencinin okuma becerilerini bağımsız bir şekilde sürdürebildiğini göstermiştir.

Okuma sorunları yaşayan ve altıncı sınıfa giden bir öğrenci ile yürüttükleri çalışmada Febriani ve diğerleri (2018), A-B modeline yer vermişlerdir. Çalışmadaki okuma motivasyonu ölçeğinden elde edilen sonuçlar, "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ve okuma günlükleri yazma öğretimlerinin, öğrencinin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi olmadığını göstermiştir. Ancak, gerçekleştirilen nitel değerlendirmeler öğrencinin olumlu görüşlerini yansıtmıştır.

Leidig ve diğerlerinin (2018) çalışmasında ise, akran öğretimi ile sunulan "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin risk grubundaki bireylerin bilgi veren metinleri anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. İki gruba yer verilen çalışmada, ÖG 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 Kelimelerinle 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.

Anders'ın (2019) yürüttüğü ve çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı bir çalışmada, KDSG modeli ile sunulan "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin lise düzeyindeki üç tarih sınıfında, genel eğitim ortamlarında kullanımı incelenmiştir. Çalışmaya katılan sınıfların birinde sekiz öğrencinin yer aldığı, öğrencilerin arasında bir İngilizce öğrenen ve bir de üstün yetenekli olmak üzere iki öğrencinin olduğu bildirilmiştir. 23 öğrenciden oluşan bir diğer sınıfta ise 504 planı uygulanan bir öğrencinin ve 18 kişiden oluşan diğer bir sınıfta ise işitme sorunları

sebebiyle BEP uygulanan bir öğrencinin yer aldığı paylaşılmıştır. Öğrencilerin başlama düzeyi performanslarının öngörülenden daha yüksek sonuçlanması sebebiyle çoktan seçmeli sorulardan elde edilen sonuçlar, stratejinin öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama becerileri üzerindeki olumlu etkisini sağlıklı bir biçimde yansıtamamıştır. Başlama düzeyi performanslarının yüksek olmasının, öğrencilerin okuma materyallerinin içeriklerini derslerde kullanılan içeriklere kıyasla daha ilginç bulmaları ya da okuma materyallerinin ödevlerinden uzunluk olarak daha kısa olmaları ile ilgili olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca elde edilen sosyal geçerlik verileri, öğrencilerin ve öğretmenin strateji hakkındaki olumlu görüşlerini yansıtmıştır.

Alanyazında "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" çalışmalarının yanı sıra, bu stratejiyi temel alan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin kullanıldığı çalışmalar da yer almaktadır. İlk olarak, Hagaman ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen ve KDSG modeli ile sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle 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. Çalışmada öğretim, strateji konusunda herhangi bir eğitim almamış olan bir öğretmen adayı tarafından sunulmuştur. 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, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ve bu olumlu etkinin izleme oturumları performanslarında da devam ettiğini göstermiştir.

Öğretmen adayları ile yürütülen bir diğer çalışmada Chandler ve Hagaman (2020), KDSG modeli ile sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin okumada güçlük yaşayan toplam yedi öğrencinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada, çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır ve çalışmaya katılan öğrenciler arasında özgül öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve diğer sağlık sorunları ile ilgili tanı alan

öğrenciler yer almaktadır. Çalışmaya katılan altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri, ikili ya da küçük gruplara ayrılmıştır. Bilgi veren metinlerde yer alan ana fikir ve önemli detayları bulmaya ilişkin sözel anlatımlardan elde edilen sonuçlar, stratejinin öğrencilerin metin hatırlama becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ve öğrencilerin performanslarını izleme oturumlarında da sürdürebildiklerini göstermiştir.

Davranış sorunları gösteren bir beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülen çalışmada Rollins (2020), KDSG modelini kendini pekiştirmeye yönelik işlevsel temelli bir uyarlama ile sunmuş ve bu modeli temel alan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin etkisini değerlendirmiştir. A-B modelinin kullanıldığı çalışmada yer verilen sözel anlatımlar, öğrencinin başlama düzeyi performansına kıyasla bilgi veren metinlere ilişkin daha fazla ana fikir ve önemli detay hatırladığını göstermiştir. Gerçekleştirilen genelleme oturumunda ise öğrencinin düşük performans sergilediği raporlanmış; ancak, öğrencinin performansına ilişkin bir açıklama yapılmamıştır. Çalışmada kullanılan motivasyon envanterinden elde edilen sonuçlar ile, stratejinin öğrencinin okuma motivasyonu üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve öz düzenlemeye ilişkin uygulanan ölçekten elde edilen sonuçlar ile, öğrencinin öz düzenleme becerilerinde gelişme kaydedildiği görülmüştür. Ayrıca, öğrencinin akademik katılımında artış izlenmiştir. Öğrenciden elde edilen sosyal geçerlik verileri ve çalışmaya katılan öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen veriler, öğretmen ve öğrencinin stratejiye ilişkin olumlu görüşlerini yansıtmıştır.

Sanders (2020), davranış sorunları gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde KDSG modeli ile sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin etkisini değerlendirmiştir. Çalışmada, çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya katılan, beşinci ve altıncı sınıfa giden toplam dört öğrencinin arasında otizm spektrum bozukluğu, duygu bozukluğu, üstün yetenekli ve diğer sağlık sorunları ile ilgili tanı alan öğrenciler yer almaktadır. Bilgi veren metinlerdeki ana fikir ve önemli detayları bulmaya ilişkin sözel anlatımlardan elde edilen sonuçlar, stratejinin öğrencilerin metin hatırlama becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Motivasyon envanterinden elde edilen sonuçlar ile, stratejinin bir öğrencinin okuma motivasyonu üzerinde olumlu etkisinin olduğu, iki öğrencinin bazı alt ölçeklerinde motivasyona ilişkin ilerleme olduğu ve bir

öğrencinin dış faktörlerden dolayı (Örn., soru bitmeden yanıtlamak) motivasyonunda azalma olduğu görülmüştür. Sosyal geçerlik verileri ise genel olarak, öğrencilerin olumlu görüşlerini yansıtmıştır.

Sanders, Rollins ve diğerleri (2021), sağlık hizmet tesisine kayıtlı ve davranış sorunları gösteren öğrencilerin, okuduğunu anlama becerileri üzerinde KDSG modeli ile sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin etkisini incelemişlerdir. Çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı çalışmaya altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri olmak üzere toplam üç öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin bilgi veren metinlerde yer alan ana fikir ve önemli detayları bulmaya ilişkin sözel anlatımlarından elde edilen sonuçlar, stratejinin öğrencilerin metin hatırlama becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Çalışmada sadece bir öğrenci için, bir izleme oturumu gerçekleştirilebilmiş ve öğrencinin okuduğunu anlama performansındaki ilerlemenin izleme oturumunda da devam ettiği bildirilmiştir. Sosyal Bilgiler dersine ilişkin gerçekleştirilen genelleme oturumlarında ise, iki öğrencinin başlama düzeyi üzerinde, bir öğrencinin ise başlama düzeyi altında performans sergilediği raporlanmıştır. Ancak, düşük performans gösteren öğrencinin genelleme performansına ilişkin bir açıklama yapılmamıştır. Çalışma kapsamında kullanılan motivasyon envanterinden elde edilen sonuçlar ile, stratejinin bir öğrencinin okuma motivasyonu üzerinde olumlu etkisinin olduğu, iki öğrencinin ise motivasyonlarının sabit kaldığı görülmüştür. Öz düzenlemeye ilişkin uygulanan ölçekten elde edilen sonuçlar ile, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde gelişme kaydedildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal geçerlik verileri ise, öğrencilerin strateji hakkındaki olumlu görüşlerini yansıtmıştır. Ayrıca, öğrencilerin akademik katılımlarında artış izlenmiştir.

Washburn ve diğerleri (2021), KDSG modeli ile sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin okuduğunu anlamada sorun yaşayan dördüncü sınıf öğrencilerinin performansları üzerindeki etkisini ele almışlardır. 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.

Gerçekleştirilen izleme oturumlarında ise bir öğrenci çiftinin metin hatırlama performanslarındaki ilerlemenin izleme oturumlarında da devam ettiği, iki öğrenci çiftinin ise başlama düzeyi üzerinde performans sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca, kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarına bakıldığında bir öğrenci çiftinin başlama düzeyi üzerinde performans sergilediği; çalışmaya katılan diğer iki öğrenci çiftinin her ikisinde de bir öğrencinin başlama düzeyi üzerinde ve bir öğrencinin başlama düzeyi altında performans sergilediği görülmüştür. Benlik algısına ilişkin ölçekten elde edilen veriler, dört öğrencinin benlik algılarında artış olduğunu göstermiş ve sosyal geçerlik verileri ise öğrencilerin strateji hakkındaki olumlu görüşlerini yansıtmıştır.

Sanders, Jolivette ve Harris (2021) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, KDSG modeli ile sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin, çocuk adalet sistemine kayıtlı toplam 30 öğrencinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiş ve strateji İngilizce öğretmenleri tarafından sunulmuştur. Kontrol ve deney gruplarına atanan ve 8-12. sınıf düzeyinde olan öğrencilerin özel gereksinim kategorileri belirtilmemiş olmakla birlikte, ÖG olan bireyler ile benzer özellikler gösterdikleri bildirilmiştir. Öğrencilerin okudukları bilgi veren metinlerle ilgili yazılı anlatımlarından elde edilen sonuçlar, stratejinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin ana fikir ve önemli detayları hatırlamaya ilişkin performanslarının, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde geliştiğini göstermiştir. Ayrıca elde edilen sosyal geçerlik verileri, öğrencilerin strateji hakkındaki olumlu görüşlerini yansıtmıştır.

Ele alınan çalışmalar, özel gereksinimli bireylerin veya risk durumunda olan bireylerin yer aldığı çalışmalardır. Tüm bu çalışmaların yanı sıra, yabancı dil alanı da dâhil olmak üzere, özel gereksinimli bireylerin yer aldıkları ya da almadıkları çeşitli çalışmalar mevcuttur (Örn., Halterman, 2013; Özdemir, 2012). Yurt dışı ve yurt içi alanyazında gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisine yönelik yürütülen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sebeple, ÖG olan öğrencilerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlamalarında, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin etkililiğini inceleyen bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni, katılımcılar, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi öğretimi, veri toplama araçları, genel süreç, verilerin toplanması ve puanlanması, verilerin analizi ve güvenirlik hesaplamalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Öğrenme güçlüğü (ÖG) olan öğrencilerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlamalarında "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin etkililiğini belirlemeyi hedefleyen bu araştırma, tek-denekli araştırma modellerinden, denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir.

Tek-denekli araştırmalar, standart koşullar altında bir veya birkaç denekten yinelenen ölçümler alınarak bağımsız değişkenin etkililiğinin her bir deneğin kendi içinde değerlendirildiği araştırmalardır (Gast, 2010). Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli, çoklu yoklama modelleri arasında yer almaktadır. Bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan çoklu yoklama modelleri, çoklu başlama düzeyi modelleri ile benzerlik göstermektedir. Ancak çoklu yoklama modellerinde, çoklu başlama düzeyi modellerinden farklı olarak, sürekli başlama düzeyi verisi toplanmamaktadır ve başlama düzeyi evresinde zaman zaman yoklama oturumu düzenlenmektedir. Ayrıca çoklu başlama düzeyi modellerinde olduğu gibi, çoklu yoklama modellerinde de uygulamanın geri çekilmesi gerekli değildir. Bu sebeple, çoklu yoklama modellerinde hedef davranışın geriye dönüşü olan veya olmayan bir davranış olması önemli değildir. Bu model, artırılmak veya azaltılmak istenen tüm davranışlar için uygundur. Çoklu başlama düzeyi modellerinde olduğu gibi, çoklu yoklama modellerinde de iki temel ön koşul özellik bulunmaktadır. Deneysel kontrolün sağlanması için önem arz eden bu ön koşul özellikler, durumların birbirlerinden bağımsız olması ve işlevsel olarak benzer olması gerektiğidir (Tekin-İftar, 2018a).

Çoklu yoklama modelleri, yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ve yoklama evreli çoklu yoklama modeli olmak üzere iki biçimde tasarlanabilmektedir. Bu modellerden yoklama denemeli çoklu yoklama modeli, davranışlar arası çoklu yoklama modeli, denekler arası çoklu yoklama modeli ve ortamlar arası çoklu yoklama modeli olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinde, ilk olarak birinci denek ile başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanır ve bu sırada ikinci ve üçüncü denekten birer yoklama verisi alınır. Birinci denekte başlama düzeyi evresinde en az üç oturum art arda kararlı veri elde edildikten sonra, birinci denek ile uygulamaya geçilir ve diğer deneklerden belli aralıklarla yoklama verisi alınır. Birinci denek bağımlı değişkende ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemeye başladığında, ikinci denek ile başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanır ve üçüncü denekten tekrar bir yoklama verisi alınır. İkinci denekte başlama düzeyi evresinde en az üç oturum art arda kararlı veri elde edildikten sonra, ikinci denek ile uygulamaya geçilir. İkinci denek bağımlı değişkende ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemeye başladığında, üçüncü denek ile başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanır. Üçüncü denekte başlama düzeyi evresinde en az üç oturum art arda kararlı veri elde edildikten sonra, üçüncü denek ile uygulamaya geçilir. Üçüncü denek bağımlı değişkende ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyene kadar uygulamaya devam edilir (Alberto ve Troutman, 2006; Tawney ve Gast, 1984). Bu süreçlerin takip edilmesiyle modelde tahminde bulunma, doğrulama ve yineleme süreçleri yerine getirilmiş olur (Tekin-İftar, 2018a).

Bu araştırmada, ÖG olan öğrencilerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlamalarında "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin etkililiğini belirlemek amacıyla yukarıda belirtilen süreçler takip edilerek denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki etkililik, kalıcılık ve genelleme durumları incelenmiştir. Araştırmada aynı zamanda, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanım sıklıkları değerlendirilmiş ve öğrencilerden, öğretmenlerden ve ailelerden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırmada denekler arasındaki benzerlik, deneklerin belirlenen ön koşul becerileri yerine getirmeleriyle; bağımsızlık ise bağımsız değişkenin deneklere birebir uygulanması ile sağlanmıştır.

Denekler arası çoklu yoklama modellerinde iç geçerlik, modelin denek içi ve denekler arasında çok sayıda yinelemeyi barındırması sebebiyle güçlü bir biçimde kontrol edilmektedir. İç geçerliği tehdit eden etmenler, uygulamanın ard-zamanlılık ilkesine göre gerçekleştirilmesinden dolayı rahatlıkla fark edilmektedir ve kontrol altına alınmaktadır. Denekler arası çoklu yoklama modellerinde çok sayıda yinelemenin yer alması ve deneklerin özelliklerinin farklı olması sebebiyle modelin dış geçerliği güçlüdür. Ayrıca, birinci denekteki performans değişikliği sadece bağımsız değişkenin uygulanması durumunda gerçekleşir ve bağımsız değişkenin uygulanmadığı denek davranışlarında önemli bir değişiklik olmaz ise ve bu etki ard-zamanlı olarak geride kalan diğer deneklerde de yinelenirse deneysel kontrol sağlanmış olur. Kovaryans etki ise, bir bağımlı değişkende uygulama yapılması ile diğer bağımlı değişkenlerin başlama düzeyi evresinde istendik yönde değişiklik izlenmesi anlamına gelmektedir. Çoklu yoklama modellerinde sürekli başlama düzeyi verisi toplanmaması sebebiyle, bir kovaryans etki söz konusu olması durumunda bu etkinin görülebilme olasılığı düşüktür. Araştırmanın tasarlanması sürecinde, çoklu yoklama modellerinin ön koşul özelliklerinin karşılanması ve araştırma esnasında bağımsız değişkenin bağımlı değişkenlere uygulanış sırasının her bir denekte değiştirilmesi ile kovaryans etki kontrol edilebilmektedir (Tekin-İftar, 2018a).

Bu araştırmada, birinci denekteki performans değişikliğinin sadece bağımsız değişkenin uygulanması durumunda gerçekleşmesi, bağımsız değişkenin uygulanmadığı denek davranışlarında önemli bir değişiklik izlenmemesi ve bu etkinin ard-zamanlı olarak geride kalan diğer deneklerde de yinelenmesi ile deneysel kontrol sağlanmıştır. Araştırmada, oturumlar bireysel olarak, ayrı gün ve saatlerde gerçekleştirilmiş ve deneklerin birbirlerine sunulan strateji öğretim sürecini görmelerinin önüne geçilmiştir.

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, s. 96). Ancak, tek-denekli araştırmalarda iç geçerliği etkileyebilen etmenler arasında "dış etmenler" yer almaktadır. "Dış etmenler", "çalışma öncesinde ya da sırasında oluşan ve araştırmanın sonuçlarını etkileyebilen deney dışı değişkenlerdir" (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 97). Bu araştırmada, dış

etmenleri kontrol altına almak adına, araştırmaya başlamadan önce deneklerin aileleri ve öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğretimi yapılacak olan beceriye ilişkin bir çalışma yapılmaması istenmiştir.

Diğer bir etmen olan "olgunlaşma" ise, "araştırma sırasında belli bir sürenin geçmesiyle birlikte denekte görülen biyolojik, duygusal veya zihinsel olgunlaşmanın bağımlı değişkeni etkilemesine denir" (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 97). Bu nedenle, olgunlaşma etmenini kontrol altına almak adına, araştırma haftada birkaç gün ve günde bir oturum şeklinde düzenlenmiş ve araştırma mümkün olduğunca kısa sürede tamamlanmıştır.

"Sınanma" ise, "deneklerin 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 Kırcaali-İftar, 2013, s. 97). Çoklu yoklama modellerinde aralıklı olarak yoklama verileri toplanması sebebiyle, sınanma etkisi en aza inmekte ya da izlenmemektedir.

İç geçerliği etkileyen bir diğer etmen olan "ölçme", iki biçimde tehdit olarak karşımıza çıkabilmektedir: "(a) Bağımlı değişkene ilişkin veri toplama yöntemlerinin değişikliğe uğraması. Örneğin, kronometre gibi bir cihazla veri toplanıyorsa, cihazın bozulması veya zamanla hassasiyetini yitirmesi. (b) Gözlemci ya da uygulamacıların zamanla çeşitli nedenlerle bağımlı değişken tanımından uzaklaşmaları" (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, ss. 97-98). Bu sebeple, araştırmada kullanılan veri toplama yöntem ve araçlarının çalışır ve güvenli olduğundan emin olunmuş ve araştırma boyunca bağımlı değişkene ilişkin verilerin video kaydı tutulmuştur. Tüm oturumların en az %30'unda güvenirlik verileri toplanmıştır.

"Denek seçimi yanlılığı", "bağımlı değişkendeki değişikliğin deneğin kendi özelliklerinden ya da farklılıklarından kaynaklanıyor olmasıdır. Tek-denekli araştırmalarda her denek yinelenen ölçümler alınarak kendi içinde değerlendirildiği için, bu durum önemli bir tehdit değildir" (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 98). Standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınması ve her deneğin kendi kendisinin kontrolünü oluşturması sebebiyle, tek-denekli araştırma modelleri bu tehdidi kendiliğinden kontrol etmektedir.

“Denek yitimi” ise, “araştırma sırasında hastalık, taşınma vb. gibi nedenlerle denek kaybının ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır” (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 98). Bu araştırmada, denek yitimi etmenini engellemek adına, ilgili kişiler ile görüşmeler yapılarak çalışmanın işleyişi ve süresine ilişkin bilgiler verilmiş, sağlık koşulları iyi olan ve devam sorunu olmayan deneklerin çalışmaya dâhil edilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca, oluşabilecek aksaklıkları önlemek adına, araştırmaya katılım sorunu bulunmayan fazladan iki yedek denek belirlenmiştir. Bu yedek deneklerden biri, araştırmanın ön uygulama sürecine dâhil edilmiştir.

“Verilerin değişkenlik göstermesi” etmeni ise, “bağımlı değişken verilerinin kararlılık göstermemesidir” (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 98). Araştırma verilerinin değişkenlik göstermesi durumunda, değişkenliğin nedenlerinin araştırılması, mümkün olan durumlarda deneğin kendisiyle ve/veya deneğin yaşamındaki önemli kişilerle görüşülmesi, daha kararlı veri elde etmek adına öğretim süresinin uzatılması ve yapılan uygulamanın gözden geçirilmesi planlanmıştır.

“Yapay ortam etkisi”, “araştırma sonuçlarının, bağımsız değişkenden çok deneklerin herhangi bir uygulamaya, sıra dışı bir duruma, maruz kalıyor olmalarıyla ortaya çıkmasıdır. Bu etki, Hawthorne etkisi olarak da bilinmektedir” (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 98). Bu araştırmada uygulamalar, deneklerin devam ettikleri eğitim ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Deneklerin uygulamacıya alışması adına ise, uygulamacı araştırmaya başlamadan önce denekler ile vakit geçirmiş ve araştırma sürecine ilişkin açıklamalarda bulunmuştur.

“Uygulama güvenirliği” etmenine bakıldığında ise, “bağımsız değişken uygulama oturumlarında sunulmaktadır ve her bir oturumun daha önceden planlandığı gibi yürütülmesi gerekmektedir. Oturumlar planlandığı gibi yürütülmezse, elde edilen bulguların uygulamadan kaynaklandığını öne sürmek zorlaşır” (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 98). Bu araştırmada, uygulamanın planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediğini değerlendirmek adına, tüm oturumların en az %30’unda uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

Son olarak, “çoklu uygulama etkisi”, “birden fazla bağımsız değişkenin etkisinin incelendiği araştırmalarda, bir uygulamanın diğer uygulamayı etkilemesi anlamına

gelir" (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 99). Bu araştırmada tek bir bağımsız değişkenin yer almasından dolayı, çoklu uygulama etkisi söz konusu olmamıştır.

Ayrıca, "dış geçerlik", araştırma bulgularının başka ortamlara, davranışlara ya da bireylere genellenebilirliği olarak ifade edilmektedir. 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 artırılabilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Bu araştırmada, dış geçerliğin artırılması adına, araştırmaya katılan deneklerin özellikleri, başlama düzeyi evresi, uygulama ortamı ve deney süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.2. Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri, araştırmaya katılan ÖG olan öğrencilerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri hatırlama düzeyleri, metinlerle ilgili hazırlanan kısa cevaplı soruları doğru yanıtlama düzeyleri ve strateji kullanım sıklıklarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise, Kendini Düzenleme Stratejisi Gelişimi (KDSG) modeli esas alınarak sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisidir.

3.3. Katılımcılar

Bu başlıkta, araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler paylaşılmıştır.

3.3.1. Denekler

Bu alt başlıkta, deneklerde aranan ön koşul beceriler, deneklerin seçimi ve deneklerin özellikleri hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.3.1.1. Deneklerde Aranan Ön Koşul Beceriler. Araştırma, genel eğitim sınıflarına devam eden, özel eğitim kurumlarından destek alan ve okudukları metinlere ilişkin bilgileri hatırlamada ve metinlerle ilgili sorulan soruları yanıtlamada güçlük yaşayan, ÖG tanısı almış üç öğrenci ile yürütülmüştür. Ayrıca, deneklerin ÖG'nin yanında ek bir tanı almamış olmalarına, en az dördüncü sınıf düzeyinde olmalarına ve sınıf tekrarı yapmamış olmalarına dikkat edilmiştir. Denekler, belirlenen ön koşul becerileri karşılayan öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırma için deneklerde aranan ön koşul beceriler; a) etkinlik süresince dikkatini en az 20 dakika boyunca

sürdürebilme, b) yazılı ve sözlü yönergelere tepkide bulunabilme, c) düzenli olarak devamlılık gösterme, d) daha önce veya araştırma sırasında öğretimi yapılacak olan beceriye ilişkin bir çalışmada yer almamış olma veya yer almama, e) düzeylerine uygun olarak seçilmiş olan bir okuma metnini dakikada en az 50 sözcük okuma akıcılığı ile, f) en az %90 doğrulukta, g) hecelemeden okuma, h) düzeylerine uygun olarak hazırlanmış olan en az 120, en fazla 130 kelimelik problem-çözüm türündeki bir okuma metnini hatırlama yüzdeleri en az %20, en fazla %40 oranında olma ve i) metne ilişkin altı anlama sorusundan en az birine, en fazla ikisine doğru cevap verme şeklinde sıralanmaktadır.

3.3.1.2. Deneklerin Seçimi. Araştırma, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında, Türkiye'de, İstanbul ili sınırları içerisinde bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde araştırmacı, eğitim gördüğü üniversite bünyesindeki etik kuruldan (Bkz. EK 1) ve İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden (Bkz. EK 2) gerekli izinleri almıştır. Araştırmanın ön koşul becerilerini karşılayan öğrencilerin belirlenebilmesi için aşağıdaki süreçler izlenmiştir.

Öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öncelikle öğretmenler ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırmanın içeriği, araştırmada takip edilecek olan süreç ve araştırmanın amacı hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Bu görüşmeler sırasında, araştırmacı tarafından geliştirilen *Öğretmen Görüşme Formu* (Bkz. EK 3) kullanılmış ve görüşmelerden elde edilen detaylı bilgiler ilgili forma kaydedilmiştir. Öğretmen görüşmelerinde kullanılan bu form iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk 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), formun ikinci bölümünde ise öğrencinin okuma performansına ilişkin sorulara (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) ve okuduğunu anlama performansına ilişkin sorulara (okuduğu metindeki ana fikri/fikirleri doğru veya yanlış ifade etme durumu, okuduğu metindeki önemli detayları doğru veya yanlış ifade etme durumu, okuduğu metinle ilgili hazırlanan kısa cevaplı sorulara doğru veya yanlış cevap verme

durumu) yer verilmiştir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, ön koşul becerilere sahip olduğu düşünülen altı öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerin belirlenmesinin ardından, bu öğrencilerin ön koşul becerileri karşılayıp karşılamadıklarının belirlenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından ön koşul becerilerin değerlendirilmesi sürecine geçilmiştir.

Öğretmen görüşmeleri ile ön koşul becerileri karşıladığı düşünülen öğrencilerin belirlenmesinin ardından, bu öğrencilerin okuma hızları, doğru okuma ve hecelemeden okuma performansları ile okuduğunu anlama performanslarına ilişkin değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmeleri sonucunda, genellikle dördüncü sınıf düzeyindeki okuma metinlerine yer verildiği belirlenmiştir. Bu değerlendirme süreçlerinde *Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi* (Bkz. EK 4), *Doğru ve Hecelemeden Okuma Kayıt Çizelgesi* (Bkz. EK 5) ve *Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi* (Bkz. EK 6) kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma hızları ile doğru ve hecelemeden okuma performanslarına ilişkin değerlendirme yapmak adına, belirlenen sınıf düzeylerine uygun 88 kelimelik bir metin seçilmiştir (Bkz. EK 7). Okuma performanslarına ilişkin ön koşulları karşılayan öğrencilerin belirlenmesinin ardından, bu öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarına ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Okuduğunu anlama performansı değerlendirme sürecinde, öğrencilerin belirlenen sınıf düzeylerine uygun olarak hazırlanmış ve araştırma sürecindeki metinlerin özelliklerini taşıyan, problem-çözüm türünde yazılmış 124 kelimelik bilgi veren bir metin seçilmiştir (Bkz. EK 8). Ön koşul becerilerin değerlendirilmesi sürecinde kullanılan metinler beyaz A4 kâğıdı üzerine, Times New Roman yazı karakteri kullanılarak, 12 punto büyüklüğünde ve 1,5 satır aralığı boşluk bırakılarak araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

Ön koşul becerilerin değerlendirilmesi sürecinde kullanılan *Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi*'nin (Bkz. EK 4) içeriğinde iki bölüm yer almaktadır. Çizelgenin ilk bölümünde, öğrencinin kimlik bilgilerine (adı-soyadı, doğum tarihi, okulu, sınıf düzeyi) ve uygulama bilgilerine (uygulama tarihi, başlangıç ve bitiş saati), ikinci bölümünde ise öğrencinin bir dakikada doğru okuduğu sözcük sayısı, bir dakikada yanlış okuduğu sözcük sayısı, bir dakikada eklediği sözcük sayısı, bir dakikada atladığı sözcük sayısı ve bir dakikada araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı başlıklarına yer verilmiştir.

Ön koşul becerilerin değerlendirilmesi sürecinde kullanılan *Doğru ve Hecelemeden Okuma Kayıt Çizelgesi*'nin (Bkz. EK 5) içeriğinde iki bölüm yer almaktadır. Çizelgenin ilk bölümünde, öğrencinin kimlik bilgilerine (adı-soyadı, doğum tarihi, okulu, sınıf düzeyi) ve uygulama bilgilerine (uygulama tarihi, başlangıç ve bitiş saati), ikinci bölümünde ise metindeki toplam sözcük sayısı, öğrencinin metnin tümünde doğru okuduğu sözcük sayısı, metnin tümünde yanlış okuduğu sözcük sayısı, metnin tümünde eklediği sözcük sayısı, metnin tümünde atladığı sözcük sayısı, heceleyerek okuduğu sözcük sayısı ve metnin tümünde araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı başlıklarına yer verilmiştir.

Ön koşul becerilerin değerlendirilmesi sürecinde kullanılan *Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi*'nin (Bkz. EK 6) içeriğinde iki bölüm yer almaktadır. Çizelgenin ilk bölümünde, öğrencinin kimlik bilgilerine (adı-soyadı, doğum tarihi, okulu, sınıf düzeyi) ve uygulama bilgilerine (uygulama tarihi, başlangıç ve bitiş saati), ikinci bölümünde ise metin hatırlama ve metinle ilgili sorulan kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarına ilişkin iki alt başlığa yer verilmiştir. Metin hatırlama performansı ile ilgili olan çizelgede ana fikir, önemli detaylar, öğrencinin yanıtı ve açıklamalar başlıkları ile hatırlanan diğer bilgiler başlığına yer verilmiştir. Kısa cevaplı soruları yanıtlama performansı ile ilgili olan çizelgede ise bilgi soruları, çıkarım soruları, soruların yanıtları, doğru, yanlış ve açıklamalar başlıklarına yer verilmiştir. Metin hatırlama performansının hesaplanması başlıkları, metin hatırlama yüzdesi ve açıklamalar başlıklarından; kısa cevaplı soruları yanıtlama performansının hesaplanması başlıkları ise doğru cevap sayısı, yanlış cevap sayısı, toplam soru sayısı, kısa cevaplı soruları yanıtlama yüzdesi ve açıklamalar başlıklarından oluşmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performanslarının değerlendirilmesi sürecinde ses kayıt cihazı ve kronometre, elde edilen verilerin kaydedilmesi için ise kalem ve silgi kullanılmıştır.

Öğrencilerin okuma hızı, doğru ve hecelemeden okuma performanslarına yönelik ön koşul becerileri değerlendirme oturumlarının (Bkz. EK 9) sonunda, dördüncü sınıf düzeyindeki 88 kelimelik bir metni dakikada en az 50 sözcük okuma akıcılığı ile, en az %90 doğrulukta ve hecelemeden okuyan beş öğrenci seçilmiştir. Okuma hızı, doğru ve hecelemeden okumaya ilişkin ön koşulları karşılayan öğrenciler ile okuduğunu anlama performanslarına yönelik ön koşul becerileri değerlendirme

oturumları gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama performanslarına yönelik ön koşul becerileri değerlendirme oturumlarının (Bkz. EK 9) sonunda, ön koşul değerlendirmesinde kullanılan 124 kelimelik problem-çözüm türündeki bir metni hatırlama yüzdeleri en az %20, en fazla %40 oranında olan ve metne ilişkin altı anlama sorusundan en az birine, en fazla ikisine doğru cevap veren beş öğrenci belirlenmiştir. Ön koşul becerileri değerlendirme oturumları esnasında, öğrencilerin etkinlik süresince dikkatlerini en az 20 dakika boyunca sürdürme durumları ile yazılı ve sözlü yönergelere tepkide bulunma durumları da dikkate alınmıştır. Değerlendirmelerin sonunda, ön koşul becerileri karşılayan toplam beş öğrenci belirlenmiştir.

Ön koşul becerileri karşılayan ve devam sorunu bulunmayan öğrenciler, öğrencilerin öğretmenleri ve aileleri ile birlikte bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırmanın içeriği, araştırmada takip edilecek olan süreç ve araştırmanın amacı hakkında detaylı bilgiler sunulmuş, ardından araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılması uygun bulunan ve araştırmayı kabul eden beş öğrenciden üçü asıl, ikisi yedek denek olarak amaçlı örnekleme ile kura yoluyla seçilmiştir. Yedek deneklerden biri ise, araştırmanın ön uygulama süreci için kura yoluyla belirlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce, araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin ailelerinin yazılı onayının alınması için ailelere *Aile İzin Formu* (Bkz. EK 10) sunulmuştur. Öğrencilerin aileleri, ilgili formu okuyup imzalayarak araştırma sırasında sahip oldukları haklar hakkında bilgilendirildiklerini, araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını, araştırmanın gerekliliklerini yerine getirmeyi kabul ettiklerini, video ve ses kaydı çekimlerine izin verdiklerini onaylamışlardır.

3.3.1.3. Deneklerin Özellikleri. Araştırmaya ÖG tanısı olan, ikisi kız ve biri erkek olmak üzere toplam üç öğrenci katılmıştır. Denekler için kod isimler belirlenmiştir. Deneklerin demografik özellikleri, Tablo 3.1'de paylaşılmıştır.

Tablo 3.1

Deneklerin Demografik Özellikleri

No	Deneğin Adı	Cinsiyet	Yaş	Tanısı	Sınıf Düzeyi
1	Deniz	Kız	10 yaş 5 ay	Özel Öğrenme Güçlüğü	4. Sınıf
2	Güneş	Kız	11 yaş 3 ay	Özel Öğrenme Güçlüğü	5. Sınıf
3	Bulut	Erkek	11 yaş 2 ay	Özel Öğrenme Güçlüğü	5. Sınıf

Araştırmaya katılan birinci denek Deniz, 10 yaş 5 aylık olan ve ÖG tanısı almış bir kız öğrencidir. Dördüncü sınıfa devam eden Deniz, araştırmanın ön koşul değerlendirme sürecinde kendisine sunulan 88 kelimelik dördüncü sınıf düzeyindeki bir okuma metnini hecelemeden, %97,7 okuma doğruluğu ve dakikada 56 sözcük okuma akıcılığı ile okumuştur. Deniz, ön koşul değerlendirme sürecinde sunulan 124 kelimelik problem-çözüm türündeki okuma metninde %22,7 oranında metin hatırlama performansı sergilemiş ve metne ilişkin sorulan kısa cevaplı altı sorudan birine doğru cevap vermiştir. Deniz, etkinlik süresince dikkatini en az 20 dakika boyunca sürdürebilmekte, kendisine sunulan iki ya da daha fazla kelimelik yazılı ve sözlü yönergelere tepkide bulunabilmektedir. Ayrıca, kendini ifade ederken kurduğu cümleler yapısal olarak tam ve doğrudur. Ancak, zaman zaman uygun sözcüğü bulmakta güçlük yaşamaktadır. Deniz'in devam sorunu ve "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile ilgili çalışma öncesinde herhangi bir deneyimi bulunmamaktadır. Deneğin ek bir tanısı yoktur.

İkinci denek Güneş, 11 yaş 3 aylık olan ve ÖG tanısı almış bir kız öğrencidir. Beşinci sınıfa devam eden Güneş, araştırmanın ön koşul değerlendirme sürecinde kendisine sunulan 88 kelimelik dördüncü sınıf düzeyindeki bir okuma metnini hecelemeden, %98,9 okuma doğruluğu ve dakikada 61 sözcük okuma akıcılığı ile okumuştur. Güneş, ön koşul değerlendirme sürecinde sunulan 124 kelimelik problem-çözüm türündeki okuma metninde %22,7 oranında metin hatırlama performansı sergilemiş ve metne ilişkin sorulan kısa cevaplı altı sorudan birine doğru cevap vermiştir. Güneş, etkinlik süresince dikkatini en az 20 dakika boyunca sürdürebilmekte, kendisine sunulan iki ya da daha fazla kelimelik yazılı ve sözlü yönergelere tepkide bulunabilmektedir. Ayrıca, kendini ifade ederken kurduğu cümleler yapısal olarak tam ve doğrudur. Güneş'in devam sorunu ve "Düşün-Oku-

Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile ilgili çalışma öncesinde herhangi bir deneyimi bulunmamaktadır. Deneğin ek bir tanısı yoktur.

Üçüncü denek Bulut, 11 yaş 2 aylık olan ve ÖG tanısı almış bir erkek öğrencidir. Beşinci sınıfa devam eden Bulut, araştırmanın ön koşul değerlendirme sürecinde kendisine sunulan 88 kelimelik dördüncü sınıf düzeyindeki bir okuma metnini hecelemeden, %98,9 okuma doğruluğu ve dakikada 64 sözcük okuma akıcılığı ile okumuştur. Bulut, ön koşul değerlendirme sürecinde sunulan 124 kelimelik problem-çözüm türündeki okuma metninde %27,3 oranında metin hatırlama performansı sergilemiş ve metne ilişkin sorulan kısa cevaplı altı sorudan ikisine doğru cevap vermiştir. Bulut, etkinlik süresince dikkatini en az 20 dakika boyunca sürdürebilmekte, kendisine sunulan iki ya da daha fazla kelimelik yazılı ve sözlü yönergelere tepkide bulunabilmektedir. Ayrıca, kendini ifade ederken kurduğu cümleler yapısal olarak tam ve doğrudur. Zaman zaman bağlaçlar kullanarak uzun cümleler de kurabilmektedir. Bulut'un devam sorunu ve "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile ilgili çalışma öncesinde herhangi bir deneyimi bulunmamaktadır. Deneğin ek bir tanısı yoktur.

3.3.2. Uygulamacı

Araştırmanın uygulamacısı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı, Engelli Çalışmaları Doktora Programı öğrencisidir. Araştırmacı, bir vakıf üniversitesinde Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev almaktadır. Araştırmacının, özel gereksinimli öğrenciler ile çalışma ve okuma öğretimi yapma deneyimi bulunmaktadır.

3.3.3. Öğretmenler

Öğretmenler, araştırmanın bir diğer katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemek adına, araştırmaya katılmayı kabul eden üç öğretmenden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

3.3.4. Aileler

Aileler, araştırmanın bir diğer katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Ailelerin "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi ile ilgili

görüşlerini belirlemek adına, araştırmaya katılmayı kabul eden üç aile üyesinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

3.4. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Öğretimi

Bu başlık altında, çalışmada kullanılan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi öğretiminin uygulama aşamaları, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi öğretiminde yer verilen kendini düzenleme stratejileri ve "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi öğretiminde kullanılan destekleyiciler hakkında bilgiler paylaşılmıştır.

3.4.1. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi

Okuduğunu anlama, bireyin gerek okul hayatında gerekse sosyal hayatında başarı gösterebilmesi için öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken bir beceridir. Strateji öğretimi, okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Her bireyin yaşadığı problemin türünün doğru bir biçimde tespit edilmesi ve bireyin gereksinimleri doğrultusunda bir strateji öğretimi planlamasının gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Watson vd., 2012).

Okunan metni, okuyucunun kendi kelimeleri ile ifade etmesine yönelik kullanılan etkili stratejilerden biri, RAP (Read/Oku, Ask/Sor, Put-Paraphrase/Kendi Kelimelerinle İfade Et) stratejisidir (Schumaker vd., 1984). Bu stratejide, okunan metindeki her bir paragraf için okuyucu tarafından sırasıyla üç basamak takip edilmektedir: a) paragrafın okunması, b) okuyucunun kendisine paragraftaki ana fikrin ve önemli detayların neler olduğunu sorması ("Bu paragrafın ana fikri nedir?" ve "Bu paragraftaki önemli detaylar nelerdir?") ve ardından c) okuyucunun paragraftaki ana fikri ve önemli detayları kendi kelimeleriyle ifade etmesi. "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile, okuyucunun metin ile ilgili sorular sorması ve metindeki bilgileri kendi kelimeleri ile ifade etmesi sağlanarak, paragraftaki bilgileri daha iyi düzeyde anlaması amaçlanmaktadır.

RAP stratejisi esas alınarak geliştirilen TRAP (Think/Düşün, Read/Oku, Ask/Sor, Put-Paraphrase/Kendi Kelimelerinle İfade Et) stratejisinde ise (Mason vd., 2012), "Düşün" basamağı eklenmiştir. "Düşün" basamağında okuyucu, okuma

metnini okumadan önce metin hakkında düşünmektedir (Örn., "Bu metni neden okuyorum?", "Konu hakkında hâlihazırda ne biliyorum?"). Bu basamağın eklenmesi ile, metni anlama yetilerini artıracak ve metni okumadan önce zihinsel bir yapı oluşturmalarını sağlayacak (Örn., "Bu metin ne ile ilgili olacak?") önemli metin yapılarını (Örn., metnin başlığı) belirlemeleri konusunda okuyucuların cesaretlendirilmesi amaçlanmaktadır. Metin hakkında düşünmek için zaman ayırmak ve içeriği önceden gözden geçirmek, metnin konusuna ilişkin ön bilgilerine erişmeleri konusunda okuyuculara destek olmaktadır (Hagaman vd., 2016). Bu stratejide, okunan metindeki her bir paragraf için sırasıyla dört basamak takip edilmektedir: a) metin hakkında düşünülmesi (başlığa, metinde vurgulanmış olan kelimelere, fotoğraf veya tablolara bak), b) paragrafın okunması, c) okuyucunun kendisine paragraftaki ana fikrin ve önemli detayların neler olduğunu sorması ("Bu paragrafın ana fikri nedir?" ve "Bu paragraftaki önemli detaylar nelerdir?") ve d) okuyucunun paragraftaki ana fikri ve önemli detayları kendi kelimeleriyle ifade etmesi (Mason vd., 2012).

Keck (2006), kendi kelimeleriyle ifade etme sürecine yönelik sınıflamalar sunduğu çalışmasında "tek kullanımlı bağlantılar" (unique links) ve "genel kullanımlı bağlantılar" (general links) olmak üzere iki ifadeye yer vermiştir. "Tek kullanımlı bağlantılar" ifadesi, okuyucunun orijinal metinden doğrudan kullandığı bireysel kelimeler (Örn., isim, fiil, sıfat, zarf) ya da kelime dizinleri olarak açıklanmakta olup, bu kelime ya da kelime dizinlerine metnin herhangi bir başka yerinde yer verilmemektedir. "Genel kullanımlı bağlantılar" ifadesi ise, okuyucunun orijinal metinden doğrudan kullandığı bireysel kelimeler olarak tanımlanmakta olup, bu bireysel kelimelere metnin herhangi bir başka yerinde de yer verilebilmektedir. Kendi kelimeleriyle ifade etme sürecinde okuyucu tarafından yapılan değişikliklere ilişkin Keck'in (2006) sunmuş olduğu sınıflamalar, Tablo 3.2'de paylaşılmıştır.

Tablo 3.2

Kendi Kelimeleri ile İfade Etme Türlerine İlişkin Sınıflama Başlıkları

Kendi Kelimeleri ile İfade Etme Türleri	Açıklamalar
Aslına yakın/Benzer	Okuyucunun kullandığı bireysel kelimelerin (Örn., isim, fiil, sıfat, zarf) ya da kelime dizinlerinin %50 ya da daha fazlasının orijinal metinde olması
Düşük düzeyde	Okuyucunun kullandığı bireysel kelimelerin (Örn., isim, fiil, sıfat, zarf) ya da kelime dizinlerinin %20-49 aralığında orijinal metinde olması
Orta düzeyde	Okuyucunun kullandığı bireysel kelimelerin (Örn., isim, fiil, sıfat, zarf) ya da kelime dizinlerinin %1-19 aralığında orijinal metinde olması
Yüksek düzeyde	Okuyucunun kullandığı kelimelerin orijinal metinde yer almaması

Keck (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kendi kelimeleriyle ifade etme sürecindeki "tek kullanımlı bağlantılar" ve "genel kullanımlı bağlantılar"a yönelik hesaplamalar bir örnekle açıklanmıştır. Örnekte, orijinal metinde yer alan toplam 35 kelimelik bir paragrafa yer verilmiştir. Okuyucunun kendi kelimeleri ile ifade etmesi sürecinde paragraf, okuyucu tarafından toplam 19 kelime ile ifade edilmiştir. Kullanılan 19 kelimenin üçü, "more like adults" (daha çok yetişkinler gibi) kelime dizini olup, bu kelime dizini metnin herhangi başka bir yerinde kullanılmadığı için "tek kullanımlı bağlantı"ya örnektir. Bu durumda, okuyucunun kendi kelimeleri ile ifade etmesinde "tek kullanımlı bağlantı" ile ilişkili oran 3/19 olup, yüzdelik hesaplaması %16 olarak bulunmuştur. Okuyucunun kendi kelimeleri ile ifade ettiği 19 kelimenin içerisinde iki kez "children" (çocuklar) kelimesi ve bir kez "adult" (yetişkin) kelimesi tespit edilmiştir. Bu kelimeler, orijinal metnin farklı kısımlarında da yer alan kelimeler oldukları için "genel kullanımlı bağlantılar" olarak ifade edilmiştir. Böylelikle, "genel kullanımlı bağlantılar"a ilişkin oran 3/19 olup, yüzdelik hesaplaması %16 olarak bulunmuştur. %16 "tek kullanımlı bağlantılar" ve %16 "genel kullanımlı bağlantılar" olmak üzere, okuyucu tarafından kendi kelimeleri ile ifade etme sürecinin toplam %32'si orijinal metinde yer alan kelimeleri içermektedir.

Mevcut çalışmada ise Keck (2006) tarafından sunulan sınıflamalar dikkate alınarak, deneklerin stratejinin "Kendi Kelimelerinle İfade Et" basamağında, okudukları her bir paragrafta yer alan bilgileri kendi kelimeleri ile ifade etmeleri beklenmiştir. Örneğin, denekler 30 kelimelik bir paragrafı 22 kelime kullanarak kendi kelimeleri ile ifade ediyorlarsa, bu 22 kelimenin içerisindeki "tek kullanımlı

bağlantılar" ve/veya "genel kullanımlı bağlantılar" tespit edilerek toplam yüzdelik hesaplaması gerçekleştirilmiş ve Keck (2006) tarafından sunulan sınıflamalardaki karşılığı değerlendirilmiştir. Stratejinin bu basamağında, deneklerin kendi kelimeleri ile ifade etme süreçlerinde kullandıkları kelimelerin ya da kelime dizinlerinin, orijinal metin ile en fazla %49 benzeşimde olması uygun görülmüştür.

"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi, müfredatlara kolaylıkla dâhil edilebilmektedir. Strateji öğretimi, stratejinin her bir basamağının nasıl gerçekleştirildiğini öğretmekle birlikte, verilen görevin başarıyla tamamlanması için her bir basamağın neden önemli olduğunu ve stratejiyle ilgili üstbilişsel bilgileri (Örn., stratejinin "nasıl"ları ve "neden"leri) göstermektedir. Strateji öğretiminde, öğrencinin bağımsız bir biçimde stratejiyi kullanabilmesi için, stratejiyi kullanma sorumluluğu kademeli olarak öğretmenden öğrenciye geçmektedir. Strateji öğretiminin etkili olabilmesi için, Kendini Düzenleme Stratejisi Gelişimi (KDSG) modeli gibi etkili öğretim modellerine gereksinim duyulmaktadır (Hagaman ve Casey, 2017).

3.4.2. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Öğretiminin Uygulama Aşamaları

Bu çalışmada, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi öğretiminde, ölçüt temelli bir model olan Kendini Düzenleme Stratejisi Gelişimi (KDSG) modeli esas alınmıştır (Harris ve Graham, 1996). Strateji öğretiminin doğru bir biçimde sunulması, stratejinin etkili olmasını sağlamaktadır. Bu sebeple, strateji öğretim sürecinde KDSG modeli gibi bir modele yer verilmesi ile stratejinin etkili, sistematik ve aşama aşama öğretimi için bir yol haritası sunulabilmektedir. KDSG modeli, ÖG olan öğrencilerin bilişsel ve akademik özellikleri ile motivasyona ilişkin özelliklerini dikkate almakta olup, strateji öğretimi için kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. KDSG modeli, stratejiler için gerekli olan üstbilişsel bilgilerin öğrencilere kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu model, gerçek sınıf ortamları için kolay uygulanabilir bir modeldir (Reid ve Lienemann, 2006). Bu modelde ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi, stratejinin tartışılması, stratejiye model olma, stratejiyi ezberleme, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamaları yer almaktadır. Gerçekleştirilen aşamalara geri dönülebilmekte

ve aşama tekrar edilebilmektedir. Çalışmada yer verilen strateji öğretim planı, EK 11'de paylaşılmıştır. Sıradaki alt başlıklarda, KDSG modelindeki aşamalar detaylıca açıklanmıştır.

3.4.2.1. Ön Bilgilerin Geliştirilmesi ve Harekete Geçirilmesi. Bu aşamada, öğrencilerin stratejiyi etkin bir biçimde uygulayabilmeleri için ihtiyaç duyacakları beceriler belirlenir. Ayrıca, öğrencilerin stratejinin bileşenlerini anladıklarından emin olunmalıdır. Bu aşamada aynı zamanda, öğrencilerin stratejiyi uygulamak için ihtiyaç duyacakları becerileri sergilemeye yönelik bilgi ve/veya becerileri değerlendirilir. Strateji öğretiminden önce, stratejinin başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için eksik ya da yetersiz görülen becerilerin kazandırılması önemlidir (Hagaman ve Casey, 2017; Reid ve Lienemann, 2006). Çalışma kapsamında bu aşamada, öğrencilerin metinleri okurken "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygulayabilmek için gerek duyacakları bilgi ve becerilerin belirlenmesi ve ön bilgilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu aşama, iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Birinci oturumda "problem", "çözüm" ve "sonuç" anahtar kelimeleri üzerinde çalışılmıştır. İkinci oturumda ise, stratejinin içerisinde yer alan ana fikir ve ana fikirlerle ilgili önemli detayları bulmaya ilişkin çalışmalar yürütülmüştür. Bu aşamaya, öğrenciler birinci oturumda örnek paragraflardaki "problem", "çözüm" ve "sonuç" cümlelerini; ikinci oturumda örnek paragraflardaki ana fikir ve ana fikir ile ilgili önemli detayları bağımsız bir şekilde, %100 tespit etme ölçütüne ulaşana kadar devam edilmiştir.

3.4.2.2. Stratejinin Tartışılması. Bu aşamada, stratejinin öneminin, nerede ve ne zaman kullanılacağının açıklanması ile öğrencilerin stratejiyi kullanma konusunda ikna edilmeleri, becerinin genellenmesi ve sürdürülmesinde olumlu etkiye sahiptir. Öğrencilerin daha iyi performans sergileyebilmeleri için, stratejinin kendilerine destek olacağına inanmaları önemlidir. Bu sayede öğrenciler, süreçte etkin bir şekilde katılım gösterebilmektedirler. Eğer bir öğrenci stratejiyi kullanmak istemez ise, öğrencinin ileride stratejiyi bağımsız bir biçimde kullanmayacağı varsayılır. Öğretim süreci boyunca uygulamacının heyecan dolu, kendini sürece vermiş ve enerjik olması gerekir. Bu aşamada uygulamacı, stratejinin ya da farklı stratejilerin öğrenci performansını artırdığına ilişkin örnekler sunabilir, stratejinin kullanılmasındaki yararlardan bahsedebilir, öğrencilerin mevcut performanslarını grafikler üzerinde göstererek öğrencilerle konuşabilir. Grafikler, mevcut başarılarını artırma konusunda öğrencileri

motive edebilmekte ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir gereksinim hissetmelerini sağlayabilmektedir. Son olarak bu aşamada, uygulamacı strateji basamaklarını tanıtır. Uygulamacı her bir basamağın ne için olduğunu, nasıl ve nerede kullanıldığını açıklar. Ayrıca iyi performansın, çaba göstermenin ve strateji kullanmanın bir sonucu olduğunu vurgular. Bu süreçte uygulamacı, öğrencilerin anlama sürecini yakından gözlemler ve strateji basamakları hakkında soru sorar (Hagaman ve Casey, 2017; Reid ve Lienemann, 2006). Çalışma kapsamında bu aşamada, metinleri doğru bir biçimde anlamanın önemi üzerinde durulmuştur ve öğrencilere mevcut okuduğunu anlama performansları hakkında bilgilendirme yapılarak, öğrencilerin metin hatırlamaya ve metin sorularını yanıtlamaya ilişkin hedefler belirlemeleri sağlanmıştır. Daha sonra, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi tanıtılmıştır. Stratejinin basamaklarının ne şekilde ve hangi sırayla uygulanacağı hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Bu aşamaya, öğrenciler strateji basamaklarını, bağımsız bir şekilde, sıralı ve %100 doğruluk düzeyinde söyleme ölçütüne ulaşana kadar devam edilmiştir.

3.4.2.3. Stratejiye Model Olma. Stratejiye model olma aşaması, strateji basamaklarına göz gezdirmenin ötesinde bir süreçtir ve bu aşamada, strateji kullanımı sürecindeki üstbilişsel süreçler ile ilgili öğrencilere model olunur. Bu aşamanın en önemli bölümü, sesli düşünme sürecidir. Bu süreçte uygulamacı, strateji kullanımına model olurken, düşünme sürecini sesli bir biçimde ifade eder. Öğrencilerin strateji kullanımı ve okuma süreçlerinde kendi kendilerine konuşabilmelerini sağlayabilmek adına, bu aşamada kendini talimatlandırma ifadelerine ilişkin örneklere yer vermek önemlidir. Kendini talimatlandırma ifadelerinin kazandırılması ile, öğrenciler olumsuz düşünceler ile baş etmeleri konusunda da desteklenebilmektedir. Stratejiye model olma süreci, öğrencilerin strateji basamaklarına ilişkin bilgileri ile stratejiye yönelik bilişsel ve üstbilişsel bilgilerini geliştirir. Bu aşamada, öğrencilerin stratejiden tam anlamıyla yararlanabilmelerini sağlayabilmek için, strateji basamakları nedenleri ve nasılları ile sunulur. Stratejiye model olma süreci öğrencilere, strateji kullanımının pasif bir süreç olmadığını, aksine aktif bir düşünme süreci ve çaba gerektirdiğini göstermektedir (Hagaman ve Casey, 2017; Reid ve Lienemann, 2006). Çalışma kapsamında bu aşamada destekleyicileri kullanma, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin basamaklarını sıralı ve doğru bir şekilde

uygulama, kendini talimatlandırma ifadelerini kullanma ve kendini izleme becerilerini sergileme ile ilgili; ayrıca, strateji kullanımında yaşayabilecekleri olumsuz düşünce veya duygularla baş edebilmeleri konusunda öğrencilere model olunmuştur. Bu aşamaya, öğrenciler strateji basamaklarının isimlerini ve bu basamaklarda neler yapıldığını, akış şeması kâğıdına bakmadan, bağımsız bir şekilde, sıralı ve %100 doğruluk düzeyinde söyleme ölçütüne ulaşana kadar devam edilmiştir.

3.4.2.4. Stratejiyi Ezberleme. Bu aşamada, öğrencilerin strateji basamaklarını hızlıca ve kolaylıkla hatırlamaları amaçlanır. Strateji kullanımında, bir sonraki basamakta ne yapılacağının hatırlanmaya çalışılması, performansı olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrencilerin strateji basamaklarını ezberlemelerini kolaylaştırmak adına, oyunlara yer verilebilmektedir. Stratejinin ezberlenmesi, basamakların isimlerinin söylenmesinin ötesinde, her bir basamakta ne yapıldığını bilmek ve anlamakla ilgilidir. Öğrencilerin stratejiyi hatırlama sürecinde sorun yaşamaması durumunda, bu aşamaya yer verilmeyebilmektedir (Hagaman ve Casey, 2017; Reid ve Lienemann, 2006). Çalışmada, bu aşamaya yer verilmemiştir. Stratejiye model olma aşamasının sonunda, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin basamaklarının isimlerini ve bu basamaklarda neler yapıldığını, bağımsız bir şekilde, sıralı ve %100 doğruluk düzeyinde söyleme ölçütü sunulmuştur.

3.4.2.5. Rehberli Uygulamalar. Bu aşamada, uygulamacı ve öğrenciler iş birliği içerisinde çalışırlar. Stratejiyi öğrenmeleri ve stratejiyi kullanmada deneyim kazanmaları için öğrencilere yeterli zaman ve destek sağlanır. Uygulamacı, ihtiyaç duydukları noktalarda öğrencilere bilgilendirmeler yapar. Öğrenciler strateji kullanımında deneyim kazandıkça ve kendilerine güvendikçe, uygulamacı tarafından öğrencilere sunulan destek yavaş yavaş azaltılarak öğrencilerin strateji kullanımında daha fazla sorumluluk almaları ve bağımsız uygulamalar aşaması için hazır olmaları hedeflenir (Hagaman ve Casey, 2017; Reid ve Lienemann, 2006). Çalışma kapsamında bu aşamada, uygulamacı tarafından destekleyicileri kullanma, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin basamaklarını sıralı ve doğru bir şekilde uygulama, kendini talimatlandırma ifadelerini ve kendini izleme becerilerini sergileme konusunda öğrenciler cesaretlendirilmiştir. Destekleyicileri kullanmada, strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir şekilde uygulamada, kendini talimatlandırma ifadelerini ve kendini izleme becerilerini yerinde ve doğru bir biçimde sergilemede

öğrenciler bağımsızlık kazanıncaya kadar, uygulamacı ve öğrenciler iş birliği içerisinde çalışmışlardır. Öğrenciler bağımsızlık kazandıkça, uygulamacının sağladığı destek kademeli olarak azaltılmış ve öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmiştir. Strateji kullanımında kendilerine güvendikçe ve bağımsız bir şekilde stratejiyi uygulama deneyimi kazandıkça, destekleyiciler geri çekilerek öğrencilerden strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir biçimde kendilerinin yazmaları ve uygulamaları beklenmiştir. Bu aşamaya, öğrenciler destekleyicileri kullanmadan strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir şekilde uygulamada, kendini talimatlandırma ifadelerini ve kendini izleme becerilerini yerinde ve doğru bir biçimde sergilemede bağımsızlık kazanıncaya kadar devam edilmiştir.

3.4.2.6. Bağımsız Uygulamalar. Bu aşamada, öğrenciler stratejiyi bağımsız bir şekilde uygulamak için hazır olmalıdır. Uygulamacı, öğrencilerin performanslarını gözlemler ve stratejinin öğrenciler tarafından uygun ve tutarlı bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirir. Öğrencilerin strateji kullanımının, akademik performanslarında bir artış sağlaması ve bu artışın tutarlılık göstermesi beklenir (Hagaman ve Casey, 2017; Reid ve Lienemann, 2006). Çalışma kapsamında bu aşamada öğrencilerin strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir şekilde uygulamaları, kendini talimatlandırma ifadelerini ve kendini izleme becerilerini bağımsız bir şekilde sergilemeleri beklenmiştir. Bu aşamada ayrıca, öğrencilerin stratejiyi uygulamalarının yanı sıra, akademik performanslarındaki gelişme de değerlendirilmiştir. Bu aşamaya, öğrenciler destekleyicileri kullanmadan strateji basamaklarını sıralı, doğru ve tutarlı bir biçimde uygulamada, kendini talimatlandırma ifadelerini ve kendini izleme becerilerini yerinde ve doğru bir biçimde sergilemede bağımsızlık kazanıncaya kadar; ayrıca öğrenciler, okudukları metinleri hatırlama performans düzeylerinin en az %80 olma ölçütünü ve kısa cevaplı soruları yanıtlama performans düzeylerinin altı kısa cevaplı sorudan en az beş kısa cevaplı soruya doğru tepki verme ölçütünü karşılayıncaya kadar devam edilmiştir.

3.4.3. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Öğretiminde Yer Verilen Kendini Düzenleme Stratejileri

Kendini Düzenleme Stratejisi Gelişimi (KDSG) modeli, özellikle ÖG olan öğrencilere kazandırılması büyük önem arz eden kendini düzenleme stratejileri ile

birlikte kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Bu stratejiler, bağımsız bir biçimde stratejiyi kullanmaları konusunda öğrencilere destek olmaktadır (Hagaman ve Casey, 2017; Reid ve Lienemann, 2006). Bu alt başlıkta, KDSG modeli esas alınarak gerçekleştirilen "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi öğretimi sürecinde, mevcut çalışmada yer verilen kendini düzenleme stratejileri açıklanmıştır.

3.4.3.1. Hedef Belirleme. Öğretim sürecinde, belirlenen hedeflerin iyi tanımlanmış olması gerekir. ÖG olan öğrenciler, çok yüksek ya da çok kolay hedefler belirleyebilmektedirler. Bu sebeple, öğretmen ve öğrenci birlikte uygun bir hedef belirlerler, belirlenen hedefe ulaşmak için bir zaman çizelgesi oluştururlar ve hedefe giden gelişimin nasıl izleneceğine karar verirler. Belirlenen hedef orta zorlukta olmalıdır. Aynı zamanda, gerçekçi ve ulaşılabilir olmalıdır. Hedef belirlenmesi, öğrencilerin hedefe doğru giden gelişimlerinin şans veya dış etmenlerden kaynaklı değil, kendi çabalarının sonucu olduğunu görmelerini sağlar. Hedefler, öğrencilere kendilerini değerlendirmelerini sağlayacak geri bildirimler sunarak motivasyonlarının artmasını sağlayabilmektedir. Ayrıca, hedef belirlemenin davranışı etkileyebilmesi için, hedeflerin öğrenciler için önemli ve anlamlı olması gerekir. Aksi hâlde, öğrencilerin gelişim göstermeleri ya da motivasyonlarını veya çabalarını sürdürmeleri güçtür. Bu sebeple, öğretmenlerin hedefe ulaşmanın yararlarını ifade etmeleri önemlidir (Graham vd., 1992; Reid ve Lienemann, 2006). Çalışmada, *Metin Hatırlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği* ve *Metin Sorularını Yanıtlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği* (Bkz. EK 12) kullanılarak ulaşabilir hedefler belirlemeleri, hedefleri grafiklerde yansıtmaları ve grafikleri değerlendirmeleri konusunda öğrenciler desteklenmişlerdir.

3.4.3.2. Kendini Talimatlandırma. Kendini talimatlandırma ile öğrenciler, bir görev veya etkinlik esnasında kendi kendilerine konuşmayı ve böylece davranışlarını düzenlemeyi öğrenirler. Öğretmenler kendini talimatlandırma ifadelerine yer vererek öğrencilere zorluklarla nasıl başa çıkacaklarını gösterebilmekte ve bu sayede öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkiler sağlayabilmektedirler. ÖG olan öğrenciler, etkinlikler esnasında kendileri ile ilgili genellikle olumsuz ifadeler kullanabilmektedirler (Örn., "Asla başaramayacağım"). Öğretmenler, kendini talimatlandırma ifadelerini kullanmaları konusunda öğrencilere model olur, bu ifadelerin nasıl ve ne zaman kullanılacağını ve kişinin kendisine kullandığı ifadelerin

onu olumlu veya olumsuz nasıl etkileyebileceğini açıklar. Kendini talimatlandırma ifadelerinin başarılı olabilmesi için, ifadelerin öğrenciler için anlamlı olması gerekir. Bu süreçte, öğrencilerin kendini talimatlandırma ifadelerini giderek içselleştirmeleri beklenir. Problemi belirleme (görevin/etkinliğin doğasını ve gerekliliklerini belirleme), dikkatini odaklama/planlama (göreve/etkinliğe dikkatini odaklama ve plan oluşturma), strateji kullanımı (strateji ile meşgul olma ve stratejiyi uygulama), kendini değerlendirme ve hata düzeltme (performansı değerlendirme, hata yakalama ve düzeltme), başa çıkma ve öz denetim (zorlukları ve başarısızlıkları anlama, duygusal durumlarla başa çıkma) ve kendini pekiştirme (kendini ödüllendirme) olmak üzere altı adet kendini talimatlandırma türü bulunmaktadır (Graham vd., 1992; Reid ve Lienemann, 2006). Çalışmada, kendini talimatlandırma ifadelerine yer verilerek, strateji kullanımı süreçlerinde kendileri ile ilgili kurdukları ifadelere yönelik öğrencilere model olunmuştur. "*Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı* (Bkz. EK 13) üzerinde sırasıyla yer verilen "Düşün", "Oku", "Sor" ve "Kendi Kelimelerinle İfade Et" basamak isimleri ve her bir basamağa ait görseller ile ise, kendini talimatlandırma ifadelerini içselleştirmeleri ve yüksek sesle düşünmeleri konusunda öğrenciler desteklenmişlerdir.

3.4.3.3. Kendini İzleme. Kendini izleme sürecinde, öncelikle hangi davranışın izleneceği belirlenir. Belirlenen davranışın tam anlamıyla tanımlanması, öğrencilerin hedef davranışa ulaşıp ulaşmadıklarını kolaylıkla ve doğru bir biçimde değerlendirme şansı yakalayabilmeleri için önemlidir. Hedef davranış, gözlenebilir ve öğrencilere uygun olmalıdır. Kendini izleme sürecinin etkili olabilmesi için, öğrencilerin elde ettikleri sonuçları grafik üzerinde yansıtmaları gerekir. Böylelikle, öğrencilerin çalışmaları ve hedef davranış arasında anlamlı bir ilişki kurmaları sağlanır. Ayrıca, müdahalenin etkisinin daha net görülebilmesi için, başlama düzeyi verisinin toplanması önemlidir. Öğrencilere kendilerini izlemenin faydalarından bahsedilmeli, iyimser ama gerçekçi olunmalıdır. Stratejinin basamakları sırasıyla incelenmelidir. Bağımsız bir şekilde kendini izleme süreçlerini gerçekleştirmelerinden önce, öğrencilerin süreçleri tutarlı ve uygun bir şekilde gerçekleştirdiklerinden emin olunmalı, gerekli görülmesi durumunda ek çalışmalar verilmelidir. Öğrencilerin bağımsız bir şekilde kendini izleme süreçlerini gerçekleştirmeleri ile birlikte, müdahalenin etkililiği ile ilgili veri toplamaya devam edilmelidir (Graham vd., 1992;

Reid ve Lienemann, 2006). Çalışmada, "*Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı* (Bkz. EK 13) kullanılmış ve öğrenciler strateji basamaklarını sırasıyla, doğru ve eksiksiz bir şekilde uygulamaları ve okuduğunu anlama durumlarını izlemeleri konusunda cesaretlendirilmişlerdir.

3.4.4. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Öğretiminde Kullanılan Destekleyiciler

Bu alt başlıkta, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi öğretiminde kullanılan destekleyiciler hakkında bilgiler paylaşılmıştır.

3.4.4.1. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Akış Şeması Kâğıdı. *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Akış Şeması Kâğıdı* (Bkz. EK 14), stratejinin toplamda kaç basamağı olduğunun, basamakların isimlerinin, sırasının ve basamaklarda neler yapılması gerektiğinin hatırlanması konusunda öğrencilere destek olmak amacıyla kullanılmıştır. Akış şeması kâğıdında, strateji basamaklarının isimleri sırasıyla ve görseller kullanılarak sunulmuştur. Strateji basamaklarının sırasının takibini kolaylaştırmak adına, basamaklar arasında ok işaretleri kullanılmıştır.

3.4.4.2. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı. *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı* (Bkz. EK 13), okuma esnasında tamamladıkları strateji basamaklarını işaretlemeleri, bu sayede stratejinin hangi basamağında olduklarını ve basamakların sırasını rahatlıkla takip edebilmeleri konusunda öğrencilere destek olmak amacıyla kullanılmıştır. Kendini izleme kâğıdı, stratejinin toplamda kaç basamağı olduğu, basamakların isimleri, sırası, basamaklarda neler yapılması gerektiği, toplamda kaç paragraf için stratejinin uygulanması gerektiği, tamamlanan strateji basamakları, tamamlanacak olan strateji basamakları, tamamlanan paragraflar ve tamamlanacak olan paragraflar hakkında öğrencilere fikir verir. Kendini izleme kâğıdı, toplamda beş sütundan oluşmaktadır. İlk sütunda, stratejinin basamaklarını hatırlamayı kolaylaştırmak adına, strateji basamaklarının isimleri numaralandırılarak sırasıyla ve görseller kullanılarak sunulmuştur. Kendini izleme kâğıdındaki ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sütunların her birine, okuma metinlerinde yer alan dört paragrafın her biri için sırasıyla kullanılmak üzere yer verilmiştir. Öğrencilerden, paragrafa ait

sütundaki basamakları tamamladıkça, tamamlanan her basamağın yanına denk gelen alana artı (+) işareti koymaları beklenmiştir. Paragrafa ait sütundaki dört basamağın tamamlanmasının ardından, öğrencilerden sıradaki paragrafa ait sütuna geçmeleri ve süreci dört paragraf için aynı şekilde sürdürmeleri beklenmiştir.

3.4.4.3. Metin Hatırlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği/Metin Sorularını Yanıtlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği. *Metin Hatırlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği* ve *Metin Sorularını Yanıtlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği* (Bkz. EK 12), metin hatırlama performansları ve metinlerle ilgili hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama performansları hakkında öğrencilere bilgi verilmesi için kullanılmıştır. Ayrıca, metin hatırlamaya ve metinlerle ilgili hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin hedefler belirlemeleri konusunda öğrencilere destek olunması hedeflenmiştir. Metin hatırlama ve metinlerle ilgili hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama grafiklerinin her ikisinde de aynı format takip edilmiştir. Grafiklerde, her biri puanlanmış kutucuklar bulunmaktadır. Kutucuklar, 0'dan 100'e kadar puanlanmıştır ve puanlar aşağıdan yukarı doğru artarak ilerlemektedir. Öğrencilerden, belirledikleri hedefin üzerine uğur böceği şeklinde yapışkanlı çıkartmayı yapıştırarak hedeflerini belirlemeleri ve hedeflerine ulaşma durumlarını takip etmeleri beklenmiştir. Tabloda, alınan puanlara ait kutucukların birleştirilmesi ile öğrencilerin performanslarına yönelik grafikler elde edilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında, problem-çözüm türündeki bilgi veren metinlerin geliştirilmesi, *Okuduğunu Anlama Veri Toplama Formu* (Bkz. EK 15), sesli düşünme protokolü ve *Sesli Düşünme Protokolü Kodlama Formu* (Bkz. EK 16) ve öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere uygulanan *Sosyal Geçerlik Formları* (Bkz. EK 17, Bkz. EK 18 ve Bkz. EK 19) hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.5.1. Problem-Çözüm Türündeki Bilgi Veren Metinlerin Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında, problem-çözüm türündeki bilgi veren metinler ile çalışılmıştır. Problem-çözüm türündeki bilgi veren metinler, bir bireyin ya da bir grubun karşılaştığı bir problem, bu problemi nasıl çözmeye çalıştıkları ve çözüm girişimlerinin sonuçları ile ilgili bilgi verir. Metindeki problem kötü bir şey, insanların değiştirmek isteyeceği durumdur. Problem, bir hedefe ulaşılmasına engel olan olay,

durum veya olaylar ve durumlar dizisidir. Problem, çözüm bulmaya teşvik eder ve çözüm ise insanların problemi çözmeye çalışmak için yaptıklarıdır. Sonuç ise, problemin çözümü için yapılanların etkisi ya da sonucudur. Çözümün sonucunda, problem çözülebilir ya da başarısız olunabilir (Armbruster ve Anderson, 1982; Armbruster vd., 1989). Bu çalışmadaki okuma metinleri, problem-çözüm türündeki bilgi veren metinlere ilişkin özellikler ile "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinden (Schumaker vd., 1984) geliştirilen "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisindeki (Mason vd., 2012) metinlerin dört paragraftan oluşma özelliği dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Öğretmen görüşmelerinde, öğrenciler ile çalışırken genellikle dördüncü sınıf düzeyindeki metinlere yer verildiği belirlenmiştir. Gerçekleştirilen bu görüşmeler doğrultusunda, gerek ön koşul becerilerin değerlendirilmesi sürecinde, gerekse araştırma boyunca dördüncü sınıf düzeyindeki metinlere yer verilmiştir.

Problem-çözüm türündeki bilgi veren metinlerin geliştirilmesinde, araştırmacı tarafından icatlar konusunu ele alan okuma metinleri hazırlanmıştır. Metinlerin hazırlanması sürecinde, icatların ortaya çıkışları ile ilgili bilgilere erişmek adına çeşitli kitaplar (Örn., *How It Works: Book of Great Inventors & Their Creations, Yakından Tanıyın: İcatlar, İcatlar Atlası*), çocuk dergileri (Örn., *National Geographic Kids*) ve internet sayfaları (Örn., https://www.ilkkimbuldu.com, http://www.dunyaninilkleri.com) incelenmiştir. Öğrencilerin, okuduklarını anlama performanslarına ilişkin sonuçlarının etkilenmemesi, metin anlatımları ve metin sorularını cevaplamaları sırasında önceki deneyimlerinden etkilenmemeleri adına, metinlerin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin daha önce işlemedikleri ve aşina olmadıkları icatlar üzerinde durulmuştur. Metinler beyaz A4 kâğıdı üzerine, Times New Roman yazı karakterinde, 12 punto büyüklüğünde ve 1,5 satır aralığı boşluk bırakılarak hazırlanmıştır. Metinlerde, icatlara ilişkin fotoğraf/fotoğraflara yer verilmiştir. Metinler en az 120, en fazla 128 kelimeden oluşmaktadır. Metinlerdeki cümlelerde, en az dört ve en fazla 20 kelime bulunmaktadır.

Metinlerdeki dört paragrafın oluşturulması sürecinde, paragraflardaki bilgiler problem-çözüm türündeki bilgi veren metinlerin yapısındaki sıralama takip edilerek hazırlanmıştır (Armbruster ve Anderson, 1982; Armbruster vd., 1989). İlk paragraf olan "Amaç" paragrafında, icadın ortaya çıkmasından önce, insanların amaçlarına

ulaşabilmek için kullandıkları yöntemlere değinilmiştir. İkinci paragraf olan "Problem" paragrafında, insanların amaçlarına ulaşmak için kullandıkları yöntemler sonucunda karşılaştıkları problem veya problemlere yer verilmiştir. Üçüncü paragraf olan "Çözüm" paragrafında, yaşanan problem veya problemlerin ortadan kaldırılması için ortaya çıkan icada yer verilmiş ve bu icadın ne olduğu, nerede ve ne şekilde ortaya çıktığına değinilmiştir. Dördüncü paragraf olan "Sonuç" paragrafında ise, çözümün/icadın problem veya problemlerin çözümündeki etkisine yer verilmiştir.

İcatlar konusunu ele alan problem-çözüm türündeki bilgi veren metinlerin uygunluğunun değerlendirilmesi için, *Metin Değerlendirme Formu* (Bkz. EK 20) kullanılarak uzman görüşü alınmıştır. Özel Eğitim alanından üç öğretim üyesi, Sınıf Öğretmenliği alanından bir öğretim üyesi ve bir Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam beş uzman tarafından ilgili form kullanılarak, hazırlanan metinler değerlendirilmiştir. Formda, metnin problem-çözüm türündeki bilgi veren metin yapısı özelliklerine uygunluğu, metindeki giriş ve geçiş cümlelerinin uygunluğu, metindeki paragrafların sıralanışının uygunluğu, metindeki sözcüklerin kullanımının uygunluğu, metindeki anlatımın akıcılığı, metnin başlığının uygunluğu, metindeki noktalama işaretlerinin kullanımının doğruluğu, metindeki dilbilgisi ve yazım kurallarının kullanımının uygunluğu, metinde kullanılan görsel/görsellerin uygunluğu ve metnin zorluk düzeyinin uygunluğu konularına yer verilmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda, metindeki dilbilgisi kurallarına ve yazım kurallarına yönelik düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, icadın ilk görüntüsünün günümüzdeki görüntüsüne benzememesi durumunda, icadın günümüzdeki görüntüsüne ilişkin fotoğrafına da metinde yer verilmesine karar verilmiştir. Gerekli tüm düzeltmeler gerçekleştirilerek, okuma metinlerine son biçimleri verilmiştir (Bkz. EK 21).

Ön koşul değerlendirme sürecinde bir metin, başlama düzeyinde toplam beş metin, öğretim öncesi strateji kullanımı değerlendirme sürecinde bir metin, stratejinin tartışılması sürecinde bir metin, stratejiye model olma sürecinde toplam iki metin, rehberli uygulamalar sürecinde toplam iki metin, bağımsız uygulamalar sürecinde toplam üç metin, öğretim aşamaları sonunda toplam 10 metin, öğretim sonu değerlendirme sürecinde toplam üç metin, öğretim sonrası strateji kullanımı değerlendirme sürecinde bir metin ve izleme oturumlarında toplam üç metin olmak üzere toplam 32 metin hazırlanmış ve metinler rastgele seçilmiştir. *Metin*

Değerlendirme Formu (Bkz. EK 20) kullanılarak, tüm metinlerin zorluk düzeylerinin ve özelliklerinin birbirleriyle uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Ön koşul değerlendirmeleri sonucunda, öğrencilerin metin kâğıdı özelliklerinde herhangi bir uyarlamaya ihtiyaç duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple kâğıt rengi, yazı karakteri ve boyutu ile satır aralığına ilişkin bir uyarlama gerçekleştirilmemiştir.

Nesli tükenme tehlikesi son bulan hayvanları konu alan okuma metinlerine yer veren genelleme değerlendirmelerinde ise, metinlerin hazırlanması sürecinde nesli tükenme tehlikesi son bulan hayvanlar ile ilgili bilgilere erişmek adına çeşitli çocuk dergileri (Örn., *National Geographic Kids, Bilim Çocuk*) incelenmiştir. Öğrencilerin, okuduklarını anlama performanslarına ilişkin sonuçlarının etkilenmemesi, metin anlatımları ve metin sorularını cevaplamaları sırasında önceki deneyimlerinden etkilenmemeleri adına, metinlerin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin daha önce işlemedikleri ve aşina olmadıkları hayvanlar üzerinde durulmuştur. Metinler beyaz A4 kâğıdı üzerine, Times New Roman yazı karakterinde, 12 punto büyüklüğünde ve 1,5 satır aralığı boşluk bırakılarak hazırlanmıştır. Metinlerde, nesli tükenme tehlikesi son bulan hayvanlara ilişkin fotoğraf/fotoğraflara yer verilmiştir. Metinler en az 126, en fazla 130 kelimeden oluşmaktadır. Metinlerdeki cümlelerde, en az dört ve en fazla 16 kelime bulunmaktadır.

Metinlerdeki dört paragrafın oluşturulması sürecinde, paragraflardaki bilgiler problem-çözüm türündeki bilgi veren metinlerin yapısındaki sıralama takip edilerek hazırlanmıştır (Armbruster ve Anderson, 1982; Armbruster vd., 1989). İlk paragraf olan "Amaç" paragrafında, insanların nesli tükenmek üzere olan hayvanı koruma altına almak için ne tür yöntemlere yer verdiklerine değinilmiştir. İkinci paragraf olan "Problem" paragrafında, insanların nesli tükenmek üzere olan hayvanı koruma altına alma amaçlarına ulaşma süreçlerinde kullandıkları yöntemler sonucunda karşılaştıkları problem veya problemlere yer verilmiştir. Üçüncü paragraf olan "Çözüm" paragrafında, yaşanan problem veya problemlerin ortadan kaldırılması için ortaya çıkan çözümün ne olduğu, nerede meydana geldiği ve çözüme ilişkin detaylara değinilmiştir. Dördüncü paragraf olan "Sonuç" paragrafında ise, çözümün problem veya problemlerin çözümündeki etkisine yer verilmiştir.

Nesli tükenme tehlikesi son bulan hayvanları ele alan problem-çözüm türündeki bilgi veren metinlerin uygunluğunun değerlendirilmesi için, *Metin Değerlendirme*

Formu (Bkz. EK 20) kullanılarak uzman görüşü alınmıştır. Özel Eğitim alanından üç öğretim üyesi, Sınıf Öğretmenliği alanından bir öğretim üyesi ve bir Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam beş uzman tarafından ilgili form kullanılarak, hazırlanan metinler değerlendirilmiştir. Formda, metnin problem-çözüm türündeki bilgi veren metin yapısı özelliklerine uygunluğu, metindeki giriş ve geçiş cümlelerinin uygunluğu, metindeki paragrafların sıralanışının uygunluğu, metindeki sözcüklerin kullanımının uygunluğu, metindeki anlatımın akıcılığı, metnin başlığının uygunluğu, metindeki noktalama işaretlerinin kullanımının doğruluğu, metindeki dilbilgisi ve yazım kurallarının kullanımının uygunluğu, metinde kullanılan görsel/görsellerin uygunluğu ve metnin zorluk düzeyinin uygunluğu konularına yer verilmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda, metindeki dilbilgisi kurallarına ve yazım kurallarına yönelik düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Gerekli tüm düzeltmeler gerçekleştirilerek, okuma metinlerine son biçimleri verilmiştir (Bkz. EK 22).

Öğretim öncesi genelleme oturumu için bir metin ve öğretim sonrası genelleme oturumu için bir metin olmak üzere toplam iki metin hazırlanmış ve metinler rastgele seçilmiştir. Metinlerin zorluk düzeylerinin ve özelliklerinin *Metin Değerlendirme Formu* (Bkz. EK 20) dikkate alınarak, birbirleriyle ve icatlar konusunda hazırlanan metinler ile uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Ön koşul değerlendirmeleri sonucunda, öğrencilerin metin kâğıdı özelliklerinde herhangi bir uyarlamaya ihtiyaç duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple kâğıt rengi, yazı karakteri ve boyutu ile satır aralığına ilişkin bir uyarlama gerçekleştirilmemiştir.

3.5.2. Okuduğunu Anlama Veri Toplama Formu

Öğrencilerin, problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan *Okuduğunu Anlama Veri Toplama Formu* (Bkz. EK 15), ön koşul becerilerin değerlendirilmesi sürecinde kullanılan *Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi* (Bkz. EK 6) ile benzerlik göstermektedir. Veri toplama formunda iki bölüm yer almaktadır. Formun ilk bölümünde, öğrencinin kimlik bilgilerine (adı-soyadı, doğum tarihi, okulu, sınıf düzeyi) ve uygulama bilgilerine (uygulama tarihi, başlangıç ve bitiş saati) yer verilmiştir. İlk bölümde, *Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi* içerisindeki başlıklardan farklı olarak "oturum" ve "oturum sayısı" başlıkları bulunmaktadır. Formun ikinci bölümü ise, *Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi* ile aynı bilgileri içermektedir. Aşağıda, formun ikinci

bölümündeki metin hatırlama ve kısa cevaplı soruları yanıtlama tablolarının hazırlanma sürecine ilişkin bilgiler paylaşılmıştır.

3.5.2.1. Metin Hatırlama Performans Tablosu. Metin hatırlama performansı, veri toplama formunda yer alan *Metin Hatırlama Performans* tablosu üzerinde puanlanmıştır. Metin hatırlama yüzdesi, metinlerde yer alan ana fikirlerin ve önemli detayların hatırlanması ile ilişkilidir. Metin hatırlama yüzdesi hesaplanırken, Hagaman ve Reid (2008) tarafından "Nitel Okuma Envanteri-3" (Leslie ve Caldwell, 2001) temel alınarak geliştirilen süreçler dikkate alınmıştır. Metni okumalarının ardından, öğrencilerden metin ile ilgili hatırladıklarını sözel olarak ifade etmeleri istenmiştir. Leslie ve Caldwell (2001) tarafından, metin ile ilgili hatırlanan bilgilerin anlatılması sürecinin, metin ile ilgili hazırlanan kısa cevaplı soruların sorulmasından önce yürütülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çalışma boyunca yer verilen her bir metinde toplam ana fikir sayısı dört olup, her bir metindeki önemli detayların sayısı ise 12 ile 19 arasında değişmektedir. Öğrencilerin tahmini cevap vermelerinin önüne geçilebilmesi için, ana fikir cümlelerine kimi zaman paragraflarda ilk cümlede, kimi zaman paragraflarda son cümlede yer verilmiş; böylece okuma metinlerinde her bir paragraftaki ana fikir cümlesinin yeri değişkenlik göstermiştir.

Her bir metin için hazırlanan metin hatırlama performans tablosunda ana fikir, önemli detaylar, öğrencinin yanıtı ve açıklamalar başlıkları ile hatırlanan diğer bilgiler başlığına yer verilmiştir. Başarılı bir okuduğunu anlama süreci için, metindeki ana fikrin tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır. Ana fikrin tespit edilmesi ile öğrencilerin çıkarım yapma becerileri, eleştirel okumaları, çok miktarda bilgiyi özetleyebilmeleri ve metindeki önemli düşünceleri hatırlamaları desteklenmektedir. Metinde yer alan önemli ve önemsiz/daha az önemli bilgilerin ayırt edilmesi ile metnin uzunluğunun azaltılması sürecini ifade eden özetlemeden farklı olarak, kendi kelimeleriyle ifade etme sürecinde okuyucu, kendi kelimelerini kullanarak ana fikri aktarmaktadır. Kendi kelimeleriyle ifade etme, özetlemenin temelini oluşturmaktadır ve özetlemeden önce kazandırılmalıdır. İfade edilen cümlenin ise, tam bir cümle olması gerekmektedir (Watson vd., 2012). Okuyucunun, okunan metni kendi kelimeleri ile ifade etmesi, içerikteki kelimeleri ya da cümlenin sözdizimsel yapısını eş değer biçimleri ile değiştirerek bir cümlenin yüzeysel niteliklerini dönüştürmesini

gerektirmektedir. Okuduğu bilgiyi kendi kelimeleri ile ifade etmesi, okuyucunun metni anlama sürecini daha yakından izlemesini sağlamaktadır (Best vd., 2005).

Metindeki sözcük, ifade ve düşüncelerin ifade edilme sürecinde, öğrenci ifadelerinin öznesi ve yüklemi ile tam bir düşünce yansıtma, doğru bilgi içeriyor olma, daha önce ifade edilen bilginin tekrarı olmasından öte yeni bir bilgi içeriyor olma, anlamlı olma, işe yarar bilgi içerme, kendi kelimeleriyle ifade edilmiş olma ve her bir paragraftaki ana fikir için tek bir genel ifade sunma özelliklerini taşımalarına dikkat edilmiştir (Lauterbach ve Bender, 1995). Öğrencilere, hatırladıkları her bir doğru ana fikir ve önemli detay için puan verilmiş ve hazırlanan tablo üzerinde puanlama yapılmıştır. Metin hatırlama performansının hesaplanması başlıkları, metin hatırlama yüzdesi ve açıklamalar başlıklarından oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan tablo üzerinde yer alan ana fikir ve önemli detayların öğrenci tarafından doğru hatırlanması durumunda, hatırlanan her bir doğru ana fikir ve önemli detayın yanındaki "Öğrencinin Yanıtı" başlığı altına doğru işareti eklenmiştir. Böylece, öğrencilerin hatırladıkları toplam doğru ana fikir ve önemli detayların, araştırmacı tarafından metin hatırlama performans tablosunda yer verilen ana fikir ve önemli detaylara oranı alınmış ve grafiğe yansıtılmak üzere hatırlanan doğru bilgilerin yüzdelik hesaplamaları gerçekleştirilmiştir.

3.5.2.2. Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Performans Tablosu. Öğrencilerin metin hatırlama performanslarının değerlendirilmesinin ardından, kısa cevaplı soruları yanıtlama performansları değerlendirilmiştir. Kısa cevaplı soruları yanıtlama performansı, veri toplama formunda yer alan *Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Performans* tablosu üzerinde puanlanmıştır. Kısa cevaplı soruları yanıtlama yüzdesi hesaplanırken, Hagaman ve Reid (2008) tarafından "Nitel Okuma Envanteri-3" (Leslie ve Caldwell, 2001) temel alınarak geliştirilen süreçler dikkate alınmıştır. Metni okumalarının ve metne ilişkin hatırladıklarını anlatmalarının ardından, öğrencilerden metne ilişkin sorulan kısa cevaplı soruları sözel olarak yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen kısa cevaplı sorular, bilgi soruları ve çıkarım soruları olmak üzere iki türde hazırlanmıştır. Bilgi soruları, cevabı açık bir şekilde metinde yer alan sorulardır. Bu tür sorular okuyucunun, yazar tarafından doğrudan paylaşılan bilgiyi anlama ve hatırlama durumunu değerlendirmektedir. Çıkarım soruları ise, okuyucunun doğru cevabı verebilmek için metinde yer alan ipuçlarından

yola çıkarak çıkarım yapmasını gerektirmektedir. Bu tür sorular, okuyucunun çıkarım yapma becerilerini değerlendirmektedir. Soruların doğru veya yanlış cevaplarının olması ve yarım puan verilmemesi önerilmektedir (Leslie ve Caldwell, 2001).

Çalışmada, iki bilgi sorusu (Örn., "Kâğıt nerede icat edilmiştir?") ve dört çıkarım sorusu (Örn., "Kâğıdın icat edilmesi etkili olmuş mudur?") olmak üzere her bir metin için toplamda altı soru hazırlanmıştır. Kısa cevaplı soruların uygunluğunun değerlendirilmesi için, *Metin Değerlendirme Formu* (Bkz. EK 20) kullanılarak uzman görüşü alınmıştır. Özel Eğitim alanından üç öğretim üyesi, Sınıf Öğretmenliği alanından bir öğretim üyesi ve bir Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam beş uzman tarafından ilgili form kullanılarak, hazırlanan okuduğunu anlama soruları değerlendirilmiştir. Formda, bilgi sorularının cevaplarının doğrudan metinde yer alıp almama durumu, çıkarım sorularının metinden çıkarım yapmaya uygun nitelikte olup olmama durumu, sorulardaki dilbilgisi ve yazım kurallarının kullanımının uygunluğu, çıkarılması gereken soruların olup olmama durumu, eklenmesi gereken soruların olup olmama durumu ve soruların ölçülmesi gereken cevabı ölçmeye uygun nitelikte olup olmama durumu konularına yer verilmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda, sorulardaki dilbilgisi kurallarına ve yazım kurallarına yönelik gerekli tüm düzeltmeler gerçekleştirilerek, sorulara son biçimleri verilmiştir (Bkz. EK 23).

Her bir metin için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama performans tablosunda bilgi soruları, çıkarım soruları, soruların yanıtları, doğru, yanlış ve açıklamalar başlıklarına yer verilmiştir. Öğrencilerin metin anlatımlarını tamamlamalarının ardından, her bir soru araştırmacı tarafından sırasıyla öğrencilere sorulmuş ve öğrencilerden soruları sözel olarak yanıtlamaları istenmiştir. Her bir kısa cevaplı soruya verilen yanıt, doğru veya yanlış olarak puanlanmıştır. Öğrencilerin yanıtlarının doğru olarak değerlendirilebilmesi için, bilgi soruları için verdikleri yanıtların açık bir şekilde metinde yer alması, çıkarım soruları için verdikleri yanıtların ise metinde yer alan ipuçları ile ilişkili olması gerekmektedir (Leslie ve Caldwell, 2001). Öğrencilerin soruyu cevaplamadan 10 saniye beklemeleri durumunda, soru tekrar edilir. Öğrenciler, soruyu 10 saniye içinde ikinci kez yanıtlayamaz ise, bu durum yanlış tepki olarak değerlendirilir. Ayrıca, öğrencilerin iki maddeli/cevaplı sorularda maddelerden sadece birini cevaplamaları yanlış tepki olarak değerlendirilir. İkiden fazla cevabı olan sorularda, maddelerin %60 veya %60'tan fazlasını söylemeleri doğru

tepki, maddelerin %60'tan azını söylemeleri yanlış tepki olarak kabul edilir. Öğrencilerin metnin farklı bir bölümüne ilişkin cevap vermeleri, metnin tamamını anlatmaları ve metinde sunulan bilginin tam aksi yönde bir yanıt vermeleri yanlış tepki olarak kabul edilir.

Öğrencilere, verdikleri her bir doğru cevap için puan verilmiş ve hazırlanan tablo üzerinde puanlama yapılmıştır. Kısa cevaplı soruları yanıtlama performansının hesaplanması başlıkları, doğru cevap sayısı, yanlış cevap sayısı, toplam soru sayısı, kısa cevaplı soruları yanıtlama yüzdesi ve açıklamalar başlıklarından oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan tablo üzerinde yer alan kısa cevaplı sorulara öğrenciler tarafından verilen yanıtlar, doğru veya yanlış yanıt olarak değerlendirilerek işaretlenmiştir. Öğrencilerin bilgi ve/veya çıkarım sorularına verdikleri toplam doğru yanıt sayısının, toplam soru sayısına oranı alınmış ve grafiğe yansıtılmak üzere verilen doğru yanıtların yüzdelik hesaplamaları gerçekleştirilmiştir.

3.5.3. Sesli Düşünme Protokolü ve Sesli Düşünme Protokolü Kodlama Formu

Sesli düşünme protokolleri, bireylerin bilişsel etkinlikler gerçekleştirirken, düşünce süreçlerini ve performanslarını eş zamanlı bir biçimde sözel olarak ifade etmelerinin değerlendirilmesidir (Ericsson ve Simon, 1980). Öğretmenler, sesli bir biçimde düşünerek zayıf okuyuculara, okuma stratejileri kullanımı ve okuduğunu anlamaya ilişkin sorun yaşadıklarında neler yapabilecekleri konusunda destek olurlar. Ayrıca, örnek metinler üzerinden pek çok stratejiye ilişkin model olabilmektedirler (Örn., tahminde bulunma, mevcut bilgileri ile yeni bilgiyi ilişkilendirme, kafa karıştıran bir konuyu ifade etme). Süreçte, öğrencilere nasıl okuma yapılacağı, stratejilerin neden ve nerede kullanılacağı aktarılır ve öğrencilere sesli düşünme süreci için pratik yapma şansı tanınır (Davey, 1983).

Mevcut çalışmada, öğrencilerin okuduklarını anlama süreçlerindeki sesletimleri incelenmiş ve strateji kullanma durumlarına yönelik bilgi edinmek üzere *Sesli Düşünme Protokolü Kodlama Formu* (Bkz. EK 16) kullanılmıştır. Kodlama formu, Sweeney (2010) ve Rosenzweig ve diğerleri (2011) tarafından, Montague'ın (2003) sunmuş olduğu matematik problem çözme modelini esas alan, öğrencilerin matematik problem çözme süreçlerinde kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin belirlenmesinde kullanılan, sesli düşünme protokolü kodlama formu dikkate alınarak

geliştirilmiştir. Sweeney (2010) ve Rosenzweig ve diğerleri (2011) tarafından kullanılan sesli düşünme protokolü kodlama formunun bilişsel stratejiler başlığında okuma, kendi kelimeleri ile ifade etme, görselleştirme, hipotez kurma, tahmin etme, hesaplama ve kontrol etme başlıkları yer almaktadır. Üstbilişsel stratejiler başlığındaki üretici olan stratejiler alt başlığında kendini düzeltme, kendini talimatlandırma, kendini izleme ve kendine soru sorma başlıkları bulunmaktadır. Üretici olmayan stratejiler alt başlığında ise hesap makinesi, yorum ve duygu başlıkları yer almaktadır.

Çalışmada geliştirilen formun ilk bölümünde, öğrencinin kimlik bilgileri (adı-soyadı, doğum tarihi, okulu, sınıf düzeyi) ve uygulama bilgileri (uygulama tarihi, başlangıç ve bitiş saati) yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde, öğrencilerin sesletimlerinin yazıya döküldüğü alan bulunmaktadır. Bu alanda yazıya dökülen sesletimler üzerinde, öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler kodlanmıştır. Öğrencilerin sesletimlerinin yazıldığı alanın hemen altında, bilişsel ve üstbilişsel stratejilere ilişkin başlıklar yer almaktadır. Çalışma kapsamında geliştirilen formda, Sweeney (2010) ve Rosenzweig ve diğerleri (2011) tarafından yer verilen sesli düşünme protokolü kodlama formundan farklı olarak, "Düşün", "Oku", "Sor" ve "Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi basamaklarına ilişkin öğrenci sesletimleri, bilişsel stratejiler başlığında kaydedilirken, üstbilişsel stratejiler başlığında yer alan üretici olan stratejiler alt başlığında ise sadece kendini talimatlandırma ve kendini izleme başlıklarına yönelik sesletimler kaydedilmiştir. Üstbilişsel stratejilere ilişkin üretici olmayan stratejiler için ise, sadece duygu ve yorum başlıklarına yer verilmiş ve öğrencilerin duygu ve yorumlarını yansıtan sesletimleri kaydedilmiştir. Formun üçüncü bölümünde, bilişsel ve üstbilişsel stratejiler, stratejilerin işlevsel tanımları, kodlar ile kullanım sıklıklarının ve yüzdeliklerinin not edildiği alanlara yer verilmiştir.

3.5.4. Sosyal Geçerlik Formları

Öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemek için sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Çalışmada üç form geliştirilmiştir. Sosyal geçerlik formlarında, formun amacı ve formun nasıl doldurulacağı ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır. Öğrencilerden, öğretmenlerden ve aile üyelerinden maddeleri "Evet", "Hayır" ya da "Kararsızım" şeklinde yanıtlamaları istenmiştir.

Öğrencilere sunulan *Sosyal Geçerlik Öğrenci Formu* (Bkz. EK 17) içerisinde toplam 16 madde bulunmaktadır. Formda yer alan maddeler ile öğrencilere stratejinin okuma yaparken kendilerine yardımcı olup olmadığı, bundan sonra bir metin okurken öğretimi yapılan stratejiyi kullanıp kullanmayacakları, stratejiyi kullanmanın kolay olup olmadığı, stratejiyi öğrenirken eğlenip eğlenmedikleri, stratejinin anlatıldığı derslerin stratejiyi kolaylıkla öğrenmelerini sağlayıp sağlamadığı, stratejinin anlatıldığı derslerde kullanılan destekleyicileri sevip sevmedikleri, derslerde kullanılan destekleyiciler olmadan bir okuma metnini öğretimi yapılan stratejiyi kullanarak okuyup okuyamayacakları, stratejinin okuma metinlerini kolaylıkla anlatmalarını sağlayıp sağlamadığı, stratejinin okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla cevaplamalarını sağlayıp sağlamadığı, stratejiyi uygularken sesli düşünmenin metinleri okurken işe yarar olup olmadığı, bundan sonra bir metin okurken sesli bir biçimde düşünüp düşünmeyecekleri, stratejiyi uygularken kendi kendilerini izlemenin metinleri okurken işe yarar olup olmadığı, bundan sonra bir metin okurken kendi kendilerini izleyip izlemeyecekleri, stratejiyi uygularken kendilerine ne yapacaklarını söylemenin metinleri okurken işe yarar olup olmadığı, bundan sonra bir metin okurken kendilerine ne yapacaklarını söyleyip söylemeyecekleri ve son olarak okuduğunu anlamada zorluk yaşayan arkadaşlarına stratejiyi önerip önermeyecekleri sorulmuştur.

Öğretmenlere sunulan *Sosyal Geçerlik Öğretmen Formu* (Bkz. EK 18) içerisinde toplam 11 madde bulunmaktadır. Formda yer alan maddeler ile öğretmenlere, öğrencilerin okudukları metinlerdeki bilgileri kolaylıkla anlatıp anlatamadıkları, okudukları metinlerdeki bilgileri daha doğru bir biçimde anlatıp anlatamadıkları, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla cevaplayıp cevaplayamadıkları, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları daha doğru bir biçimde cevaplayıp cevaplayamadıkları, öğrencilerin okuduğunu anlama etkinliklerinde çalışma öncesine göre daha fazla katılım gösterip göstermedikleri, öğrencilerin okuduğunu anlama etkinliklerinde öğretmenlerinden daha az yardım talep edip etmedikleri, öğretmenlerin stratejiyi uygulamayı öğrenmeleri durumunda bu stratejiyi derslerinde de öğrencileri ile kullanmayı düşünüp düşünmedikleri, stratejinin kullanışlı bir strateji olup olmadığı, strateji ile öğretilen becerilerin genelleme olasılığının yüksek olup olmadığı, strateji

ile öğretilen becerilerin kalıcılığının yüksek olup olmadığı ve stratejiyi uygulamayı başka öğretmenlere önerip önermeyecekleri sorulmuştur.

Ailelere sunulan *Sosyal Geçerlik Aile Formu* (Bkz. EK 19) içerisinde toplam 10 madde bulunmaktadır. Formda yer alan maddeler ile ailelere, çocuklarının okudukları metinlerdeki bilgileri kolaylıkla anlatıp anlatamadıkları, okudukları metinlerdeki bilgileri daha doğru bir biçimde anlatıp anlatamadıkları, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla cevaplayıp cevaplayamadıkları, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları daha doğru bir biçimde cevaplayıp cevaplayamadıkları, çocukların okuduğunu anlama etkinliklerinde çalışma öncesine göre daha fazla katılım gösterip göstermedikleri, çocukların okuduğunu anlama etkinliklerinde ailelerinden daha az yardım talep edip etmedikleri, stratejinin kullanışlı bir strateji olup olmadığı, strateji ile öğretilen becerilerin genelleme olasılığının yüksek olup olmadığı, strateji ile öğretilen becerilerin kalıcılığının yüksek olup olmadığı ve stratejiyi uygulamayı öğrenmeleri durumunda bu stratejiyi çocuklarıyla okuma çalışmaları yaparken kullanmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur.

3.6. Genel Süreç

Bu başlıkta, ön uygulama ve deney sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.6.1. Ortam

Ön uygulama ve deney süreci aynı ortamda gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar öğrencilerin devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, 4m×3m ebatlarındaki bir odada, birebir olacak şekilde yürütülmüştür. Çalışma odası, çalışma yapılan kurumun eğitim sürecini aksatmayacak şekilde, odanın boş olduğu, planlanan gün ve saatler içerisinde kullanılmıştır. Çalışma odasında öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek eşyaların ve materyallerin olmamasına, dış ortamdaki seslerin oda içerisine girmemesine dikkat edilmiştir. Çalışma odası içerisinde bir dolap, bir masa ile çalışma sırasında öğrenci ve uygulamacının karşılıklı oturmaları için birer sandalye yer almaktadır. Oda içerisindeki masa ve sandalyeler, öğrencilerin boylarına uygundur. Materyaller, uygulamacı ve öğrencinin rahatlıkla ulaşabilecekleri şekilde, çalışma masasının üzerinde bulundurulmuştur. Güvenirlik hesaplamalarında gerek duyulan verilerin kaydedilmesi için, oda içerisinde bir video kameraya yer verilmiştir.

3.6.2. Ön Uygulama

Araştırmanın deney sürecine geçilmeden önce, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olası aksaklıkları tespit edebilmek ve aksaklıkların tespit edilmesi durumunda gerekli düzenlemeleri sağlayabilmek adına, araştırmanın ön koşul becerilerini karşılayan ve deney sürecinde yer almayan yedek öğrencilerden biri ile ön uygulama süreci yürütülmüştür. Ön uygulama sürecinde, öğrenci ile ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi, stratejinin tartışılması ve stratejiye model olma aşamalarının her biri için birer oturum ve sesli düşünme protokolü için iki oturum gerçekleştirilmiştir. Bu sürece bir gözlemci eşlik etmiş ve süreç video kamera ile kaydedilmiştir. Bu süreçte, uygulama süreci ve uygulamacı davranışları değerlendirilmiştir.

Gözlemcinin geri bildirimleri doğrultusunda, metin hatırlama sürecinden ve metinle ilgili sorulan kısa cevaplı soruları yanıtlama sürecinden elde edilecek olan puanların küsuratlı olması sebebiyle, hedef belirleme grafiklerinde performans verilerini öğrencilerin uygulamacı ile birlikte işaretlemelerine karar verilmiştir. Stratejiye model olma aşamasında ise, uygulamacının "başa çıkma ve öz denetim" örneklerini artırması kararlaştırılmıştır. Ayrıca, ön uygulama sürecinde alanyazındaki çalışmalar (Örn., Fırat, 2017; Özkubat, 2019) dikkate alınarak, sesli düşünme protokolü eğitimi ve sesli düşünme protokolü uygulaması olmak üzere iki oturuma yer verilmiştir. Bu süreçte, eğitim oturumunda bir ve uygulama oturumunda bir olmak üzere problem-çözüm türünde ve icatlar konusunda hazırlanmış toplam iki metin kullanılmıştır. Eğitim oturumunda uygulamacı, okuma metninin ilk iki paragrafında sesli bir biçimde düşünerek okuma sürecindeki bilişsel ve üstbilişsel süreçlere model olmuştur. Geriye kalan iki paragrafta, öğrencinin pratik yapması sağlanmıştır. Uygulama oturumunda ise, öğrenciye bir metin sunulmuş ve okuma etkinliği süresince yaptıklarını, düşüncelerini ve hislerini sesli bir biçimde ifade etmesi istenmiştir. Eğitim oturumunda gerçekleşen model olma sürecinde, öğrencinin araştırmanın bağımsız değişkeninin içeriğine maruz kalmasından dolayı, bu durumun tek-denekli araştırma sürecinin iç geçerliğini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmüştür. Gözlemci geri bildirimleri doğrultusunda, sesli düşünme protokolü eğitimine ayrı bir oturum olarak yer verilmemesine karar verilmiştir. Öğretim öncesi strateji kullanımı

değerlendirme oturumunda, problem-çözüm türünde hazırlanmış bir metin yerine, iç geçerliği etkilemeyecek şekilde örnek ifadeler kullanılmasına karar verilmiştir.

3.6.3. Deney Süreci

Bu alt başlıkta başlama düzeyi, öğretim öncesi genelleme, öğretim öncesi strateji kullanımı değerlendirme, öğretim, öğretim aşamaları ve öğretim sonu değerlendirme, öğretim sonrası genelleme, öğretim sonrası strateji kullanımı değerlendirme ve izleme oturumlarına ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir. Deney süreci, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her bir denek ile haftada dört gün ve kurumla belirlenen saatlerde birebir çalışılmıştır. Çalışma, her bir denek için günde tek oturum olacak şekilde planlanmış ve beş buçuk ayda tamamlanmıştır. Deney sürecinde, her bir aşamada yer verilen metinler Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3

Deney Sürecinde Her Bir Aşamada Kullanılan Metinler

Ön Koşul Değerlendirme	Başlama Düzeyi	Öğretim Öncesi Genelleme	Öğretim Öncesi Strateji Kullanımı	Ön Bilgilerin Geliştirilmesi ve Harekete Geçirilmesi	Stratejinin Tartışılması	Stratejiye Model Olma	Rehberli Uygulamalar	Bağımsız Uygulamalar	Öğretim Sonu	Öğretim Sonrası Genelleme	Öğretim Sonrası Strateji Kullanımı	İzleme
Telefonun İcadı	Modern Bisikletin İcadı	Pandalar Kurtuldu	Teleskopun İcadı	Çalar Saatin İcadı (Yoklama)	Elektrikli Su Isıtıcısının İcadı	Bebek Bezinin İcadı	Uçağın İcadı	Abaküsün İcadı	Güvenli Asansörün İcadı	Van Kedileri Kurtuldu	Pusulanın İcadı	Stetoskopun İcadı
	Fotokopi Makinesinin İcadı			Güneş Gözlüğünün İcadı (Yoklama)	Saç Kurutma Makinesinin İcadı (Yoklama)	Silginin İcadı	Buzdolabının İcadı	Elektrikli Çamaşır Makinesinin İcadı	Elektrikli Süpürgenin İcadı			Kâğıdın İcadı
	Emniyet Kemerinin İcadı					Şemsiyenin İcadı (Yoklama)	Dikiş Makinesinin İcadı (Yoklama)	Matbaanın İcadı	Otomobilin İcadı			Cam Sileceğinin İcadı
	Elektrikli Trafik Işığının İcadı					El Fenerinin İcadı (Yoklama)	Bulaşık Makinesinin İcadı (Yoklama)	Taşınabilir Yangın Tüpünün İcadı (Yoklama)				
	Elektrikli Ütünün İcadı							Tükenmez Kalemin İcadı (Yoklama)				
								Daktilonun İcadı (Yoklama)				

3.6.3.1. Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları. Başlama düzeyi oturumları, öğretime başlamadan önce, deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinlere yönelik okuduklarını anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, her denek için planlanan gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Her bir oturumda, aynı türde ve icatlar konusunda hazırlanmış okuma metinlerine yer verilmiştir.

Öncelikle, birinci denek ile başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanmıştır ve bu sırada ikinci ve üçüncü denekten birer yoklama verisi alınmıştır. Birinci denekte başlama düzeyi evresinde en az üç oturum art arda kararlı veri elde edildikten sonra, birinci denek ile uygulamaya geçilmiştir ve diğer deneklerden belli aralıklarla yoklama verisi alınmıştır. Birinci deneğin, öğretim sonu değerlendirmelerinde okuduğu metinleri hatırlama performans düzeyinin en az %80 olma ölçütünü ve kısa cevaplı soruları yanıtlama performans düzeyinin altı kısa cevaplı sorudan en az beş kısa cevaplı soruya doğru tepki verme ölçütünü karşılaması ile ikinci deneğin başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edilinceye değin başlama düzeyi verisi toplanmıştır ve üçüncü denekten ise bir yoklama verisi alınmıştır. İkinci deneğin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, ikinci denekle uygulamaya geçilmiştir. İkinci deneğin öğretim sonu değerlendirmelerinde ölçütleri karşılaması ile üçüncü deneğin başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edilinceye değin başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi ve yoklama oturumlarında aşağıdaki süreç izlenmiştir.

Bu oturumlar esnasında bir video kamera, *Okuduğunu Anlama Veri Toplama Formu* (Bkz. EK 15), icat konusunda yazılmış bir metnin iki örneği, sarı renkli fosforlu kalem, kırmızı kurşun kalem, siyah kurşun kalem, silgi ve uygulama öncesinde belirlenen pekiştireç ortamda hazır bulundurulur.

Uygulamacı ve öğrenci odada masaya karşılıklı otururlar. Öncelikle, video kamera öğrenciye tanıtılır. Uygulamacı, "Bugün, senden bir metin okumanı isteyeceğim. Sen metni okurken, ben de önümde duran kâğıtlara yazılar yazacağım ve çalışmamızı bu video kamera ile kaydedeceğim" der. Ardından, uygulamacı okuma metninin bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir. Uygulamacı, "Okuyacağın metnin aynısı bende de var. Sen okurken, ben de önümde duran metinden seni takip edeceğim. Senden önündeki metni dikkatli bir biçimde okumanı istiyorum. Anlamını bilmediğin kelimeler olur ise, bana sorabilirsin. Metni okumayı bitirdiğinde, senden metinle ilgili hatırladıklarını anlatmanı isteyeceğim.

Ayrıca, sana metinle ilgili bazı sorular soracağım. Okuma sürecinde, metni daha iyi anlamanı veya metni hatırlamanı kolaylaştırmak için dilediğini yapabilirsin" 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. Öğrencinin anlamlarını bilmediği kelimelerin anlamlarını söylemek veya okumakta zorlandığı kelimeleri okumak dışında uygulamacı, öğrenciye herhangi bir destekte bulunmaz.

Uygulamacı, "Bu metni sesli bir biçimde oku" yönergesini verir. Öğrencinin sesli bir biçimde metni okumasının ardından uygulamacı, metni ve var ise öğrencinin okurken aldığı notları öğrencinin önünden kaldırır. Uygulamacı, "Metinle ilgili tüm hatırladıklarını anlat" diyerek öğrenciden metinle ilgili hatırladıklarını sözel olarak ifade etmesini ister. Öğrencinin anlatımını tamamlamasının ardından uygulamacı, "Anlatımını tamamladın mı?" diye sorarak öğrencinin anlatımını tamamladığından emin olur. Öğrencinin anlatımını tamamladığından emin olduktan sonra uygulamacı, "Şimdi, sana okuduğun metinle ilgili sorular soracağım. Beni dikkatlice dinlemeni ve sorularıma cevap vermeni istiyorum" der. Uygulamacı, iki bilgi sorusu ve dört çıkarım sorusu olmak üzere metinle ilgili hazırlanan toplam altı soruyu öğrenciye sırasıyla sözel olarak sorar ve öğrenciden soruları sözel olarak yanıtlamasını ister. Oturumlarda, öğrencinin doğru veya yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda, uygulamacı herhangi bir tepkide bulunmaz; öğrenciye herhangi bir ipucu veya pekiştirme sunmaz. Çalışmanın tamamlanmasının ardından, öğrencinin çalışmaya katılım davranışı, "Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim" şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.

Oturumlarda, metinle ilgili anlatımlar *Okuduğunu Anlama Veri Toplama Formu*'nda (Bkz. EK 15) yer alan *Metin Hatırlama Performans* tablosuna kaydedilir. Kısa cevaplı sorulara verilen yanıtlar ise, aynı formda yer alan *Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Performans* tablosuna kaydedilir. Ardından, deneklerin video kamera görüntüleri izlenerek kaydedilen bilgiler tekrar kontrol edilir.

3.6.3.2. Öğretim Öncesi Genelleme Oturumu. Deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama becerilerini aynı türde, fakat farklı konuda (nesli tükenme tehlikesi son bulan hayvanlar) yazılmış olan okuma metinlerine genelleme düzeylerini değerlendirmek adına, öğretim öncesi genelleme oturumuna yer

verilmiştir. Öğretim öncesi genelleme ön test oturumu verileri, başlama düzeyi verilerinin toplanma sürecine benzer bir süreç takip edilerek toplanmış ve her denekten birer öğretim öncesi genelleme oturumu verisi alınmıştır. Veriler, *Okuduğunu Anlama Veri Toplama Formu*'na (Bkz. EK 15) kaydedilmiştir.

3.6.3.3. Öğretim Öncesi Strateji Kullanımı Değerlendirme Oturumu. Deneklerin öğretim öncesi bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanım düzeyleri belirlenmiştir. Bu oturumlarda bir video kamera, *Sesli Düşünme Protokolü Kodlama Formu* (Bkz. EK 16), icat konusunda yazılmış bir metnin iki örneği, sarı renkli fosforlu kalem, kırmızı kurşun kalem, siyah kurşun kalem, silgi, yapboz ve uygulama öncesinde belirlenen pekiştireç ortamda hazır bulundurulur.

Uygulamacı ve öğrenci odada masaya karşılıklı otururlar. Öncelikle, video kamera öğrenciye tanıtılır. Uygulamacı, "Bugün, seninle bir metin okuyacağız ve bu çalışmamızda senden metni sesli bir şekilde düşünerek okumanı isteyeceğim. Metnimizi okumaya başlamadan önce, seninle bir yapboz oyunu oynayacağız. Yapboz oyunumuzu oynarken, sana nasıl sesli bir şekilde düşündüğümüzü göstereceğim" der. Daha sonra uygulamacı, masaya 18 parçası tamamlanmış toplam 20 parçalık bir yapboz ve geriye kalan iki parçayı yerleştirir. Uygulamacı, "Çalışmamızdan önce bu yapbozu yapmaya başlamıştım. Şimdi, bu yapbozu birlikteyken tamamlamak istiyorum" der ve öğrenciye, "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 yapboz oyununu oynamaya başlar. Uygulamacı, yapboz oyununu oynarken, "Şimdi, ne renk parça bulmalıyım bir bakayım? … Biraz karışık görünüyor çünkü henüz yerleştirmediğim iki parçanın rengi de birbirine çok benziyor … Çok dikkat etmeliyim … Öncelikle, şu parçayı deneyeceğim … Bu parça buraya uymadı. Ama sorun değil, sakince düşüneceğim … Parçaların şekillerine bakmam gerekiyor … Şimdi de, şu parçayı deneyeyim … Evet, oldu. Harika! … Geriye bir parçam kaldı. Bu parçayı da alıp, kalan boşluğa yerleştireyim … İşte, yapbozum bitti. Çok mutluyum!" vb. örnek ifadeler kullanarak sesli düşünme sürecine yönelik öğrenciye bilgi verir.

Ardından uygulamacı, öğrenciye metin okurken sesli düşünmenin önemi ve gerekliliğine yönelik açıklamalar yapar. Uygulamacı, okuma metninin bir örneğini

öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir ve "Okuyacağın metnin aynısı bende de var. Sen okurken, ben de önümde duran metinden seni takip edeceğim. Bugün, senden metinle ilgili hatırladıklarını anlatmanı ya da metinle ilgili sorular cevaplamanı istemeyeceğim. Bu metni dikkatli bir biçimde ve çok iyi anlayarak okumanı istiyorum. Metni okurken, metni daha iyi anlamak için neler yaptığını, neler düşündüğünü ve ayrıca neler hissettiğini sesli bir biçimde söylemeni istiyorum. Metni okurken, yapboz oyunu oynadığım sırada kendime sesli bir biçimde söylediklerimi hatırlayabilirsin. Senden de metni okurken, tıpkı ders çalıştığın ya da sınıfta çalışmalar yaptığın sırada neler düşünüyorsan ve hissediyorsan aynı şekilde yaptıklarını, düşündüklerini ve hissettiklerini bu defa sesli bir biçimde söylemeni istiyorum" 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, "Bu metni sesli bir biçimde oku ve okurken metni daha iyi anlamak için neler yaptığını, neler düşündüğünü ve nasıl hissettiğini sesli bir biçimde söyle" der. Uygulamacı, öğrenciye herhangi bir ipucu veya pekiştirme sunmaz. Çalışmanın tamamlanmasının ardından, öğrencinin çalışmaya katılım davranışı, "Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim" şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir. Öğrenci yaptıklarını, düşündüklerini ve hislerini sesli bir biçimde söylemeyi durdurduğunda uygulamacı, beş saniye bekler ve "Sesli bir şekilde düşünmeye devam edebilirsin" diyerek öğrencinin sesli düşünme sürecine devam etmesi için hatırlatma yapar; ancak süreç içerisinde herhangi bir başka ipucu sunmaz.

Deneklerin strateji kullanımları, *Sesli Düşünme Protokolü Kodlama Formu* (Bkz. EK 16) kullanılarak kaydedilir. Ardından, deneklerin video kamera görüntüleri izlenerek kaydedilen bilgiler tekrar kontrol edilir.

3.6.3.4. Öğretim Oturumları. Başlama düzeyi verilerinin kararlılık göstermesinin ardından, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimine geçilmiştir.

"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretim sürecindeki aşamaların süresi her bir denek için şu şekilde hesaplanmıştır. Birinci

denek ile ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşaması iki oturum toplam 44 dakika, stratejinin tartışılması aşaması bir oturum 26 dakika, stratejiye model olma aşaması iki oturum toplam 48 dakika, rehberli uygulamalar aşaması iki oturum toplam 53 dakika ve bağımsız uygulamalar aşaması üç oturum toplam 73 dakika sürmüştür. İkinci denek ile ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşaması iki oturum toplam 47 dakika, stratejinin tartışılması aşaması bir oturum 28 dakika, stratejiye model olma aşaması iki oturum toplam 51 dakika, rehberli uygulamalar aşaması iki oturum toplam 54 dakika ve bağımsız uygulamalar aşaması üç oturum toplam 71 dakika sürmüştür. Son olarak, üçüncü denek ile ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşaması iki oturum toplam 42 dakika, stratejinin tartışılması aşaması bir oturum 25 dakika, stratejiye model olma aşaması iki oturum toplam 46 dakika, rehberli uygulamalar aşaması iki oturum toplam 51 dakika ve bağımsız uygulamalar aşaması iki oturum toplam 49 dakika sürmüştür (Bkz. Tablo 3.4).

Tablo 3.4

Deney Sürecinde Gerçekleştirilen Öğretim Oturumu Sayıları

Aşamalar	Birinci Denek	İkinci Denek	Üçüncü Denek
Ön Bilgilerin Geliştirilmesi ve Harekete Geçirilmesi	2	2	2
Stratejinin Tartışılması	1	1	1
Stratejiye Model Olma	2	2	2
Rehberli Uygulamalar	2	2	2
Bağımsız Uygulamalar	3	3	2
Toplam Oturum	10	10	9

3.6.3.5. Öğretim Aşamaları ve Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları. Mevcut çalışmada, strateji öğretim sürecinde, her bir öğretim oturumundan kısa bir süre sonra değerlendirme oturumlarına yer verilmiştir. Öğretim sürecine, denekler bağımsız uygulamalar aşamasında destekleyicileri kullanmadan strateji basamaklarını sıralı, doğru ve tutarlı bir biçimde uygulamada, kendini talimatlandırma ifadelerini ve kendini izleme becerilerini yerinde ve doğru bir biçimde sergilemede bağımsızlık kazanıncaya kadar; ayrıca, okudukları metinleri hatırlama performans düzeyleri en az %80 olma ölçütünü ve kısa cevaplı soruları yanıtlama performans düzeyleri altı kısa

cevaplı sorudan en az beş kısa cevaplı soruya doğru tepki verme ölçütünü karşılayıncaya kadar devam edilmiştir.

Öğretimin tamamlanmasının ardından, öğretim sonu değerlendirme verileri toplanmıştır. Deneklerin okudukları metinleri hatırlama performans düzeyleri en az %80 olma ölçütüne ve kısa cevaplı soruları yanıtlama performans düzeyleri altı kısa cevaplı sorudan en az beş kısa cevaplı soruya doğru tepki verme ölçütüne ulaştığında ve elde edilen veriler en az üç oturum kararlılık gösterdiğinde öğretim sonu değerlendirme süreci sonlandırılmıştır. Öğretim aşamaları ve öğretim sonu değerlendirme verileri, başlama düzeyi verilerinin toplanma sürecine benzer bir süreç takip edilerek toplanmıştır. Veriler, *Okuduğunu Anlama Veri Toplama Formu*'na (Bkz. EK 15) kaydedilmiştir.

3.6.3.6. Öğretim Sonrası Genelleme Oturumu. Deneklerin, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile kazanmış oldukları problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama becerilerini aynı türde, fakat farklı konuda (nesli tükenme tehlikesi son bulan hayvanlar) yazılmış olan okuma metinlerine genelleme düzeylerini değerlendirmek adına, öğretim sonrası genelleme oturumuna yer verilmiştir. Öğretim sonrası genelleme son test oturumu verileri, başlama düzeyi verilerinin toplanma sürecine benzer bir süreç takip edilerek toplanmış ve her denekten birer öğretim sonrası genelleme oturumu verisi alınmıştır. Veriler, *Okuduğunu Anlama Veri Toplama Formu*'na (Bkz. EK 15) kaydedilmiştir.

3.6.3.7. Öğretim Sonrası Strateji Kullanımı Değerlendirme Oturumu. Deneklerin öğretim sonrası bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımları, öğretim öncesi strateji kullanımı değerlendirme sürecine benzer bir süreç takip edilerek değerlendirilmiştir. Deneklerin strateji kullanımları, *Sesli Düşünme Protokolü Kodlama Formu* (Bkz. EK 16) kullanılarak kaydedilmiştir.

3.6.3.8. İzleme Oturumları. Öğretim sonu değerlendirmelerinin tamamlanmasından iki, dört ve altı hafta sonra deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama becerilerini sürdürüp sürdürmediklerini değerlendirmek adına, başlama düzeyi verilerinin toplanma sürecine benzer bir süreç izlenerek her denekten üçer izleme verisi toplanmıştır. Veriler, *Okuduğunu Anlama Veri Toplama Formu*'na (Bkz. EK 15) kaydedilmiştir.

3.7. Verilerin Toplanması ve Puanlanması

Bu araştırmada etkililik ve izleme verileri, genelleme verileri, deneklerin strateji kullanım düzeylerine yönelik veriler ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Takip eden alt başlıklarda, verilerin toplanmasına ve puanlanmasına ilişkin detaylar paylaşılmıştır.

3.7.1. Etkililik ve İzleme Verileri

Bu çalışma kapsamında başlama düzeyi, öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu değerlendirme ve izleme oturumlarında deneklerin okudukları metinleri hatırlama ve metinlerle ilgili sorulan kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarına ilişkin değerlendirmeler gerçekleştirilmiş ve toplanan veriler *Okuduğunu Anlama Veri Toplama Formu* (Bkz. EK 15) kullanılarak kaydedilmiştir.

Deneklerin okudukları metinleri hatırlama performanslarına ilişkin veriler, formda yer alan *Metin Hatırlama Performans* tablosu üzerinde puanlanmıştır. Deneklerin metindeki sözcük, ifade ve düşünceleri ifade etme süreçlerinde, ifadelerin öznesi ve yüklemi ile tam bir düşünce yansıtma, doğru bilgi içeriyor olma, daha önce ifade edilen bilginin tekrarı olmasından öte yeni bir bilgi içeriyor olma, anlamlı olma, işe yarar bilgi içerme, deneklerin kendi kelimeleri ile ifade edilmiş olma ve her bir paragraftaki ana fikir için tek bir genel ifade sunma özelliklerini taşıması (Lauterbach ve Bender, 1995) doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Süreç içerisinde, deneklerin anlatımlarını tamamladıklarından emin olmak için deneklere, "Anlatımını tamamladın mı?" sorusu yöneltilmiştir. Deneklere, hatırladıkları her bir doğru ana fikir ve önemli detay için puan verilmiştir. Ana fikir ve önemli detayların denekler tarafından doğru hatırlanması durumunda, hatırlanan her bir doğru ana fikir ve önemli detayın yanındaki "Öğrencinin Yanıtı" başlığı altına doğru işareti eklenmiştir. Deneklerin hatırladıkları toplam doğru ana fikir ve önemli detayların, metin hatırlama performans tablosunda sunulan ana fikir ve önemli detaylara oranı alınmış ve grafiğe yansıtılmak üzere hatırlanan doğru bilgilerin yüzdelik hesaplamaları gerçekleştirilmiştir.

Deneklerin metin hatırlama performanslarının değerlendirilmesinin ardından, metinlerle ilgili hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarının değerlendirilme sürecine geçilir. Deneklerin kısa cevaplı soruları yanıtlama

performanslarına ilişkin veriler, formda yer alan *Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Performans* tablosu üzerinde puanlanmıştır. Uygulamacı, iki bilgi sorusu ve dört çıkarım sorusu olmak üzere metinle ilgili hazırlanan toplam altı soruyu deneklere sırasıyla sözel olarak sormuştur. Bu süreçte, deneklerin bilgi soruları için verdikleri yanıtlar açık bir şekilde metinde yer alıyor ise ve çıkarım soruları için verdikleri yanıtlar metindeki ipuçları ile ilişkili ise deneklerin yanıtları doğru tepki olarak kabul edilmiştir (Leslie ve Caldwell, 2001). Başka bir ifadeyle, deneklerin önceki deneyimlerinden yola çıkarak verdikleri yanıtlar, doğru ya da mantıklı yanıtlar olsalar dahi, bilgi soruları için verilen yanıtlar açık bir şekilde metinde yer almıyor ise ve çıkarım soruları için verilen yanıtlar metindeki ipuçları ile ilişkili değil ise, deneklerin yanıtları doğru tepki olarak değerlendirilmemiştir. Deneklerin soruyu cevaplamadan 10 saniye beklemeleri durumunda, soru tekrar edilmiştir. Sorunun tekrarlanmasının ardından, denekler soruyu 10 saniye içinde ikinci kez yanıtlayamaz ise, bu durum yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir.

Deneklerin iki maddeli/cevaplı sorularda maddelerden birini cevaplamaları ve diğerini cevaplamamaları yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir. İkiden fazla cevabı olan sorularda ise, bu maddelerin %60 veya %60'tan fazlasını söylemeleri durumunda deneklerin yanıtları doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Ancak, maddelerin %60'tan azını söylemeleri durumunda deneklerin yanıtları yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Deneklerin soruları eksik yanıtlamalarının yanı sıra, metnin farklı bir bölümüne ilişkin cevap vermeleri, metnin tamamını anlatmaları ve metinde sunulan bilginin tam aksi yönde bir yanıt vermeleri yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Deneklere, verdikleri her bir doğru cevap için puan verilmiştir. Deneklerin yanıtları değerlendirilerek, yanıtlar doğru ise "Doğru" sütununa, yanıtlar yanlış ise "Yanlış" sütununa işaretleme yapılmıştır. Ardından, deneklerin bilgi ve/veya çıkarım sorularına verdikleri toplam doğru yanıt sayısının, toplam soru sayısına oranı alınmış ve grafiğe yansıtılmak üzere verilen doğru yanıtların yüzdelik hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Yanıtlar doğru veya yanlış olarak puanlanmış, yarım puan verilmemiştir. İzleme oturumlarında ise benzer bir süreç takip edilerek veriler toplanmış ve puanlanmıştır. Başlama düzeyi, öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu değerlendirme ve izleme oturumlarında, her bir oturumda bir metin kullanılmıştır. Süreçler, kamera kaydına alınmış ve ardından video kamera görüntüleri izlenerek kaydedilen bilgiler tekrar kontrol edilmiştir.

3.7.2. Genelleme Verileri

Deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama becerilerini aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan 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 toplanmış ve puanlanmıştır. Veriler, *Okuduğunu Anlama Veri Toplama Formu*'na (Bkz. EK 15) kaydedilmiştir. Deneklerin okudukları metinleri hatırlama performanslarına ilişkin veriler formda yer alan *Metin Hatırlama Performans* tablosuna, kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarına ilişkin veriler ise, formda yer alan *Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Performans* tablosuna kaydedilmiştir. Grafiğe yansıtılmak üzere hatırlanan doğru bilgilerin ve verilen doğru yanıtların yüzdelik hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Her bir genelleme oturumunda bir metin kullanılmış, süreçler kamera kaydına alınmış ve ardından video kamera görüntüleri izlenerek kaydedilen bilgiler tekrar kontrol edilmiştir.

3.7.3. Deneklerin Strateji Kullanım Düzeylerine Yönelik Veriler

Deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri okuma süreçlerinde, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanım sıklıklarını değerlendirmek adına, öğretim öncesi ve öğretim sonrası strateji kullanımları incelenmiştir. Veriler, *Sesli Düşünme Protokolü Kodlama Formu* (Bkz. EK 16) kullanılarak kaydedilmiştir. Deneklerin öğretim öncesi ve öğretim sonrası strateji kullanımlarına ilişkin sesletimleri deneklerin ifade ettikleri şekliyle, herhangi bir müdahalede bulunulmadan formun ikinci bölümüne kaydedilmiştir. Bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin formda yer alan işlevsel tanımları dikkate alınarak ve stratejilere ilişkin kodlar kullanılarak, deneklerin yazıya dökülen sesletimleri üzerinde strateji kullanımları belirlenmiştir.

Her bir oturumda bir metin kullanılmış, süreçler kamera kaydına alınmış ve video kamera görüntüleri izlenerek kaydedilen bilgiler tekrar kontrol edilmiştir. Değerlendirme süreçlerinde deneklerin bilişsel strateji kullanımlarının, üretici olan ve üretici olmayan üstbilişsel strateji kullanımlarının ayrı ayrı, oturum içerisindeki toplam strateji kullanımına oranı alınmış ve kullanılan stratejilerin frekans ve yüzde hesaplamaları gerçekleştirilmiştir.

3.7.4. Sosyal Geçerlik Verileri

Deneklerin, öğretmenlerin ve ailelerin "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemek adına, sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Çalışma kapsamında *Sosyal Geçerlik Öğrenci Formu* (Bkz. EK 17), *Sosyal Geçerlik Öğretmen Formu* (Bkz. EK 18) ve *Sosyal Geçerlik Aile Formu* (Bkz. EK 19) sunularak her bir denekten, öğretmenden ve aile üyesinden maddeleri sırasıyla okumaları ve her bir madde için kendilerine en yakın gelen "Evet", "Hayır" ya da "Kararsızım" seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Açıklama istedikleri bir madde olması durumunda, soru sorabilecekleri konusunda bilgilendirilmişlerdir.

3.8. Verilerin Analizi

Bu araştırmada etkililik ve izleme verileri, genelleme verileri, deneklerin strateji kullanım düzeylerine yönelik veriler ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Takip eden alt başlıklarda, toplanan verilerin analiz sürecine ilişkin detaylar paylaşılmıştır.

3.8.1. Etkililik ve İzleme Verileri

Çalışmada başlama düzeyi, öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu değerlendirme ve izleme oturumlarında deneklerin okudukları metinleri hatırlama ve metinlerle ilgili sorulan kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarına ilişkin bilgiler doğrultusunda, deneklerin doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Veriler, çizgi grafiğine işlenerek görsel olarak analiz edilmiştir. Etki büyüklüğü hesaplaması gerçekleştirmek için ise, Örtüşmeyen Veri Yüzdesi analizi (ÖVY) ve Tau-*U* analiz tekniği kullanılmıştır. 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. 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 ve Vannest, 2009; Parker vd., 2011). Tau-*U* hesaplamaları için, http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u adresi kullanılmıştır.

Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi gösteren grafiksel analiz, tek-denekli araştırmalarda veri analizi sürecinde yaygın olarak kullanılan bir analiz tekniğidir. Grafikler üzerinde yer alan x ekseni, zamanı gösteren yatay eksendir; y ekseni ise bağımlı değişkenin niceliksel değerini gösteren düşey eksendir. Grafiklerin yatay ekseninde oturum sayılarına, düşey ekseninde ise deneklerin doğru tepki yüzdelerine yer verilmiştir (Tekin-İftar, 2018b).

Mevcut çalışmada, okudukları metinleri hatırlama ve metinlerle ilgili sorulan kısa cevaplı soruları yanıtlama becerilerine ilişkin elde edilen başlama düzeyi verileri, öğretim sonu değerlendirme verileri ile karşılaştırılmıştır. Hedef davranış, kazandırılması istenen bir davranıştır. Bu sebeple, öğretim sonu değerlendirme verilerinin, başlama düzeyi verilerine kıyasla daha yüksek olması beklenmiştir. Mevcut çalışmada başlama düzeyine kıyasla, bağımsız değişkenin uygulanması sonucunda öğretim sonu değerlendirme verilerinin düzeyinde artış görülmesi, yer verilen stratejinin etkisini ortaya koymuştur. Ayrıca, izleme verileri ile öğretim sonu değerlendirme verileri karşılaştırılarak düzey farkı olup olmadığı belirlenmiş ve davranışın kalıcılığı görülmüştür. Çalışma kapsamında deneysel kontrol ise, birinci denekteki performans değişikliğinin sadece bağımsız değişkenin uygulanması durumunda gerçekleşmesi, bağımsız değişkenin uygulanmadığı denek davranışlarında önemli bir değişiklik izlenmemesi ve bu etkinin ard-zamanlı olarak geride kalan diğer deneklerde yinelenmesi ile sağlanmıştır.

3.8.2. Genelleme Verileri

Çalışmada, deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama becerilerini aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan okuma metinlerine genelleme düzeylerine ilişkin elde edilen öğretim öncesi genelleme ve öğretim sonrası genelleme verileri, etkililik ve izleme verilerine benzer bir süreç takip edilerek toplanmış ve puanlanmıştır. Çalışmada, 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, 2018b). Grafikte, deneklerin 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.

3.8.3. Deneklerin Strateji Kullanım Düzeylerine Yönelik Veriler

Çalışmada, deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri okuma süreçlerinde, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanım sıklıklarını değerlendirmek adına, öğretim öncesi ve sonrası strateji kullanımlarına ilişkin toplanan veriler, betimsel analiz yoluyla, önceden belirlenen başlıklar doğrultusunda incelenmiş ve formun üçüncü bölümüne, frekans ve yüzde hesaplamaları gerçekleştirilerek kaydedilmiştir.

3.8.4. Sosyal Geçerlik Verileri

Çalışmada yer verilen strateji öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemek adına deneklere, öğretmenlere ve ailelere sunulan sosyal geçerlik formlarından elde edilen veriler, yüzde hesaplaması yapılarak analiz edilmiştir.

3.9. Güvenirlik Hesaplamaları

Çalışmada, gözlemciler arası güvenirlik, uygulama güvenirliği ve kodlayıcılar arası güvenirlik olmak üzere üç tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Bu başlık altında, güvenirlik verilerinin toplanması ve analizine ilişkin detaylı bilgiler paylaşılmıştır.

3.9.1. Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması

Gözlemciler arası güvenirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eş zamanlı olarak hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır. Gözlemciler arası güvenirlik, gözlemciler arası görüş birliğinin, gözlemciler arası görüş birliği ve gözlemciler arası görüş ayrılığının toplamına bölünüp 100 ile çarpılması ile hesaplanır. Güvenirliğin en az %80 olması uygundur (Kazdin, 1982; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Çalışmada her bir deneğe ait başlama düzeyi, öğretim aşamaları sonu (ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi, stratejinin tartışılması, stratejiye model olma, rehberli

uygulamalar ve bağımsız uygulamalar), öğretim sonu değerlendirme, öğretim öncesi genelleme, öğretim sonrası genelleme ve izleme oturumlarına ait en az birer örnek yansız atama yolu ile seçilmiş ve her bir denek için video kayıtlarının en az %30'undan gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Veriler, hazırlanan *Gözlemci Güvenirliği Kayıt Formu*'na (Bkz. EK 24) kaydedilmiştir.

Gözlemcilerden birincisi zihin yetersizliği alanında yüksek lisans derecesine sahiptir ve özel eğitim alanında 11 yıllık deneyimi bulunmaktadır. Gözlemcilerden ikincisi zihin yetersizliği alanında yüksek lisans derecesine sahiptir ve hâlihazırda zihin yetersizliği alanında doktora tez aşamasındadır. Bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımı hakkında bilgi sahibidir ve ÖG tanılı öğrenciler ile uzun yıllar çalışma deneyimi bulunmaktadır. Gözlemcilere; a) çalışmanın amacı, b) hedef beceri ve analizi, c) KDSG ile sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi, d) oturumlar, e) uygulamacı tarafından kullanılan pekiştireç türü ve tarifesi, f) deneklerin doğru ve yanlış tepkileri, g) deneklerin doğru ve yanlış tepkileri karşısında uygulamacıdan beklenen tepkiler ve h) güvenirlik formunun kullanımı hakkında hem yazılı, hem de sözlü şekilde bilgilendirmede bulunulmuştur. Metin hatırlama için görüş birliği, deneğin metne ait belirli bir ana fikri ve ana fikirle ilişkili önemli detayları hatırladığı ya da hatırlamadığı konusunda gözlemcilerin aynı görüşü paylaşması ile sağlanmıştır. Kısa cevaplı soruları yanıtlama için görüş birliği, deneğin ilgili soruya doğru cevap verdiği ya da doğru cevap vermediği konusunda gözlemcilerin aynı görüşü paylaşması ile sağlanmıştır.

Birinci denek için başlama düzeyi, strateji öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu değerlendirme, öğretim öncesi genelleme, öğretim sonrası genelleme ve izleme olmak üzere her bir aşamaya ait videolardan en az birer örnek alınarak, toplam 21 oturumun %52,4'ü (11 oturum) gözlemciler tarafından izlenmiştir. Metin hatırlama ve kısa cevaplı soruları yanıtlama için gözlemciler arası güvenirlik %100 bulunmuştur.

İkinci denek için başlama düzeyi, strateji öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu değerlendirme, öğretim öncesi genelleme, öğretim sonrası genelleme ve izleme olmak üzere her bir aşamaya ait videolardan en az birer örnek alınarak, toplam 22 oturumun %54,5'i (12 oturum) gözlemciler tarafından izlenmiştir. Metin hatırlama ve kısa cevaplı soruları yanıtlama için gözlemciler arası güvenirlik %100 bulunmuştur.

Üçüncü denek için başlama düzeyi, strateji öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu değerlendirme, öğretim öncesi genelleme, öğretim sonrası genelleme ve izleme olmak üzere her bir aşamaya ait videolardan en az birer örnek alınarak, toplam 22 oturumun %54,5'i (12 oturum) gözlemciler tarafından izlenmiştir. Metin hatırlama ve kısa cevaplı soruları yanıtlama için gözlemciler arası güvenirlik %100 bulunmuştur.

3.9.2. Uygulama Güvenirliğinin Hesaplanması

Uygulama güvenirliği, uygulamacının gerçekleştirdiği uygulamanın, hazırlanan uygulama planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektedir. Bu sebeple, uygulama planında gerçekleşmesi beklenen uygulamacı davranışları belirlenir ve uygulama güvenirliği formu hazırlanır. Uygulama güvenirliği, gözlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünüp 100 ile çarpılması ile hesaplanır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Çalışmada, tüm öğretim ve değerlendirme oturumları ile sesli düşünme protokolü oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği hesaplanmıştır. Her bir deneğe ait oturumlardan en az birer örnek yansız atama yolu ile seçilmiş ve her bir denek için video kayıtlarının en az %30'undan uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Veriler, hazırlanan *Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu*'na (Bkz. EK 25) kaydedilmiştir.

Gözlemcilerden birincisi zihin yetersizliği alanında yüksek lisans derecesine sahiptir ve özel eğitim alanında 11 yıllık deneyimi bulunmaktadır. Gözlemcilerden ikincisi zihin yetersizliği alanında yüksek lisans derecesine sahiptir ve hâlihazırda zihin yetersizliği alanında doktora tez aşamasındadır. Ayrıca, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımı hakkında bilgi sahibidir ve ÖG tanılı öğrenciler ile uzun yıllar çalışma deneyimi bulunmaktadır. Formda, tüm oturumlar için planlanan basamaklar listelenmiş ve gözlemciler formun kullanımı hakkında yazılı ve sözlü şekilde bilgilendirilmişlerdir. Uygulama güvenirliği için görüş birliği, uygulamacının uygulama planında gerçekleşmesi beklenen uygulamacı davranışını yerine getirdiği veya getirmediği konusunda gözlemcilerin aynı görüşü paylaşması ile sağlanmıştır.

Öğretim süreçlerinin uygulama güvenirliği hesaplamalarına bakıldığında, birinci deneğin iki farklı içerikte oturum şeklinde gerçekleştirilen ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşamasının %100'ü (iki oturum) izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Bir oturum şeklinde gerçekleştirilen stratejinin

tartışılması aşamasının %100'ü (bir oturum) izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. İki oturum şeklinde gerçekleştirilen stratejiye model olma aşamasının %50'si (bir oturum) izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. İki oturum şeklinde gerçekleştirilen rehberli uygulamalar aşamasının %50'si (bir oturum) izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Üç oturum şeklinde gerçekleştirilen bağımsız uygulamalar aşamasının %33,3'ü (bir oturum) izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur.

İkinci deneğin iki farklı içerikte oturum şeklinde gerçekleştirilen ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşamasının %100'ü (iki oturum) izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Bir oturum şeklinde gerçekleştirilen stratejinin tartışılması aşamasının %100'ü (bir oturum) izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. İki oturum şeklinde gerçekleştirilen stratejiye model olma aşamasının %50'si (bir oturum) izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. İki oturum şeklinde gerçekleştirilen rehberli uygulamalar aşamasının %50'si (bir oturum) izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Üç oturum şeklinde gerçekleştirilen bağımsız uygulamalar aşamasının %33,3'ü (bir oturum) izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur.

Üçüncü deneğin iki farklı içerikte oturum şeklinde gerçekleştirilen ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşamasının %100'ü (iki oturum) izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Bir oturum şeklinde gerçekleştirilen stratejinin tartışılması aşamasının %100'ü (bir oturum) izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. İki oturum şeklinde gerçekleştirilen stratejiye model olma aşamasının %50'si (bir oturum) izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. İki oturum şeklinde gerçekleştirilen rehberli uygulamalar aşamasının %50'si (bir oturum) izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. İki oturum şeklinde gerçekleştirilen bağımsız uygulamalar aşamasının %50'si (bir oturum) izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur.

Değerlendirme oturumlarının uygulama güvenirliği hesaplamalarına bakıldığında ise birinci deneğin başlama düzeyi, ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi, stratejinin tartışılması, stratejiye model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar olmak üzere öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu

değerlendirme, öğretim öncesi genelleme, öğretim sonrası genelleme ve izleme olmak üzere her bir aşamaya ait videolardan en az birer örnek alınarak, toplam 21 oturumun %52,4'ü (11 oturum) gözlemciler tarafından izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. İkinci deneğin başlama düzeyi, ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi, stratejinin tartışılması, stratejiye model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar olmak üzere öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu değerlendirme, öğretim öncesi genelleme, öğretim sonrası genelleme ve izleme olmak üzere her bir aşamaya ait videolardan en az birer örnek alınarak, toplam 22 oturumun %54,5'i (12 oturum) gözlemciler tarafından izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Üçüncü deneğin başlama düzeyi, ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi, stratejinin tartışılması, stratejiye model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar olmak üzere öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu değerlendirme, öğretim öncesi genelleme, öğretim sonrası genelleme ve izleme olmak üzere her bir aşamaya ait videolardan en az birer örnek alınarak, toplam 22 oturumun %54,5'i (12 oturum) gözlemciler tarafından izlenmiş ve uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur. Öğretim öncesi ve öğretim sonrası yer verilen sesli düşünme protokolü oturumlarının uygulama güvenirliği ise, her üç denek için %100 bulunmuştur.

3.9.3. Kodlayıcılar Arası Güvenirliğin Hesaplanması

Kodlayıcılar arası güvenirlik, görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünüp 100 ile çarpılması ile hesaplanır ve güvenirliğin en az %80 olması beklenir (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmada, her bir deneğe ait öğretim öncesi ve sonrası birer adet alınan sesli düşünme protokolü oturumu video kayıtlarının sesletim dökümlerinin güvenirliği ve kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik hesaplaması süreci, üç kodlayıcı tarafından yürütülmüştür. Kodlayıcılardan birincisi zihin yetersizliği alanında yüksek lisans derecesine sahiptir ve özel eğitim alanında 11 yıllık deneyimi bulunmaktadır. Kodlayıcılardan ikincisi zihin yetersizliği alanında yüksek lisans derecesine sahiptir ve hâlihazırda zihin yetersizliği alanında doktora tez aşamasındadır. Ayrıca, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımı hakkında bilgi sahibidir ve ÖG tanılı öğrenciler ile uzun yıllar çalışma deneyimi bulunmaktadır. Kodlayıcılardan üçüncüsü ise, sekiz yıllık öğretmenlik deneyimi olan bir Türkçe öğretmenidir.

Öncelikle, sesli düşünme protokolü oturumu videolarına ait sesletim dökümlerinin güvenirliği hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplaması sürecinde, her bir denek için öğretim öncesi bir ve öğretim sonrası bir oturum olacak şekilde gerçekleştirilen sesli düşünme protokolü oturumlarına ait yazıya dökülen sesletimler, kodlayıcılara sunulmuş ve oturum videoları kodlayıcılara izletilmiştir. Sesletimlere ait dökümlerin ve oturum videolarının incelenmesi sürecinde, dökümler üzerinde kodlayıcılar tarafından herhangi bir kelime ekleme, çıkarma veya düzelti gerçekleştirilmemiş ve güvenirlik her üç deneğin sesletimleri için %100 olarak hesaplanmıştır.

Sesli düşünme protokolü oturumlarına ait kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplaması sürecinde ise, öncelikle kodlayıcılara bir sesli düşünme protokolü uygulama videosu izletilmiş ve süreç hakkında bilgi verilmiştir. Ardından, kodlayıcılara *Sesli Düşünme Protokolü Kodlama Formu* (Bkz. EK 16) tanıtılmış ve formun kullanımı hakkında bilgi verilmiştir. Kodlayıcılara formda yer alan bilişsel ve üstbilişsel strateji kategorileri tanıtılmış, stratejilerin işlevsel tanımları örneklendirilerek açıklanmış ve örnek bir kodlama çalışması yapılmıştır. Daha sonra, her bir deneğe ait sesletimler kodlayıcılar tarafından incelenerek, deneklerin kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler kodlama formuna kaydedilmiştir. Deneklerin strateji kullanımları, frekans ve yüzde şeklinde yansıtılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik için görüş birliği, deneğin kodlama formunda yer alan bilişsel ve üstbilişsel stratejileri yerine getirdiği veya getirmediği konusunda kodlayıcıların aynı görüşü paylaşması ile sağlanmıştır.

Öğretim öncesinde kullanılan bilişsel ve üstbilişsel stratejilere ilişkin kodlayıcılar arası güvenirlik her üç denek için %100 olarak hesaplanmıştır. Her üç denek için öğretim sonrasında kullanılan bilişsel stratejilere ilişkin kodlayıcılar arası güvenirlik %100 olarak hesaplanırken; birinci, ikinci ve üçüncü denek için öğretim sonrasında kullanılan üstbilişsel stratejilere ilişkin kodlayıcılar arası güvenirlik sırasıyla %96,3, %97,8 ve %96,8 olarak hesaplanmıştır. Bilişsel ve üstbilişsel stratejiler birlikte ele alındığında ise birinci, ikinci ve üçüncü deneğin öğretim sonrasında bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımlarına ilişkin kodlayıcılar arası güvenirlik sırasıyla %98,1, %98,8 ve %98,3 olarak hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile desenlenmiş olan bu araştırmada, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin; öğrenme güçlüğü (ÖG) olan öğrencilerin a) problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama becerileri, b) anlama becerilerini öğretim sona erdikten iki, dört ve altı hafta sonra sürdürmeleri, c) anlama becerilerini aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan okuma metinlerine genellemeleri ve d) bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanım sıklıkları üzerindeki etkisi ile e) strateji öğretimi ile ilgili öğrenci, öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde, araştırmanın etkililik, genelleme, strateji kullanım düzeyi bulguları ve sosyal geçerlik bulguları ile bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın;

a) etkililik bulguları, problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlamaya ilişkin başlama düzeyi, öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu değerlendirme ve izleme bulguları ile bu bulguların yorumlanmasını,

b) genelleme bulguları, anlama becerilerinin aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan okuma metinlerine genellenmesine ilişkin bulgular ile bu bulguların yorumlanmasını,

c) strateji kullanım düzeyi bulguları, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanım sıklıklarına ilişkin bulgular ile bu bulguların yorumlanmasını ve

d) sosyal geçerlik bulguları, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile ilgili öğrenci, öğretmen ve aile görüşlerine ilişkin bulgular ile bu bulguların yorumlanmasını içermektedir.

4.1. Etkililik Bulguları

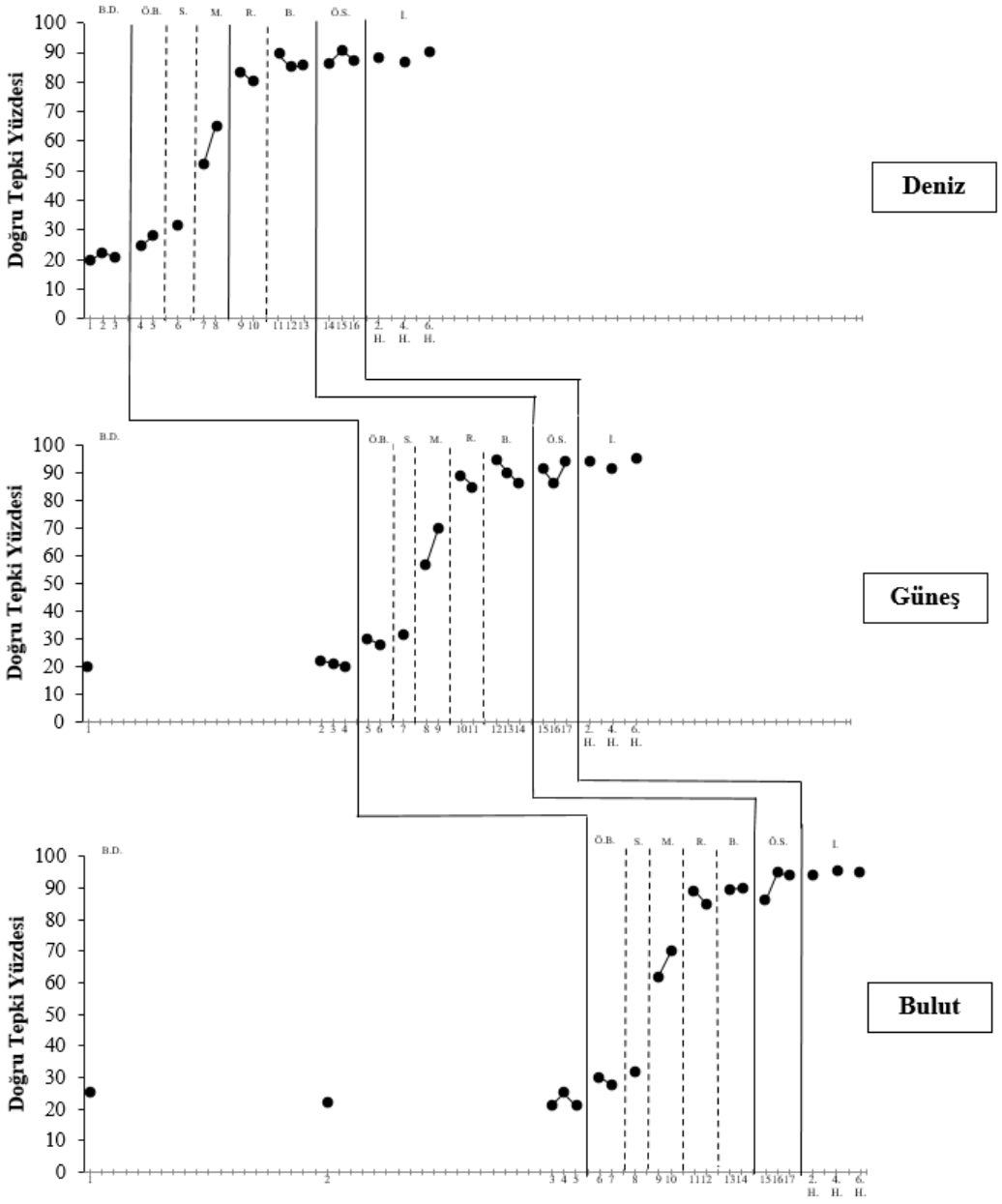
Bu başlık altında, deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama düzeylerine yönelik etkililik bulgularına ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Deneklerin metin hatırlama ve kısa cevaplı soruları yanıtlama düzeylerine ilişkin başlama düzeyi, öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu değerlendirme ve izleme bulguları sırasıyla Grafik 4.1'de ve Grafik 4.2'de gösterilmiştir.

4.1.1. Deneklerin Metin Hatırlama Düzeylerine İlişkin Etkililik Bulguları

Bu alt başlıkta, deneklerin metin hatırlama düzeylerine ilişkin başlama düzeyi, öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu değerlendirme ve izleme bulgularına yer verilmiştir (Bkz. Grafik 4.1).

Grafik 4.1

Deneklerin Metin Hatırlama Düzeylerine İlişkin Etkililik Bulguları



(B.: Bağımsız Uygulamalar, B.D.: Başlama Düzeyi, H.: Hafta, İ.: İzleme, M.: Model Olma, Ö.B.: Ön Bilgilerin Geliştirilmesi ve Harekete Geçirilmesi, Ö.S.: Öğretim Sonu Değerlendirme, R.: Rehberli Uygulamalar, S.: Stratejinin Tartışılması)

Grafik 4.1'de deneklerin okudukları metinleri hatırlama düzeylerine yönelik veriler yer almaktadır. Birinci deneğin başlama düzeyi verileri incelendiğinde, deneğin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri hatırlamaya ilişkin performansının sırasıyla %20, %22,2 ve %21 olmak üzere ortalama %21,1 doğruluk düzeyinde olduğu görülmektedir. Birinci denekle başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilmesinin ardından, strateji öğretiminin yapıldığı öğretim oturumlarına yer verilmiştir. Strateji öğretimi sürecinde birinci denek ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşamasında sırasıyla %25 ve %27,8 olmak üzere ortalama %26,4 doğruluk düzeyinde, stratejinin tartışılması aşamasında %31,6 doğruluk düzeyinde, stratejiye model olma aşamasında sırasıyla %52,4 ve %65 olmak üzere ortalama %58,7 doğruluk düzeyinde, rehberli uygulamalar aşamasında sırasıyla %83,3 ve %80 olmak üzere ortalama %81,7 doğruluk düzeyinde ve son olarak bağımsız uygulamalar aşamasında sırasıyla %89,5, %85 ve %85,7 olmak üzere ortalama %86,7 doğruluk düzeyinde performans göstermiştir. Strateji öğretiminin tamamlanmasının ardından gerçekleştirilen öğretim sonu değerlendirme oturumlarına bakıldığında, birinci deneğin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri hatırlamaya ilişkin performansının sırasıyla %86,4, %90,5 ve %87,5 olmak üzere ortalama %88,1 doğruluk düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretim sona erdikten iki, dört ve altı hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında ise birinci deneğin sırasıyla %88,2, %87 ve %90 olmak üzere ortalama %88,4 doğruluk düzeyinde okuduğu metinleri hatırlama becerilerini sürdürebildiği görülmektedir.

İkinci denek ile strateji öğretimi öncesinde bir yoklama oturumu gerçekleştirilmiş ve denek %20 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir. İkinci deneğin başlama düzeyi verileri incelendiğinde, deneğin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri hatırlamaya ilişkin performansının sırasıyla %22,2, %21 ve %20 olmak üzere ortalama %21,1 doğruluk düzeyinde olduğu görülmektedir. İkinci denekle başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilmesinin ardından, strateji öğretiminin yapıldığı öğretim oturumlarına yer verilmiştir. Strateji öğretimi sürecinde ikinci denek ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşamasında sırasıyla %30 ve %27,8 olmak üzere ortalama %28,9 doğruluk düzeyinde, stratejinin tartışılması aşamasında %31,6 doğruluk düzeyinde, stratejiye model olma aşamasında sırasıyla %57,1 ve %70 olmak üzere ortalama %63,6 doğruluk düzeyinde, rehberli uygulamalar aşamasında sırasıyla %88,9 ve %85 olmak üzere ortalama %87 doğruluk

düzeyinde ve son olarak bağımsız uygulamalar aşamasında sırasıyla %94,7, %90 ve %85,7 olmak üzere ortalama %90,1 doğruluk düzeyinde performans göstermiştir. Strateji öğretiminin tamamlanmasının ardından yer verilen öğretim sonu değerlendirme oturumlarına bakıldığında, ikinci deneğin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri hatırlamaya ilişkin sırasıyla %90,9, %85,7 ve %93,8 olmak üzere ortalama %90,1 doğruluk düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Öğretim sona erdikten iki, dört ve altı hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında ise ikinci deneğin sırasıyla %94,1, %91,3 ve %95 olmak üzere ortalama %93,5 doğruluk düzeyinde okuduğu metinleri hatırlama becerilerini sürdürebildiği görülmektedir.

Üçüncü denek ile strateji öğretimi öncesinde iki yoklama oturumu gerçekleştirilmiş ve denek sırasıyla %25 ve %22,2 olmak üzere ortalama %23,6 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir. Üçüncü deneğin başlama düzeyi verileri incelendiğinde, deneğin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri hatırlamaya ilişkin performansının sırasıyla %21, %25 ve %21 olmak üzere ortalama %22,3 doğruluk düzeyinde olduğu görülmektedir. Üçüncü denekle başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilmesinin ardından, strateji öğretiminin yapıldığı öğretim oturumlarına yer verilmiştir. Strateji öğretimi sürecinde üçüncü denek ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşamasında sırasıyla %30 ve %27,8 olmak üzere ortalama %28,9 doğruluk düzeyinde, stratejinin tartışılması aşamasında %31,6 doğruluk düzeyinde, stratejiye model olma aşamasında sırasıyla %61,9 ve %70 olmak üzere ortalama %66 doğruluk düzeyinde, rehberli uygulamalar aşamasında sırasıyla %88,9 ve %85 olmak üzere ortalama %87 doğruluk düzeyinde ve son olarak bağımsız uygulamalar aşamasında sırasıyla %89,5 ve %90 olmak üzere ortalama %89,8 doğruluk düzeyinde performans göstermiştir. Strateji öğretiminin tamamlanmasının ardından gerçekleştirilen öğretim sonu değerlendirme oturumlarına bakıldığında üçüncü deneğin, problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri hatırlamaya ilişkin sırasıyla %86,4, %95,2 ve %93,8 olmak üzere ortalama %91,8 doğruluk düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Öğretim sona erdikten iki, dört ve altı hafta sonra yer verilen izleme oturumlarında ise üçüncü deneğin sırasıyla %94,1, %95,7 ve %95 olmak üzere ortalama %94,9 doğruluk düzeyinde okuduğu metinleri hatırlama becerilerini sürdürebildiği görülmektedir.

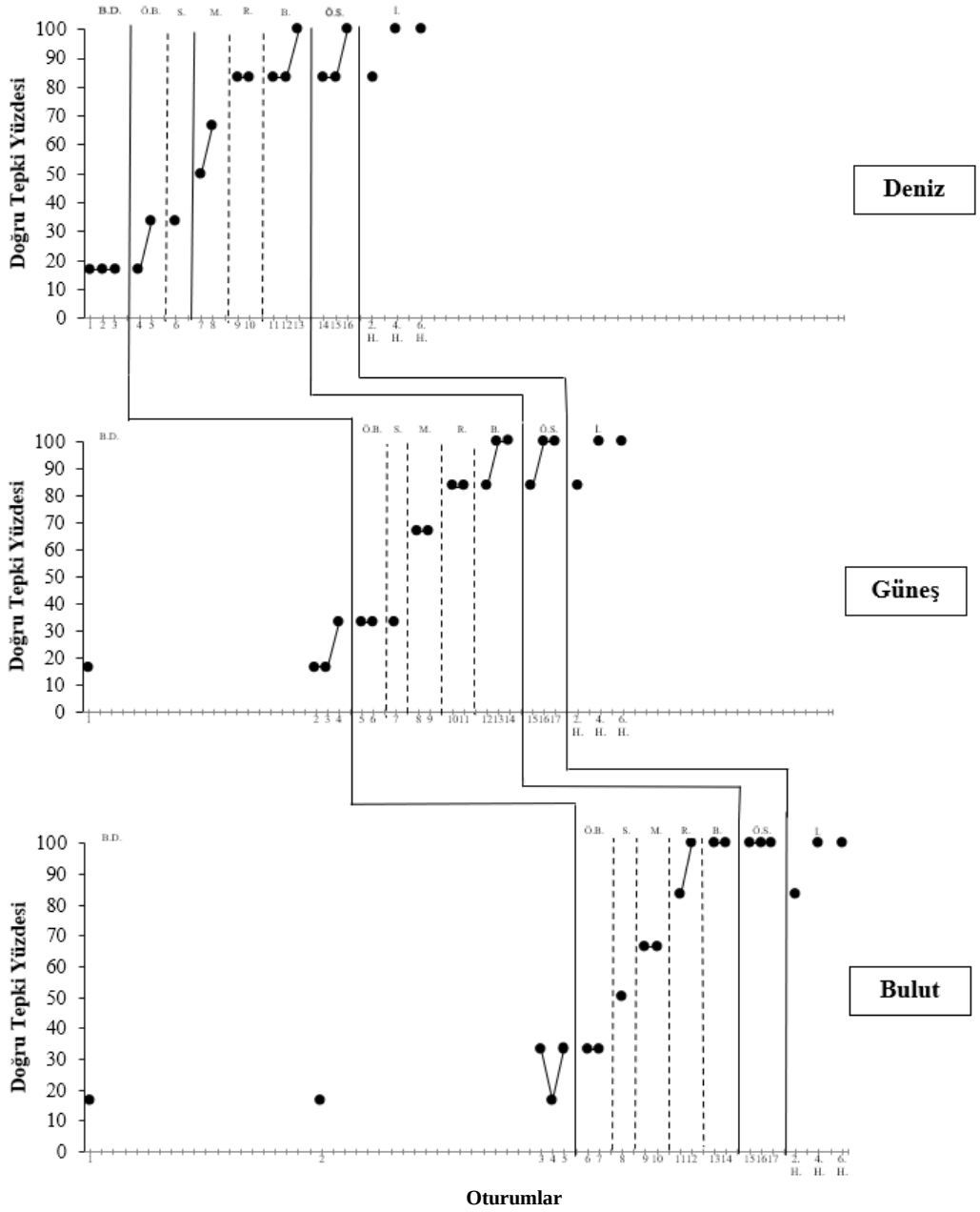
Deneklerin metin hatırlama düzeylerine ilişkin elde edilen etkililik bulgularının tümü incelendiğinde, üç deneğin başlama düzeyi performansları ile strateji öğretimi sonundaki performansları arasında fark izlenmektedir. Ayrıca, deneklerin metin hatırlama performanslarının strateji öğretimi sürecinde 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 deneğin metin hatırlama performansına yönelik elde edilen bulgular, başlama düzeyi bulgularına kıyasla yüksektir. Araştırmaya katılan üç denek, öğretim sonu değerlendirmeleri için belirlenen en az %80 doğruluk düzeyinde olma ölçütünü karşılamıştır. Deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri hatırlama performansları üzerinde, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi etkili olmuştur. Öğretim sonunda gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen veriler ise, strateji öğretiminin deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri hatırlama performanslarını iki, dört ve altı hafta sonra sürdürmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

4.1.2. Deneklerin Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Etkililik Bulguları

Bu alt başlıkta, deneklerin kısa cevaplı soruları yanıtlama düzeylerine ilişkin başlama düzeyi, öğretim aşamaları sonu, öğretim sonu değerlendirme ve izleme bulguları paylaşılmıştır (Bkz. Grafik 4.2).

Grafik 4.2

Deneklerin Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Etkililik Bulguları



(B.: Bağımsız Uygulamalar, B.D.: Başlama Düzeyi, H.: Hafta, İ.: İzleme, M.: Model Olma, Ö.B.: Ön Bilgilerin Geliştirilmesi ve Harekete Geçirilmesi, Ö.S.: Öğretim Sonu Değerlendirme, R.: Rehberli Uygulamalar, S.: Stratejinin Tartışılması)

Grafik 4.2'de deneklerin okuma metinleri için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama düzeylerine yönelik veriler yer almaktadır. Birinci deneğin başlama düzeyi verileri incelendiğinde, deneğin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinler için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin performansının tüm başlama düzeyi oturumlarında %16,7 olmak üzere ortalama %16,7 doğruluk düzeyinde olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen her bir başlama düzeyi oturumunda bir tane olmak

üzere ortalama bir kısa cevaplı soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Birinci denekle başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilmesinin ardından, strateji öğretiminin yapıldığı öğretim oturumlarına yer verilmiştir. Strateji öğretimi sürecinde birinci denek ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşamasında sırasıyla %16,7 ve %33,3 olmak üzere ortalama %25 doğruluk düzeyinde, stratejinin tartışılması aşamasında %33,3 doğruluk düzeyinde, stratejiye model olma aşamasında sırasıyla %50 ve %66,7 olmak üzere ortalama %58,4 doğruluk düzeyinde, rehberli uygulamalar aşamasının her iki oturumunun sonunda %83,3 olmak üzere ortalama %83,3 doğruluk düzeyinde ve son olarak bağımsız uygulamalar aşamasında sırasıyla %83,3, %83,3 ve %100 olmak üzere ortalama %88,9 doğruluk düzeyinde performans göstermiştir. Birinci denek ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşamasında en az bir ve en fazla iki olmak üzere ortalama 1,5 kısa cevaplı soruya, stratejinin tartışılması aşamasında iki kısa cevaplı soruya, stratejiye model olma aşamasında en az üç ve en fazla dört olmak üzere ortalama 3,5 kısa cevaplı soruya, rehberli uygulamalar aşamasının her iki oturumunun sonunda beş olmak üzere ortalama beş kısa cevaplı soruya ve bağımsız uygulamalar aşamasında en az beş ve en fazla altı olmak üzere ortalama 5,3 kısa cevaplı soruya doğru tepki vermiştir.

Strateji öğretiminin tamamlanmasının ardından yer verilen öğretim sonu değerlendirme oturumlarına bakıldığında, birinci deneğin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinler için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin sırasıyla %83,3 %83,3 ve %100 olmak üzere ortalama %88,9 doğruluk düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında birinci denek, en az beş tane ve en fazla altı tane olmak üzere ortalama 5,3 kısa cevaplı soruya doğru tepki vermiştir. Öğretim sona erdikten iki, dört ve altı hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında ise birinci deneğin sırasıyla %83,3, %100 ve %100 olmak üzere ortalama %94,4 doğruluk düzeyinde okuduğu metinler için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama becerilerini sürdürebildiği görülmektedir. İzleme oturumlarında, birinci deneğin en az beş tane ve en fazla altı tane olmak üzere ortalama 5,7 kısa cevaplı soruya doğru tepki verdiği görülmektedir.

İkinci denek ile strateji öğretimi öncesinde bir yoklama oturumu gerçekleştirilmiş, denek %16,7 doğruluk düzeyinde performans sergilemiş ve bir kısa cevaplı soruya doğru tepki vermiştir. İkinci deneğin başlama düzeyi verileri

incelendiğinde, deneğin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinler için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin performansının sırasıyla %16,7, %16,7 ve %33,3 olmak üzere ortalama %22,2 doğruluk düzeyinde olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi oturumlarında, ikinci deneğin en az bir tane ve en fazla iki tane olmak üzere ortalama 1,3 kısa cevaplı soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. İkinci denekle başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilmesinin ardından, strateji öğretiminin yapıldığı öğretim oturumlarına yer verilmiştir. Strateji öğretimi sürecinde ikinci denek ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşamasının her iki oturumunun sonunda %33,3 olmak üzere ortalama %33,3 doğruluk düzeyinde, stratejinin tartışılması aşamasında %33,3 doğruluk düzeyinde, stratejiye model olma aşamasının her iki oturumunun sonunda %66,7 olmak üzere ortalama %66,7 doğruluk düzeyinde, rehberli uygulamalar aşamasının her iki oturumunun sonunda %83,3 olmak üzere ortalama %83,3 doğruluk düzeyinde ve son olarak bağımsız uygulamalar aşamasında sırasıyla %83,3, %100 ve %100 olmak üzere ortalama %94,4 doğruluk düzeyinde performans göstermiştir. İkinci denek ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşamasının her iki oturumunun sonunda iki olmak üzere ortalama iki kısa cevaplı soruya, stratejinin tartışılması aşamasında iki kısa cevaplı soruya, stratejiye model olma aşamasının her iki oturumunun sonunda dört olmak üzere ortalama dört kısa cevaplı soruya, rehberli uygulamalar aşamasının her iki oturumunun sonunda beş olmak üzere ortalama beş kısa cevaplı soruya ve bağımsız uygulamalar aşamasında en az beş ve en fazla altı olmak üzere ortalama 5,7 kısa cevaplı soruya doğru tepki vermiştir.

Strateji öğretiminin tamamlanmasının ardından yer verilen öğretim sonu değerlendirme oturumlarına bakıldığında, ikinci deneğin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinler için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin sırasıyla %83,3, %100 ve %100 olmak üzere ortalama %94,4 doğruluk düzeyinde performans gösterdiği görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında ikinci denek, en az beş tane ve en fazla altı tane olmak üzere ortalama 5,7 kısa cevaplı soruya doğru tepki vermiştir. Öğretim tamamlandıktan iki, dört ve altı hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında ise ikinci deneğin sırasıyla %83,3, %100 ve %100 olmak üzere ortalama %94,4 doğruluk düzeyinde okuduğu metinler için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama becerilerini sürdürebildiği görülmektedir. İkinci denek, izleme

oturumlarında en az beş tane ve en fazla altı tane olmak üzere ortalama 5,7 kısa cevaplı soruya doğru tepki vermiştir.

Üçüncü denek ile strateji öğretimi öncesinde iki yoklama oturumu gerçekleştirilmiş, denek her iki yoklama oturumunda %16,7 olmak üzere ortalama %16,7 doğruluk düzeyinde performans sergilemiş ve ortalama bir kısa cevaplı soruya doğru tepki vermiştir. Üçüncü deneğin başlama düzeyi verileri incelendiğinde, deneğin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinler için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin performansının sırasıyla %33,3, %16,7 ve %33,3 olmak üzere ortalama %27,8 doğruluk düzeyinde olduğu görülmektedir. Üçüncü deneğin başlama düzeyi oturumlarında, en az bir tane ve en fazla iki tane olmak üzere ortalama 1,7 kısa cevaplı soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Üçüncü denekle başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edilmesinin ardından, strateji öğretiminin gerçekleştirildiği öğretim oturumlarına yer verilmiştir. Strateji öğretimi sürecinde üçüncü denek ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşamasının her iki oturumunun sonunda %33,3 olmak üzere ortalama %33,3 doğruluk düzeyinde, stratejinin tartışılması aşamasında %50 doğruluk düzeyinde, stratejiye model olma aşamasının her iki oturumunun sonunda %66,7 olmak üzere ortalama %66,7 doğruluk düzeyinde, rehberli uygulamalar aşamasında sırasıyla %83,3 ve %100 olmak üzere ortalama %91,7 doğruluk düzeyinde ve son olarak bağımsız uygulamalar aşamasının her iki oturumunun sonunda %100 olmak üzere ortalama %100 doğruluk düzeyinde performans göstermiştir. Üçüncü denek ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşamasının her iki oturumunun sonunda iki olmak üzere ortalama iki kısa cevaplı soruya, stratejinin tartışılması aşamasında üç kısa cevaplı soruya, stratejiye model olma aşamasının her iki oturumunun sonunda dört olmak üzere ortalama dört kısa cevaplı soruya, rehberli uygulamalar aşamasında en az beş ve en fazla altı olmak üzere ortalama 5,5 kısa cevaplı soruya ve bağımsız uygulamalar aşamasının her iki oturumunun sonunda altı olmak üzere ortalama altı kısa cevaplı soruya doğru tepki vermiştir.

Strateji öğretiminin tamamlanmasının ardından yer verilen öğretim sonu değerlendirme oturumlarına bakıldığında, üçüncü deneğin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinler için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin üç oturum art arda %100 olmak üzere ortalama %100 doğruluk düzeyinde performans sergilediği

görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarının üçünde, üçüncü denek sunulan kısa cevaplı soruların tamamını doğru yanıtlayarak ortalama altı kısa cevaplı soruya doğru tepki vermiştir. Öğretim tamamlandıktan iki, dört ve altı hafta sonra yer verilen izleme oturumlarında ise üçüncü deneğin sırasıyla %83,3, %100 ve %100 olmak üzere ortalama %94,4 doğruluk düzeyinde okuduğu metinler için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama becerilerini sürdürebildiği görülmektedir. Üçüncü denek, izleme oturumlarında en az beş tane ve en fazla altı tane olmak üzere ortalama 5,7 kısa cevaplı soruya doğru tepki vermiştir.

Deneklerin okuma metinleri için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama düzeylerine ilişkin elde edilen etkililik bulgularının tümü incelendiğinde, üç deneğin başlama düzeyi performansları ile strateji öğretimi sonundaki performansları arasında fark izlenmektedir. Ayrıca, deneklerin kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarının strateji öğretimi sürecinde artış eğiliminde olduğu ve rehberli uygulamalar aşamasından itibaren %80 ve üzeri doğruluk düzeyinde olduğu görülmüştür. Grafik 4.2'de görüldüğü üzere, öğretim sonu değerlendirmelerinde her bir deneğin kısa cevaplı soruları yanıtlama performansına yönelik elde edilen bulgular, başlama düzeyi bulgularına kıyasla yüksektir. Araştırmaya katılan üç denek, öğretim sonu değerlendirmeleri için belirlenen altı kısa cevaplı sorudan en az beş kısa cevaplı soruya doğru tepki verme ölçütünü karşılamıştır. Deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinler için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama performansları üzerinde, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi etkili olmuştur. Öğretim sonunda gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen veriler ise, strateji öğretiminin deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinler için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarını iki, dört ve altı hafta sonra sürdürmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

4.1.3. Deneklerin Metin Hatırlama ve Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Performanslarına İlişkin Etki Büyüklüğü Bulguları

KDSG modeli ile sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin, ÖG olan öğrencilerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri hatırlama ve metinlerle ilgili hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek adına, ÖVY ve Tau-*U* analiz teknikleri kullanılarak etki büyüklüğü hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Metin hatırlama

performanslarını yansıtan ve metinlerle ilgili hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarını yansıtan grafikler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Metin hatırlama ve metinlerle ilgili hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarına ilişkin etki büyüklüğü hesaplamalarından elde edilen bulgular, sırasıyla Tablo 4.1 ve Tablo 4.2'de paylaşılmıştır.

Tablo 4.1

Metin Hatırlamaya İlişkin Etki Büyüklüğü Bulguları

No	Deneğin Adı	ÖVY	Etki Düzeyi	Tau-*U*	Etki Düzeyi
1	Deniz	%100	Yüksek Etkili	1.0	Yüksek Etkili
2	Güneş	%100	Yüksek Etkili	1.0	Yüksek Etkili
3	Bulut	%100	Yüksek Etkili	1.0	Yüksek Etkili
	Ortalama	%100	Yüksek Etkili	1.0	Yüksek Etkili

Tablo 4.1'deki metin hatırlamaya ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, ÖVY etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda, her üç denek için başlama düzeyi ve uygulama sürecindeki verilerin %100 düzeyinde örtüşmediği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, etki büyüklüğü değeri her üç denek için %100 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ÖVY etki büyüklüğü değeri tüm denekler 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 denek için etki büyüklüğü değeri 1.0 olarak belirlenmiştir. Tau-*U* etki büyüklüğü değeri tüm denekler için ortalama 1.0 olarak hesaplanmış ve etki düzeyi "yüksek etkili" olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, metin hatırlamaya ilişkin gerçekleştirilen etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda, KDSG modeli ile sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin; başka bir ifadeyle araştırmanın bağımsız değişkeninin, ÖG olan öğrencilerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri hatırlama becerilerinin kazandırılmasında yüksek düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.2

Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlamaya İlişkin Etki Büyüklüğü Bulguları

No	Deneğin Adı	ÖVY	Etki Düzeyi	Tau-*U*	Etki Düzeyi
1	Deniz	%92,3	Yüksek Etkili	0.9231	Orta Etkili
2	Güneş	%76,9	Etkili	0.9423	Yüksek Etkili
3	Bulut	%83,3	Etkili	0.9333	Yüksek Etkili
	Ortalama	%84,2	Etkili	0.9336	Yüksek Etkili

Tablo 4.2'deki kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, ÖVY etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda, etki büyüklüğü değeri birinci, ikinci ve üçüncü denek için sırasıyla %92,3, %76,9 ve %83,3 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ÖVY etki büyüklüğü değeri tüm denekler için ortalama %84,2 olarak hesaplanmış ve etki düzeyi "etkili" olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, Tau-*U* analiz tekniği kullanılarak gerçekleştirilen etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda ise, etki büyüklüğü değeri birinci, ikinci ve üçüncü denek için sırasıyla 0.9231, 0.9423 ve 0.9333 olarak belirlenmiştir. Tau-*U* etki büyüklüğü değeri tüm denekler için ortalama 0.9336 olarak hesaplanmış ve etki düzeyi "yüksek etkili" olarak değerlendirilmiştir. Tau-*U* etki büyüklüğü hesaplamaları sonuçlarından farklı olarak, ÖVY etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda ikinci ve üçüncü denek için etki düzeyi "etkili" olarak belirlenmiştir. Bu durumun sebebi, ÖVY analiz tekniğinin uç değerlere karşı yeterince hassas bir analiz tekniği olmamasıdır. Bu analiz tekniğinde, başlama düzeyi evresinde bir uç değer olması durumunda bu tek veri noktası dikkate alınarak hesaplama gerçekleştirildiğinden, uygulamanın etkisi daha düşük yansıyabilmektedir (Faith vd., 1996). Sonuç olarak, kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin gerçekleştirilen etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda, ÖG olan öğrencilerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinler ile ilgili kısa cevaplı soruları yanıtlama becerilerinin kazandırılmasında, KDSG modeli ile sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin; başka bir ifadeyle araştırmanın bağımsız değişkeninin, ÖVY etki büyüklüğü hesaplamaları açısından etkili ve Tau-*U* etki büyüklüğü hesaplamaları açısından yüksek düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Genelleme Bulguları

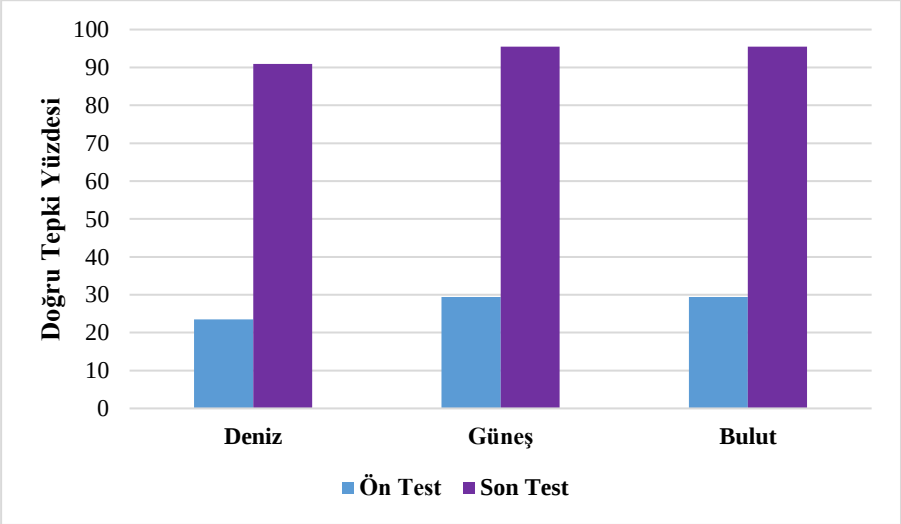
Bu başlık altında, deneklerin okuduğunu anlama becerilerini aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metne genelleme düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiş ve elde edilen genelleme bulguları detaylıca yorumlanmıştır. Deneklerin metin hatırlama düzeylerine ilişkin genelleme bulguları Grafik 4.3 ile, kısa cevaplı soruları yanıtlama düzeylerine ilişkin genelleme bulguları Grafik 4.4 ile gösterilmiştir.

4.2.1. Deneklerin Metin Hatırlama Düzeylerine İlişkin Genelleme Bulguları

Bu alt başlıkta, deneklerin metin hatırlama becerilerini aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metne genelleme düzeylerine ilişkin genelleme ön test oturumu ve genelleme son test oturumu bulguları paylaşılmıştır (Bkz. Grafik 4.3).

Grafik 4.3

Deneklerin Metin Hatırlama Düzeylerine İlişkin Genelleme Bulguları



Genelleme ön test oturumunda, birinci deneğin problem-çözüm türünde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metne ilişkin metin hatırlama performansının %23,5 doğruluk düzeyinde olduğu görülmektedir. Strateji öğretimi sonunda gerçekleştirilen genelleme son test oturumunda ise birinci denek, %90,9 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir.

İkinci deneğin ise genelleme ön test oturumunda, problem-çözüm türünde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metne ilişkin metin hatırlama performansının %29,4 doğruluk düzeyinde olduğu görülmektedir. Strateji öğretimi sonunda gerçekleştirilen

genelleme son test oturumunda ise ikinci denek, %95,5 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir.

Genelleme ön test oturumunda, üçüncü deneğin problem-çözüm türünde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metne ilişkin metin hatırlama performansının %29,4 doğruluk düzeyinde olduğu görülmektedir. Strateji öğretimi sonunda gerçekleştirilen genelleme son test oturumunda ise üçüncü denek, %95,5 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir.

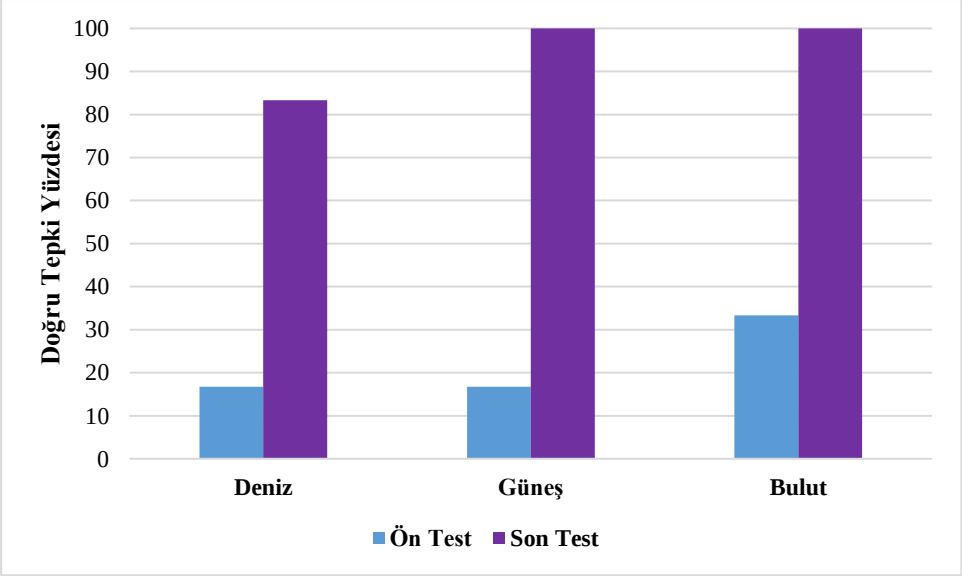
Sonuç olarak, genelleme ön test ve genelleme son test oturumları karşılaştırıldığında, strateji öğretiminden sonra üç deneğin metin hatırlama becerilerini aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metne genelleyebildikleri görülmüştür.

4.2.2. Deneklerin Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Genelleme Bulguları

Bu alt başlıkta, deneklerin kısa cevaplı soruları yanıtlama becerilerini aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metne genelleme düzeylerine ilişkin genelleme ön test oturumu ve genelleme son test oturumu bulguları paylaşılmıştır (Bkz. Grafik 4.4).

Grafik 4.4

Deneklerin Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Düzeylerine İlişkin Genelleme Bulguları



Genelleme ön test oturumunda, birinci deneğin problem-çözüm türünde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metin için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama performansının %16,7 doğruluk düzeyinde olduğu görülmektedir. Birinci deneğin genelleme ön test oturumunda, bir kısa cevaplı soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Strateji öğretimi sonunda gerçekleştirilen genelleme son test oturumunda ise birinci denek, %83,3 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir. Birinci deneğin genelleme son test oturumunda, toplam beş kısa cevaplı soruya doğru tepki verdiği görülmektedir.

İkinci deneğin ise genelleme ön test oturumunda, problem-çözüm türünde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metin için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama performansının %16,7 doğruluk düzeyinde olduğu görülmektedir. İkinci deneğin genelleme ön test oturumunda, bir kısa cevaplı soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Strateji öğretimi sonunda gerçekleştirilen genelleme son test oturumunda ise ikinci denek, %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir. İkinci deneğin genelleme son test oturumunda, toplam altı kısa cevaplı soruya doğru tepki vererek, tüm soruları doğru yanıtladığı görülmektedir.

Genelleme ön test oturumunda, üçüncü deneğin problem-çözüm türünde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metin için hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama performansının %33,3 doğruluk düzeyinde olduğu görülmektedir. Üçüncü deneğin genelleme ön test oturumunda, toplam iki kısa cevaplı soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Strateji öğretimi sonunda gerçekleştirilen genelleme son test oturumunda ise üçüncü denek, %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir. Üçüncü deneğin genelleme son test oturumunda, toplam altı kısa cevaplı soruya doğru tepki vererek, tüm soruları doğru yanıtladığı görülmektedir.

Sonuç olarak, genelleme ön test ve genelleme son test oturumları karşılaştırıldığında, strateji öğretiminden sonra üç deneğin kısa cevaplı soruları yanıtlama becerilerini aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metne genelleyebildikleri görülmüştür.

4.3. Deneklerin Strateji Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular

Deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri okuma süreçlerindeki bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımlarını değerlendirmek adına,

öğretim öncesi ve öğretim sonrası strateji kullanımı değerlendirme oturumlarına yer verilmiştir. Bu başlıkta, deneklerin öğretim öncesi ve öğretim sonrası strateji kullanım düzeylerine yönelik elde edilen bulgular (Bkz. Tablo 4.3) ve bulgulara ilişkin yorumlar paylaşılmıştır.

Tablo 4.3

Deneklerin Strateji Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular

	Birinci Denek				İkinci Denek				Üçüncü Denek			
	ÖÖ		ÖS		ÖÖ		ÖS		ÖÖ		ÖS	
	f	**%**	*f*	**%**	*f*	**%**	*f*	**%**	*f*	**%**	*f*	**%**
Bilişsel Stratejiler												
Düşün	0	%0	15	%9	0	%0	16	%9	0	%0	18	%10
Oku	13	%87	20	%13	13	%81	17	%10	13	%93	18	%10
Sor - *Ana Fikir Cümlesini Bulma*	0	%0	15	%9	0	%0	17	%10	0	%0	16	%9
Sor - *Önemli Detayları Bulma*	0	%0	18	%11	0	%0	19	%11	0	%0	20	%11
Kendi Kelimelerinle İfade Et	0	%0	12	%8	0	%0	14	%8	0	%0	15	%8
Toplam	**13**	**%87**	**80**	**%50**	**13**	**%81**	**83**	**%48**	**13**	**%93**	**87**	**%48**
Üstbilişsel Stratejiler												
Üretici Olan Üstbilişsel Stratejiler												
Kendini Talimatlandırma- *Problemi Belirleme*	0	%0	1	%1	0	%0	2	%1	0	%0	3	%2
Kendini Talimatlandırma- *Dikkatini Odaklama/Planlama*	0	%0	34	%21	0	%0	36	%21	0	%0	35	%19
Kendini Talimatlandırma- *Strateji Kullanımı*	0	%0	26	%16	0	%0	27	%16	0	%0	29	%16
Kendini Talimatlandırma- *Kendini Değerlendirme ve Hata Düzeltme*	0	%0	3	%2	0	%0	2	%1	0	%0	3	%2
Kendini Talimatlandırma- *Başa Çıkma ve Öz Denetim*	0	%0	2	%1	0	%0	3	%2	0	%0	2	%1
Kendini Talimatlandırma- *Kendini Pekiştirme*	0	%0	2	%1	0	%0	3	%2	0	%0	6	%3
Kendini İzleme	0	%0	10	%6	0	%0	12	%7	0	%0	13	%7
Toplam	**0**	**%0**	**78**	**%48**	**0**	**%0**	**85**	**%50**	**0**	**%0**	**91**	**%50**
Üretici Olmayan Üstbilişsel Stratejiler												
Duygu	0	%0	0	%0	1	%6	2	%1	1	%7	1	%1
Yorum	2	%13	3	%2	2	%13	2	%1	0	%0	1	%1
Toplam	**2**	**%13**	**3**	**%2**	**3**	**%19**	**4**	**%2**	**1**	**%7**	**2**	**%2**
Toplam	**2**	**%13**	**81**	**%50**	**3**	**%19**	**89**	**%52**	**1**	**%7**	**93**	**%52**
Genel Toplam	**15**	**%100**	**161**	**%100**	**16**	**%100**	**172**	**%100**	**14**	**%100**	**180**	**%100**

Birinci deneğe ait öğretim öncesi ve öğretim sonrası bilişsel strateji kullanımları incelendiğinde, deneğin öğretim sonrası strateji kullanımlarında, öğretim öncesi

strateji kullanımlarına kıyasla artış görülmektedir (Bkz. Tablo 4.3). Birinci deneğin öğretim öncesinde metni okumaya başlamadan metin hakkında düşünmediği (n=0; %0), metni doğrudan okumaya başladığı (n=13; %87), metni paragraf paragraf okuma yapmadığı ve tüm metni bir kereden okuduğu, metni okurken ana fikir (n=0; %0) ve önemli detayları (n=0; %0) bulmadığı ve okuduğu bilgileri kendi kelimeleri ile ifade etmediği (n=0; %0) görülmektedir. Birinci deneğin öğretim sonrası bilişsel strateji kullanımlarına bakıldığında ise, metni okumaya başlamadan metin hakkında düşündüğü (n=15; %9), metni paragraf paragraf okuduğu (n=20; %13), her bir paragrafın ana fikrini bulduğu (n=15; %9), her bir paragrafın önemli detaylarını bulduğu (n=18; %11) ve her bir paragrafta okuduğu bilgileri kendi kelimeleri ile ifade ettiği (n=12; %8) görülmektedir. Deneğin öğretim öncesi ve öğretim sonrası üstbilişsel strateji kullanımları incelendiğinde, deneğin öğretim sonrası strateji kullanımlarında, öğretim öncesi strateji kullanımlarına kıyasla artış görülmektedir (Bkz. Tablo 4.3). Birinci deneğin öğretim öncesinde kendini talimatlandırma ifadelerinden problemi belirleme, dikkatini odaklama/planlama, strateji kullanımı, kendini değerlendirme ve hata düzeltme, başa çıkma ve öz denetim ile kendini pekiştirme ifadelerine ve kendini izleme ifadelerine yer vermediği görülmektedir. Birinci deneğin öğretim sonrasında kendini talimatlandırma ifadelerinden problemi belirleme (n=1; %1), dikkatini odaklama/planlama (n=34; %21), strateji kullanımı (n=26; %16), kendini değerlendirme ve hata düzeltme (n=3; %2), başa çıkma ve öz denetim (n=2; %1), kendini pekiştirme (n=2; %1) ifadeleri ile kendini izleme ifadelerine (n=10; %6) yer verdiği görülmektedir. Deneğin kullanmış olduğu kendini talimatlandırma ve kendini izleme ifadelerinden örnekler Tablo 4.4'te sunulmuştur. Üretici olmayan üstbilişsel strateji kullanımlarına bakıldığında ise, deneğin öğretim öncesinde ve sonrasında duygu ifadelerine yer vermediği, ancak öğretim öncesinde iki adet (%13) ve öğretim sonrasında üç adet (%2) yorum ifadesine yer verdiği görülmektedir (Bkz. Tablo 4.3).

Sonuç olarak deneğin, öğretim öncesine kıyasla öğretim sonrasındaki bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımlarının sıklıklarında artış izlenmiştir. Öte yandan, yüzde hesaplamalarına yönelik bulgular incelendiğinde, deneğin öğretim sonrası bilişsel strateji kullanımlarında sıklık olarak artış olmasına karşın, yüzdelik olarak azalma olduğu izlenmiştir. Bu durumun sebebi, öğretim sonrasında üstbilişsel strateji kullanımlarının yüzdelik olarak ağırlık kazanmış olmasıdır.

Tablo 4.4

Birinci Deneğin Öğretim Sonrasında Kullandığı İfadelerden Örnekler

Bilişsel Stratejiye İlişkin Örnek İfadeler	
Düşün	• Burada "çözüm" kelimesi koyu. Denizcilerin yaşadığı problemler vardı. Problemler bitsin diye ne yapmışlar onu söyleyecek.
Oku	• Ancak, denizciler bulutlu havalarda Güneş'i ve yıldızları görmekte zorlanıyorlardı. Ayrıca, fırtınalı havalarda yollarını bulmakta problem yaşıyorlardı. Yeni yerler keşfedemiyorlardı. Bu sebeple, yön bulmak için kullanılan yöntemler çeşitli problemlere yol açmıştı.
Sor	• Hepsinde problem var. Son cümle, ana fikir cümlesi. (Ana fikir) • Güneşi görmekte zorlanmak var. Yıldızları da göremiyorlar. Fırtınalı havalarda yollarını bulamıyorlar. Yeni yerler bulamıyorlar. Bunların hepsi problem. (Önemli detay)
Kendi Kelimelerinle İfade Et	• Pusulaların yapılması yararlıydı çünkü denizciler artık kaybolmuyorlardı ve gittikleri yeni yerleri haritalara koyabiliyorlardı.
Üretici Olan Üstbilişsel Stratejiye İlişkin Örnek İfadeler	
Kendini Talimatlandırma	
Problemi Belirleme	• Şimdi, ne yapacaktım?
Dikkatini Odaklama/Planlama	• Dikkatli olup işaretlediklerimi hatırlayayım.
Strateji Kullanımı	• Stratejimin birinci basamağı, "Düşün" basamağıydı.
Kendini Değerlendirme ve Hata Düzeltme	• Şimdi, doğru anladım bence.
Başa Çıkma ve Öz Denetim	• Ama, stratejiyle yaparım ben bunu!
Kendini Pekiştirme	• Çok iyi gidiyorum.
Kendini İzleme	• Birinci basamak bitti.
Üretici Olmayan Üstbilişsel Stratejiye İlişkin Örnek İfadeler	
Duygu	-
Yorum	• Hımm, biraz zor.

İkinci deneğe ait öğretim öncesi ve öğretim sonrası bilişsel strateji kullanımları incelendiğinde, deneğin öğretim sonrası strateji kullanımlarında, öğretim öncesi strateji kullanımlarına kıyasla artış izlenmektedir (Bkz. Tablo 4.3). İkinci deneğin öğretim öncesinde metni okumaya başlamadan metin hakkında düşünmediği (n=0; %0), metni doğrudan okumaya başladığı (n=13; %81), metni paragraf paragraf okuma yapmadığı ve tüm metni bir kereden okuduğu, metni okurken ana fikir (n=0; %0) ve

önemli detayları (n=0; %0) bulmadığı ve okuduğu bilgileri kendi kelimeleri ile ifade etmediği (n=0; %0) görülmektedir. İkinci deneğin öğretim sonrası bilişsel strateji kullanımlarına bakıldığında ise, metni okumaya başlamadan metin hakkında düşündüğü (n=16; %9), metni paragraf paragraf okuduğu (n=17; %10), her bir paragrafın ana fikrini bulduğu (n=17; %10), her bir paragrafın önemli detaylarını bulduğu (n=19; %11) ve her bir paragrafta okuduğu bilgileri kendi kelimeleri ile ifade ettiği (n=14; %8) görülmektedir. Deneğin öğretim öncesi ve öğretim sonrası üstbilişsel strateji kullanımları incelendiğinde, deneğin öğretim sonrası strateji kullanımlarında, öğretim öncesi strateji kullanımlarına kıyasla artış izlenmektedir (Bkz. Tablo 4.3). İkinci deneğin öğretim öncesinde kendini talimatlandırma ifadelerinden problemi belirleme, dikkatini odaklama/planlama, strateji kullanımı, kendini değerlendirme ve hata düzeltme, başa çıkma ve öz denetim ile kendini pekiştirme ifadelerine ve kendini izleme ifadelerine yer vermediği görülmektedir. İkinci deneğin öğretim sonrasında kendini talimatlandırma ifadelerinden problemi belirleme (n=2; %1), dikkatini odaklama/planlama (n=36; %21), strateji kullanımı (n=27; %16), kendini değerlendirme ve hata düzeltme (n=2; %1), başa çıkma ve öz denetim (n=3; %2), kendini pekiştirme (n=3; %2) ifadeleri ile kendini izleme ifadelerine (n=12; %7) yer verdiği görülmektedir. Deneğin kullanmış olduğu kendini talimatlandırma ve kendini izleme ifadelerinden örnekler Tablo 4.5'te sunulmuştur. Üretici olmayan üstbilişsel strateji kullanımlarına bakıldığında ise, deneğin öğretim öncesinde bir adet (%6) ve sonrasında iki adet (%1) duygu ifadesine yer verdiği, öğretim öncesinde iki adet (%13) ve öğretim sonrasında iki adet (%1) yorum ifadesine yer verdiği görülmektedir (Bkz. Tablo 4.3).

Sonuç olarak deneğin, öğretim öncesine kıyasla öğretim sonrasındaki bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımlarının sıklıklarında artış izlenmiştir. Öte yandan, yüzde hesaplamalarına yönelik bulgular incelendiğinde, deneğin öğretim sonrası bilişsel strateji kullanımlarında sıklık olarak artış olmasına karşın, yüzdelik olarak azalma olduğu izlenmiştir. Bu durumun sebebi, öğretim sonrasında üstbilişsel strateji kullanımlarının yüzdelik olarak ağırlık kazanmış olmasıdır.

Tablo 4.5

İkinci Deneğin Öğretim Sonrasında Kullandığı İfadelerden Örnekler

Bilişsel Stratejiye İlişkin Örnek İfadeler	
Düşün	• "İcat", ilk yapmak demek. Pusulanın fotoğrafı var. İlk pusula hakkında bence.
Oku	• Daha sonra, Çin'de ilk pusula yapıldı. Pusulanın yapımında malzeme olarak mıknatıs kullanıldı çünkü mıknatısın baş kısmı kuzey yönünü gösteriyordu. Mıknatıs kuzeyi gösterdiği için, yönler rahatlıkla bulunabiliyordu. Böylece, pusulanın yapımında kullanılan malzeme etkili bir çözüm olmuştu.
Sor	• Hep çözümü anlatmış. Ana fikir cümlesi bu, son olan. (Ana fikir) • Pusula var. Pusula, Çin'de yapılmış. Mıknatıs kullanmışlar. Kuzeyi gösteriyormuş. Denizciler yönü bulabiliyorlarmış. (Önemli detay)
Kendi Kelimelerinle İfade Et	• Pusulalar yokken, denizciler nerede olduklarını anlamak için gökyüzüne ve rüzgâra bakıyorlardı, bir de hep gittikleri yollardan gidiyorlardı ki kaybolmasınlar.
Üretici Olan Üstbilişsel Stratejiye İlişkin Örnek İfadeler	
Kendini Talimatlandırma	
Problemi Belirleme	• Önce ne yapacağım?
Dikkatini Odaklama/Planlama	• Dikkat etmeliyim.
Strateji Kullanımı	• Dört paragraf var. Strateji dört kere kullanılmalı.
Kendini Değerlendirme ve Hata Düzeltme	• Doğru işaretlemişim, evet.
Başa Çıkma ve Öz Denetim	• Sakin olmalıyım.
Kendini Pekiştirme	• Harikayım.
Kendini İzleme	• "Oku" bitti.
Üretici Olmayan Üstbilişsel Stratejiye İlişkin Örnek İfadeler	
Duygu	• Çok sevindim!
Yorum	• Karışık biraz.

Üçüncü deneğe ait öğretim öncesi ve öğretim sonrası bilişsel strateji kullanımları incelendiğinde, deneğin öğretim sonrası strateji kullanımlarında, öğretim öncesi strateji kullanımlarına kıyasla artış görülmektedir (Bkz. Tablo 4.3). Üçüncü deneğin öğretim öncesinde metni okumaya başlamadan metin hakkında düşünmediği (n=0; %0), metni doğrudan okumaya başladığı (n=13; %93), metni paragraf paragraf okuma

yapmadığı ve tüm metni bir kereden okuduğu, metni okurken ana fikir (n=0; %0) ve önemli detayları (n=0; %0) bulmadığı ve okuduğu bilgileri kendi kelimeleri ile ifade etmediği (n=0; %0) görülmektedir. Üçüncü deneğin öğretim sonrası bilişsel strateji kullanımlarına bakıldığında ise, metni okumaya başlamadan metin hakkında düşündüğü (n=18; %10), metni paragraf paragraf okuduğu (n=18; %10), her bir paragrafın ana fikrini bulduğu (n=16; %9), her bir paragrafın önemli detaylarını bulduğu (n=20; %11) ve her bir paragrafta okuduğu bilgileri kendi kelimeleri ile ifade ettiği (n=15; %8) görülmektedir. Deneğin öğretim öncesi ve öğretim sonrası üstbilişsel strateji kullanımları incelendiğinde, deneğin öğretim sonrası strateji kullanımlarında, öğretim öncesi strateji kullanımlarına kıyasla artış görülmektedir (Bkz. Tablo 4.3). Üçüncü deneğin öğretim öncesinde kendini talimatlandırma ifadelerinden problemi belirleme, dikkatini odaklama/planlama, strateji kullanımı, kendini değerlendirme ve hata düzeltme, başa çıkma ve öz denetim ile kendini pekiştirme ifadelerine ve kendini izleme ifadelerine yer vermediği görülmektedir. Üçüncü deneğin öğretim sonrasında kendini talimatlandırma ifadelerinden problemi belirleme (n=3; %2), dikkatini odaklama/planlama (n=35; %19), strateji kullanımı (n=29; %16), kendini değerlendirme ve hata düzeltme (n=3; %2), başa çıkma ve öz denetim (n=2; %1), kendini pekiştirme (n=6; %3) ifadeleri ile kendini izleme ifadelerine (n=13; %7) yer verdiği görülmektedir. Deneğin kullanmış olduğu kendini talimatlandırma ve kendini izleme ifadelerinden örnekler Tablo 4.6'da sunulmuştur. Üretici olmayan üstbilişsel strateji kullanımlarına bakıldığında ise, deneğin öğretim öncesinde bir adet (%7) ve sonrasında bir adet (%1) duygu ifadesine yer verdiği; öte yandan öğretim öncesinde yorum ifadesine yer vermediği, ancak öğretim sonrasında bir adet (%1) yorum ifadesine yer verdiği görülmektedir (Bkz. Tablo 4.3).

Sonuç olarak deneğin, öğretim öncesine kıyasla öğretim sonrasındaki bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımlarının sıklıklarında artış izlenmiştir. Öte yandan, yüzde hesaplamalarına yönelik bulgular incelendiğinde, deneğin öğretim sonrası bilişsel strateji kullanımlarında sıklık olarak artış olmasına karşın, yüzdelik olarak azalma olduğu izlenmiştir. Bu durumun sebebi, öğretim sonrasında üstbilişsel strateji kullanımlarının yüzdelik olarak ağırlık kazanmış olmasıdır.

Tablo 4.6

Üçüncü Deneğin Öğretim Sonrasında Kullandığı İfadelerden Örnekler

Bilişsel Stratejiye İlişkin Örnek İfadeler	
Düşün	• Başlıkta "icat" var. İcat, olmayan bir şeyi bulmak ve yapmak demek. Pusulayı yapmışlar. Onu anlatacak.
Oku	• Pusulaların çok sayıda faydası olmuştu. Pusulalar, denizcilerin yollarını bulmalarını kolaylaştırmıştı. Ayrıca pusulalar, denizcilerin yeni yerler keşfetmelerinde faydalı olmuştu. Pusulanın bir diğer faydası ise, haritalara yeni yerlerin eklenmesiydi.
Sor	• Buradaki cümleler pusulanın faydalarını anlatmış. Bence, pusulaların çok sayıda faydası olmuştu cümlesi, ana fikir. (Ana fikir) • Denizciler yollarını kolayca bulmuşlar. Yeni yerler bulmuşlar ve haritalara yeni yerler eklemişler. (Önemli detay)
Kendi Kelimelerinle İfade Et	• Çin'de yapılan pusulanın içinde mıknatıs vardı ve bu mıknatıs kuzeyi gösterdiği için yerleri anlamak daha kolaydı.
Üretici Olan Üstbilişsel Stratejiye İlişkin Örnek İfadeler	
Kendini Talimatlandırma	
Problemi Belirleme	• Dördüncü basamağımda ne yapacaktım?
Dikkatini Odaklama/Planlama	• Dikkatli olmalıyım.
Strateji Kullanımı	• Bu basamakta soruları sormalıyım.
Kendini Değerlendirme ve Hata Düzeltme	• Bir detay daha varmış.
Başa Çıkma ve Öz Denetim	• Detayları hatırlarsam yapabilirim.
Kendini Pekiştirme	• Artık, iyi bir okuyucuyum.
Kendini İzleme	• Bir paragrafım daha var.
Üretici Olmayan Üstbilişsel Stratejiye İlişkin Örnek İfadeler	
Duygu	• Yapabildiğim için mutluyum.
Yorum	• Bu basamak, hepsinden zor.

4.4. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırma kapsamında deneklerin, öğretmenlerin ve ailelerin "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemek adına, sosyal geçerlik formları hazırlanmıştır. Bu başlık altında, araştırmanın sosyal geçerlik bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumlar paylaşılmıştır. Deneklerin,

öğretmenlerin ve ailelerin strateji öğretimi ile ilgili görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular sırasıyla Tablo 4.7, Tablo 4.8 ve Tablo 4.9'da sunulmuştur.

4.4.1. Deneklerin Sosyal Geçerlik Bulguları

Deneklerin "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere, çalışmanın sonunda *Sosyal Geçerlik Öğrenci Formu* (Bkz. EK 17) uygulanmıştır. Bu alt başlıkta, deneklere uygulanan sosyal geçerlik formundan elde edilen bulgular paylaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.7).

Tablo 4.7

"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisine Yönelik Deneklerin Görüşleri

No	Maddeler	Birinci Denek	İkinci Denek	Üçüncü Denek	%
1	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi, okuma yaparken bana yardımcı olur.	Evet	Evet	Evet	%100
2	Bundan sonra bir metin okurken, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini kullanacağım.	Evet	Evet	Evet	%100
3	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini kullanmak çok kolaydı.	Evet	Evet	Evet	%100
4	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini öğrenirken çok eğlendim.	Evet	Evet	Evet	%100
5	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin anlatıldığı dersler, benim stratejiyi kolaylıkla öğrenmemi sağladı.	Evet	Evet	Evet	%100
6	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin anlatıldığı derslerde kullandığımız destekleyicileri çok sevdim.	Evet	Evet	Evet	%100
7	Derslerde kullandığımız destekleyiciler olmadan, bir okuma metnini "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini kullanarak okuyabilirim.	Evet	Evet	Evet	%100
8	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi, okuma metinlerini kolaylıkla anlatmamı sağladı.	Evet	Evet	Evet	%100
9	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla cevaplamamı sağladı.	Evet	Evet	Evet	%100

Tablo 4.7 *(devam)*

10	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygularken, sesli düşünmek metinleri okurken çok işime yaradı.	Evet	Evet	Evet	%100
11	Bundan sonra, bir metin okurken sesli bir biçimde düşüneceğim.	Kararsızım	Evet	Evet	%66,7
12	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygularken, kendi kendimi izlemek metinleri okurken çok işime yaradı.	Evet	Evet	Evet	%100
13	Bundan sonra, bir metin okurken kendi kendimi izleyeceğim.	Evet	Evet	Evet	%100
14	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygularken, kendime ne yapacağımı söylemek metinleri okurken çok işime yaradı.	Evet	Evet	Evet	%100
15	Bundan sonra, bir metin okurken kendime ne yapacağımı söyleyeceğim.	Kararsızım	Evet	Evet	%66,7
16	Okuduğunu anlamada zorluk yaşayan arkadaşlarıma, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini öneririm.	Evet	Evet	Evet	%100

Tablo 4.7'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan deneklerin üçü de "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin okuma yaparken kendilerine yardımcı olduğunu, bundan sonra bir metin okurken "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini kullanacaklarını, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini kullanmanın çok kolay olduğunu, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini öğrenirken çok eğlendiklerini, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin anlatıldığı derslerin stratejiyi kolaylıkla öğrenmelerini sağladığını, derslerde kullanılan destekleyicileri çok sevdiklerini, derslerde kullanılan destekleyiciler olmadan bir okuma metnini "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini kullanarak okuyabileceklerini, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin okuma metinlerini kolaylıkla anlatmalarını sağladığını, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla cevaplamalarını sağladığını, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygularken sesli düşünmenin metinleri okurken çok işe yaradığını, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygularken kendi kendilerini izlemenin metinleri okurken çok işe yaradığını, bundan sonra bir metin okurken kendi kendilerini

izleyeceklerini, “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” stratejisini uygularken kendilerine ne yapacaklarını söylemenin metinleri okurken çok işe yaradığını ve okuduğunu anlamada zorluk yaşayan arkadaşlarına “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” stratejisini önereceklerini ifade etmişlerdir. Ancak, “Bundan sonra, bir metin okurken sesli bir biçimde düşüneceğim” ve “Bundan sonra, bir metin okurken kendime ne yapacağımı söyleyeceğim” maddelerine ikinci ve üçüncü denek “Evet” yanıtını verirken, birinci denek “Kararsızım” şeklinde görüş bildirmiştir. Deneklerin, 11. ve 15. maddelere %66,7 oranında “Evet” yanıtı verdikleri ve bu maddeler dışındaki diğer tüm maddelere ise %100 oranında “Evet” yanıtı verdikleri görülmektedir. Sonuç olarak, deneklere sunulan sosyal geçerlik formundan elde edilen veriler, deneklerin “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” stratejisine yönelik sunulan maddelerin büyük çoğunluğu ile ilgili olumlu görüşler ifade ettiklerini ve araştırmanın sosyal geçerliğinin denekler açısından yüksek olduğunu göstermektedir.

4.4.2. Öğretmenlerin Sosyal Geçerlik Bulguları

Öğretmenlerin “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” stratejisi ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere, çalışmanın sonunda *Sosyal Geçerlik Öğretmen Formu* (Bkz. EK 18) uygulanmıştır. Bu alt başlıkta, öğretmenlere uygulanan sosyal geçerlik formundan elde edilen bulgular paylaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.8).

Tablo 4.8

"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

No	Maddeler	Birinci Öğretmen	İkinci Öğretmen	Üçüncü Öğretmen	%
1	Öğrencim, okuduğu metinlerdeki bilgileri kolaylıkla anlatıyor.	Evet	Evet	Evet	%100
2	Öğrencim, okuduğu metinlerdeki bilgileri daha doğru bir biçimde anlatıyor.	Evet	Evet	Evet	%100
3	Öğrencim, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla cevaplıyor.	Evet	Evet	Evet	%100
4	Öğrencim, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları daha doğru bir biçimde cevaplıyor.	Evet	Evet	Evet	%100
5	Öğrencim, okuduğunu anlama etkinliklerinde çalışma öncesine göre daha fazla katılım gösteriyor.	Evet	Evet	Evet	%100
6	Öğrencim, okuduğunu anlama etkinliklerinde benden daha az yardım talep ediyor.	Evet	Evet	Evet	%100
7	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygulamayı öğrenmem durumunda, bu stratejiyi derslerimde de öğrencilerimle kullanmayı düşünürüm.	Evet	Evet	Evet	%100
8	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin, kullanışlı bir strateji olduğunu düşünüyorum.	Evet	Evet	Evet	%100
9	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile öğretilen becerilerin, genelleme olasılığının yüksek olduğunu düşünüyorum.	Evet	Evet	Evet	%100
10	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile öğretilen becerilerin, kalıcılığının yüksek olduğunu düşünüyorum.	Evet	Evet	Evet	%100
11	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygulamayı, başka öğretmenlere de öneririm.	Evet	Evet	Evet	%100

Tablo 4.8'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin üçü de öğrencilerinin okudukları metinlerdeki bilgileri kolaylıkla anlattıklarını, okudukları metinlerdeki bilgileri daha doğru bir biçimde anlattıklarını, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla cevapladıklarını, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları

daha doğru bir biçimde cevapladıklarını, okuduğunu anlama etkinliklerinde çalışma öncesine göre daha fazla katılım gösterdiklerini, okuduğunu anlama etkinliklerinde öğretmenlerinden daha az yardım talep ettiklerini, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygulamayı öğrenmeleri durumunda ise bu stratejiyi derslerinde de öğrencileri ile kullanmayı düşündüklerini, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin kullanışlı bir strateji olduğunu düşündüklerini, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile öğretilen becerilerin genelleme olasılığının yüksek olduğunu düşündüklerini, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile öğretilen becerilerin kalıcılığının yüksek olduğunu düşündüklerini ve "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygulamayı başka öğretmenlere de önereceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, tüm maddelere %100 oranında "Evet" yanıtı verdikleri görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlere sunulan sosyal geçerlik formundan elde edilen veriler, öğretmenlerin "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisine yönelik sunulan maddelerin tümü ile ilgili olumlu görüşler ifade ettiklerini ve araştırmanın sosyal geçerliğinin öğretmenler açısından oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

4.4.3. Ailelerin Sosyal Geçerlik Bulguları

Ailelerin "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere, çalışmanın sonunda *Sosyal Geçerlik Aile Formu* (Bkz. EK 19) uygulanmıştır. Bu alt başlıkta, ailelere uygulanan sosyal geçerlik formundan elde edilen bulgular paylaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.9).

Tablo 4.9

"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisine Yönelik Ailelerin Görüşleri

No	Maddeler	Birinci Aile Üyesi	İkinci Aile Üyesi	Üçüncü Aile Üyesi	%
1	Çocuğum, okuduğu metinlerdeki bilgileri kolaylıkla anlatıyor.	Evet	Evet	Evet	%100
2	Çocuğum, okuduğu metinlerdeki bilgileri daha doğru bir biçimde anlatıyor.	Evet	Evet	Evet	%100
3	Çocuğum, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla cevaplıyor.	Evet	Evet	Evet	%100
4	Çocuğum, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları daha doğru bir biçimde cevaplıyor.	Evet	Evet	Evet	%100
5	Çocuğum, okuduğunu anlama etkinliklerinde çalışma öncesine göre daha fazla katılım gösteriyor.	Evet	Evet	Evet	%100
6	Çocuğum, okuduğunu anlama etkinliklerinde benden daha az yardım talep ediyor.	Evet	Evet	Evet	%100
7	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin, kullanışlı bir strateji olduğunu düşünüyorum.	Evet	Evet	Evet	%100
8	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile öğretilen becerilerin, genelleme olasılığının yüksek olduğunu düşünüyorum.	Evet	Evet	Evet	%100
9	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile öğretilen becerilerin, kalıcılığının yüksek olduğunu düşünüyorum.	Evet	Evet	Evet	%100
10	"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygulamayı öğrenmem durumunda, bu stratejiyi çocuğumla okuma çalışmaları yaparken kullanmayı düşünürüm.	Evet	Evet	Evet	%100

Tablo 4.9'daki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan aile üyelerinin üçü de çocuklarının okudukları metinlerdeki bilgileri kolaylıkla anlattıklarını, okudukları metinlerdeki bilgileri daha doğru bir biçimde anlattıklarını, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla cevapladıklarını, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları daha doğru bir biçimde cevapladıklarını, okuduğunu anlama etkinliklerinde çalışma öncesine göre daha fazla katılım gösterdiklerini, okuduğunu anlama etkinliklerinde ailelerinden daha az yardım talep ettiklerini, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin kullanışlı bir strateji olduğunu düşündüklerini, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile öğretilen becerilerin genelleme

olasılığının yüksek olduğunu düşündüklerini, “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” stratejisi ile öğretilen becerilerin kalıcılığının yüksek olduğunu düşündüklerini ve “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” stratejisini uygulamayı öğrenmeleri durumunda ise bu stratejiyi çocukları ile okuma çalışmaları yaparken kullanmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ailelerin, tüm maddelere %100 oranında “Evet” yanıtı verdikleri görülmektedir. Sonuç olarak, ailelere sunulan sosyal geçerlik formundan elde edilen veriler, ailelerin “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” stratejisine yönelik sunulan maddelerin tümü ile ilgili olumlu görüşler ifade ettiklerini ve araştırmanın sosyal geçerliğinin aileler açısından oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına yönelik tartışmaya ve araştırmadan elde edilen bulgular ışığında uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular sırasıyla tartışılmıştır. Strateji öğretiminin, deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama performansları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amacıyla, deneklerin metin hatırlama ve her bir metinle ilgili hazırlanan toplam altı kısa cevaplı soruyu yanıtlama performansları incelenmiştir.

Metin hatırlamaya ilişkin gerçekleştirilen değerlendirmelerde, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin, öğrenme güçlüğü (ÖG) olan üç deneğin metindeki ana fikir ve önemli detayları hatırlama performanslarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başlama düzeyi performanslarına bakıldığında birinci, ikinci ve üçüncü deneğin metin hatırlama performans ortalamalarının sırasıyla %21,1, %21,1 ve %22,3 doğruluk düzeyinde olduğu görülmüştür. Deneklerin metin hatırlamaya yönelik öğretim sonu performansları incelendiğinde ise birinci, ikinci ve üçüncü deneğin metin hatırlama performans ortalamalarının sırasıyla %88,1, %90,1 ve %91,8 doğruluk düzeyinde olduğu görülmüştür. Strateji öğretiminin sonunda, tüm deneklerin metin hatırlama performansı %80 doğruluk düzeyinin üzerine ulaşmıştır. Araştırmaya katılan tüm deneklerin okudukları metinleri hatırlama yüzdelerinin başlama düzeyi oturumlarında düşük olduğu; ancak, strateji öğretimi sonrasında metin hatırlama performanslarında gelişme olduğu izlenmiştir. Ayrıca, metin hatırlamaya ilişkin gerçekleştirilen etki büyüklüğü hesaplamalarına bakıldığında, strateji öğretiminin yüksek düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir (ÖVY: %100; Tau-*U*: 1.0).

Deneklerin metin hatırlama performansları dikkate alındığında, mevcut çalışmadan elde edilen bulguların, geçmiş yıllarda ana fikir ve önemli detaylara ilişkin

yazılı veya sözel anlatımlara yer veren ve "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi kullanılarak ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları ile tutarlılık göstermekte olduğu görülmektedir (Örn., Chandler ve Hagaman, 2020; Hagaman vd., 2016; Rollins, 2020; Sanders, 2020; Sanders, Jolivette ve Harris, 2021; Sanders, Rollins, vd., 2021; Washburn vd., 2021).

Her bir metinle ilgili hazırlanan toplam altı kısa cevaplı soruyu yanıtlamaya ilişkin gerçekleştirilen değerlendirmelerde, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin, ÖG olan üç deneğin kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarının artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başlama düzeyi performanslarına bakıldığında birinci, ikinci ve üçüncü deneğin kısa cevaplı soruları yanıtlama performans ortalamalarının sırasıyla %16,7, %22,2 ve %27,8 doğruluk düzeyinde olduğu görülmüştür. Deneklerin kısa cevaplı soruları yanıtlamaya yönelik öğretim sonu performansları incelendiğinde ise birinci, ikinci ve üçüncü deneğin soru yanıtlama performans ortalamalarının sırasıyla %88,9, %94,4 ve %100 doğruluk düzeyinde olduğu görülmüştür. Strateji öğretiminin sonunda, tüm deneklerin kısa cevaplı soruları yanıtlama performansı, %80 doğruluk düzeyinin üzerine (altı kısa cevaplı sorudan en az beş kısa cevaplı soru) ulaşmıştır. Araştırmaya katılan tüm deneklerin kısa cevaplı soruları yanıtlama yüzdelerinin başlama düzeyi oturumlarında düşük olduğu; ancak, strateji öğretimi sonrasında kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarında gelişme olduğu izlenmiştir. Ayrıca, kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin gerçekleştirilen etki büyüklüğü hesaplamalarına bakıldığında, strateji öğretiminin ÖVY etki büyüklüğü hesaplamaları açısından etkili, Tau-*U* etki büyüklüğü hesaplamaları açısından yüksek düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir (ÖVY=%84,2; Tau-*U*=0.9336).

Deneklerin kısa cevaplı soruları yanıtlama performansları dikkate alındığında, mevcut çalışmadan elde edilen bulguların, geçmiş yıllarda deneklerin kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarına odaklanan ve "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi kullanılarak ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları ile tutarlılık göstermekte olduğu görülmektedir (Örn., Hagaman vd., 2016; Washburn vd., 2021).

Metin hatırlama ve kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarına ilişkin tüm bu bulguların yanı sıra, strateji öğretimi sürecinde strateji kullanımında bağımsızlaştıkça, her üç deneğin performansında giderek artış olduğu izlenmiştir. Metin hatırlama ve kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarına bakıldığında, çalışmaya katılan tüm deneklerin rehberli uygulamalar aşamasından önce %80'in altında performans sergiledikleri görülmüştür. Çalışmada ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşamasında anahtar kelimeler ile ana fikir ve önemli detayları bulmaya ilişkin çalışılmış, stratejinin tartışılması aşamasında strateji basamaklarının ne şekilde ve hangi sırayla uygulanacağı hakkında bilgi verilmiş ve stratejiye model olma aşamasında bir metin okurken stratejinin nasıl kullanılacağına ilişkin model olunmuştur. Rehberli uygulamalar aşamasından itibaren ise, deneklere strateji kullanımında daha fazla sorumluluk verilmiş ve bağımsız uygulamalar aşamasında deneklerden okuma metinlerini "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini bağımsız bir şekilde kullanarak okumaları beklenmiştir. Denekler, strateji öğretimi sürecinde okumaya başlamadan, okuma sırasında ve okuduktan sonra neler yapmaları gerektiği ile ilgili kazandıkları deneyimler ile rehberli uygulamalar aşamasında giderek bağımsızlaşmış ve bağımsız uygulamalar aşamasında ise tam anlamıyla bağımsız bir şekilde stratejiyi kullanma fırsatını elde etmişlerdir. Böylelikle, strateji kullanımında pratiklik kazanmalarından dolayı, son iki aşama olan rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında, stratejinin içeriğine ve stratejiyi nasıl kullanacaklarına odaklanmaktan çok, okuduğunu anlama süreçlerine ve metnin içeriğine daha fazla odaklanabilmişlerdir. Bu sayede her üç denek, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında, ana fikir ve önemli detayları hatırlama ile ilgili olan metin hatırlama performanslarında ve metinle ilgili sorulan kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarında, en az %80 olmak üzere, önceki aşamalardan daha yüksek bir başarı sergilemişlerdir. Başka bir ifadeyle mevcut çalışmada, deneklerin strateji kullanımında giderek bağımsızlaşmalarının, okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

İyi okuyucuların okuma öncesi, sırası ve sonrasında sergiledikleri özellikler arasında okuyacakları konuya ilişkin mevcut bilgilerini dikkate alma, konu hakkında bilgi sahibi olmak için metnin özelliklerine odaklanma, kendi okuma süreçlerini izleme, kelime ve kavramları anlamak için metindeki ipuçlarından yararlanma, ana fikir ve önemli detayları tespit etme, okuduklarını özetleme, vb. yer almaktadır

(Pedrotty-Bryant vd., 1999). Ancak, okuma güçlüğü olan bireyler okumaya ilişkin yaşadıkları pek çok sorun sebebiyle (Örn., düşüncelerini düzenleyememe, bellek problemleri, ön bilgileri harekete geçirememe ve kullanamama, metindeki ana temayı hatırlayamama) okudukları metni anlamada, metinde yer alan bilgileri doğru ve kolay bir biçimde hatırlamada ve ifade etmede zorlanmaktadırlar (Graham ve Bellert, 2004; Hallahan ve Kauffman, 2006; Mercer, 1997).

Mevcut çalışmada, deneklerin metin hatırlama ve kısa cevaplı soruları yanıtlama becerilerindeki performans artışı dikkate alındığında, KDSG modelini esas alan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin, deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama, hatırlama ve hatırlanan bilgileri ifade etme becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi kullanılırken "Düşün" basamağı ile metnin özelliklerine (Örn., başlık, vurgulanmış kelimeler, fotoğraf) göz gezdirerek konu hakkında önceden düşünmeleri ve konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmeleri konusunda denekler cesaretlendirilmişlerdir. Bu basamak ile, deneklerin metni okumadan önce metin hakkında zihinsel bir yapı oluşturmaları hedeflenmiştir. Stratejinin "Oku" basamağı ile, okuma hızlarına dikkat etmeleri ve anlamada güçlük yaşadıklarında ilgili paragrafı tekrar okumaları sağlanarak denekler, okuma süreçlerini izlemeleri konusunda desteklenmişlerdir. "Sor" basamağı ile, okunan bölümdeki ana fikrin ve ana fikri destekleyen önemli detayların neler olduklarına ilişkin soru sormaları sağlanarak, deneklerin metindeki önemli bilgilere kıyasla daha az önemli olan bilgileri elemeleri amaçlanmıştır. Son olarak "Kendi Kelimelerinle İfade Et" basamağında deneklerin, ana fikir ve önemli detaylara ilişkin edindikleri bilgileri toparlayarak, okuduklarını sözlü bir biçimde kendi kelimeleri ile ifade etmeleri sağlanmıştır. "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" ve "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejileri ile okuma metni paragraflara bölünmekte, deneklerin zihinde işlemeleri gereken bilgilerin miktarı hafiflemekte ve böylece metindeki bilgilerin anlaşılması ve hatırlanması kolaylaşmaktadır. Ayrıca, deneklerin metinde yer alan bilgileri kendi kelimeleri ile ifade etmeleri bilginin anlaşılmasını, hatırlanmasını ve kalıcı olmasını sağlamaktadır (Hagaman vd., 2016; Mason vd., 2012). Başka bir ifadeyle, mevcut çalışmadan elde edilen bulgular, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında yer verdiği okuma davranışları ile

iyi okuyucu olma özellikleri ile planlı ve bilinçli okuma davranışlarını kazanmaları konusunda çalışmaya katılan üç deneği desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut çalışmada, strateji öğretimi sona erdikten iki, dört ve altı hafta sonra deneklerin okuduğunu anlama becerilerini sürdürme durumları değerlendirilmiştir. Deneklerin izleme oturumlarındaki performanslarına bakıldığında birinci, ikinci ve üçüncü deneğin metin hatırlama performans ortalamalarının sırasıyla %88,4, %93,5 ve %94,9 doğruluk düzeyinde olduğu görülmüştür. Metin hatırlamaya ilişkin elde edilen verilere bakıldığında, ikinci ve üçüncü deneğin izleme oturumlarındaki metin hatırlama performanslarının ortalama doğruluk düzeyinde, başlama düzeyi ve öğretim sonu değerlendirmelerine kıyasla artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, birinci deneğin izleme oturumlarındaki metin hatırlama performansının ortalama doğruluk düzeyinin, öğretim sonu değerlendirme performansı ile kararlılık gösterdiği ve başlama düzeyi performansına kıyasla artmış olduğu görülmüştür. Deneklerin kısa cevaplı soruları yanıtlama becerilerini sürdürme durumlarının değerlendirildiği izleme oturumlarında, her üç denek ortalama %94,4 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir. Kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde ise, birinci deneğin izleme oturumlarındaki kısa cevaplı soruları yanıtlama performansının ortalama doğruluk düzeyinde, başlama düzeyi ve öğretim sonu değerlendirmelerine kıyasla artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci deneğin izleme oturumlarındaki kısa cevaplı soruları yanıtlama performansının ortalama doğruluk düzeyinin, öğretim sonu değerlendirme performansı ile kararlılık gösterdiği ve başlama düzeyi performansına kıyasla artmış olduğu görülmüştür. Üçüncü deneğin izleme oturumlarındaki kısa cevaplı soruları yanıtlama performansının ortalama doğruluk düzeyinde, öğretim sonu değerlendirmelerine kıyasla düşüş olduğu, ancak başlama düzeyi performansına kıyasla artış olduğu izlenmiştir.

Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular, geçmiş yıllarda izleme oturumlarına yer veren ve "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" veya "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejileri kullanılarak, özel gereksinimli veya risk grubunda olan ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir (Örn., Blume, 2010; Chandler ve Hagaman, 2020; Hagaman vd., 2012; Hagaman vd., 2016; Hagaman ve Reid, 2008; İlter, 2017; Lauterbach ve Bender, 1995; Sanders, Rollins, vd., 2021; Washburn vd., 2021).

KDSG modeli aşamalarının ve kendini düzenleme stratejilerinin kullanılmasının, ÖG olan öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumlu etkisinin olduğu bildirilmektedir (Reid ve Lienemann, 2006). Gettinger (1991), ÖG tanısı olan öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha verimli kılmak ve öğrendikleri bilgileri sürdürebilmelerini sağlamak adına, uygun stratejilere yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Mevcut çalışmanın izleme oturumlarından elde edilen veriler incelendiğinde, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin, deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri hatırlama performanslarını ve metinlerle ilgili sorulan kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarını strateji öğretimi sona erdikten iki, dört ve altı hafta sonra korumaları üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi, ÖG olan bireylere okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra, bireylerin öğrendikleri becerileri sürdürmelerinde de kullanılması uygun bir stratejidir. 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, 2018c). Mevcut çalışmada, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi ile kazanılan okuduğunu anlama becerilerinin, öğretim sona erdikten sonra da devam etmesi ile stratejinin olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında okuduğunu anlama becerilerinin genellenmesine ilişkin gerçekleştirilen değerlendirmelerde, ÖG olan üç deneğin çalışma sürecinde edindikleri okuduğunu anlama becerilerini aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir okuma metnine genelleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim öncesi genelleme oturumunda, tüm deneklerin aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metni okurken ana fikir hatırlama ve önemli detayları hatırlama performanslarının düşük olduğu görülmüş; ancak, strateji öğretimi sonrasında deneklerin genelleme becerilerinde artış izlenmiştir. Deneklerin öğretim öncesi performanslarına bakıldığında birinci, ikinci ve üçüncü deneğin metin hatırlama performanslarının sırasıyla %23,5, %29,4 ve %29,4 doğruluk düzeyinde olduğu görülmüştür. Strateji öğretiminin tamamlanmasının ardından, öğretim sonrası genelleme oturumları incelendiğinde ise birinci, ikinci ve üçüncü deneğin metin hatırlama performanslarının

sırasıyla %90,9, %95,5 ve %95,5 doğruluk düzeyinde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, araştırmaya katılan tüm deneklerin aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metne ilişkin metin hatırlama performanslarının, öğretim öncesi genelleme oturumunda düşük olduğu görülmüştür. Ancak, strateji öğretiminden kısa süre sonra üç deneğin ana fikir ve önemli detayları hatırlamaya ilişkin genelleme becerilerinde gelişme izlenmiştir. Ayrıca, öğretim öncesi genelleme oturumunda, tüm deneklerin aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metne ilişkin kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarının düşük olduğu görülmüş; ancak, strateji öğretimi sonrasında deneklerin genelleme becerilerinde artış izlenmiştir. Deneklerin öğretim öncesi performanslarına bakıldığında birinci, ikinci ve üçüncü deneğin soru yanıtlama performanslarının sırasıyla %16,7, %16,7 ve %33,3 doğruluk düzeyinde olduğu görülmüştür. Strateji öğretiminin tamamlanmasının ardından, öğretim sonrası genelleme oturumları incelendiğinde ise birinci, ikinci ve üçüncü deneğin soru yanıtlama performanslarının sırasıyla %83,3, %100 ve %100 doğruluk düzeyinde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, araştırmaya katılan tüm deneklerin aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metne ilişkin kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarının, öğretim öncesi genelleme oturumunda düşük olduğu görülmüştür. Ancak, strateji öğretiminden kısa süre sonra üç deneğin kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin genelleme becerilerinde gelişme izlenmiştir.

Çalışmadaki öğretim öncesi genelleme ve öğretim sonrası genelleme oturumları karşılaştırıldığında, deneklerin strateji öğretiminden sonra metin hatırlama ve kısa cevaplı soruları yanıtlama performanslarını aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metne genelleyebildikleri görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular, geçmiş yıllarda bireylerin genelleme performanslarına yer veren, "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" veya "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejilerinin kullanıldığı, özel gereksinimli veya risk grubunda olan ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmaları destekler niteliktedir (Örn., İlter, 2017; Lauterbach ve Bender, 1995; Mothus ve Lapadat, 2006; Sanders, Rollins, vd., 2021).

ÖG olan bireyler okuma stratejilerini edinme ve stratejileri edinebilme durumlarında ise bu stratejileri uygun zamanda, yeterli ve eksiksiz bir biçimde uygulama konusunda güçlükler yaşayabilmektedirler (Graham ve Bellert, 2004). ÖG

olan bireyler kendini düzenlemeye ve kendi öğrenme süreçlerinde etkin bir şekilde katılmaya ilişkin güçlükler yaşamakta olup, genellikle başarılarını bir dış etmene bağlarlar. 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; Hallahan ve Kauffman, 2006; Mercer, 1997). Okuma güçlüğü olan bireylerin okuyacakları konu hakkında ön bilgileri olmayabilmekte ya da bireyler mevcut ön bilgilerini uygun bir biçimde kullanmada güçlük yaşayabilmektedirler. Bu sebeple, çeşitli etkinliklerle bireylere gerekli ön bilgiler kazandırılmalı ya da mevcut ön bilgilerini fark etmeleri ve harekete geçirmeleri sağlanmalıdır. Okuma güçlüğü olan bireyler aynı zamanda, okuma esnasında eş zamanlı olarak kendi anlama durumlarını izleme konusunda güçlükler yaşayabilmektedirler ve bu sebeple okuduğunu anlamada başarısızlık gösterebilmektedirler (Graham ve Bellert, 2004).

"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin gerçekleştirildiği mevcut çalışmada, ölçüt temelli bir model olan KDSG modelinin aşamaları dikkate alınmıştır (Harris ve Graham, 1996; Reid ve Lienemann, 2006). KDSG modelinin ilk aşaması olan ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi aşamasında denekler ile metin türü için önemli olan "problem", "çözüm" ve "sonuç" anahtar kelimelerine ilişkin cümleler ile strateji kullanımı için önemli olan ana fikir ve önemli detayları bulma üzerinde çalışılmıştır. Bu aşama ile deneklerin okuma metinlerine daha planlı bir şekilde yaklaşmaları sağlanmıştır. İkinci aşama olan stratejinin tartışılması aşaması ile strateji basamaklarını bağımsız, sıralı ve doğru bir biçimde söylemeleri konusunda denekler desteklenmiştir. Üçüncü aşama olan stratejiye model olma aşamasında, uygulamacının sesli bir biçimde düşünmesi ile strateji kullanımı ve üstbilişsel süreçler ile ilgili deneklere model olunmuştur. Ardından rehberli uygulamalar aşamasında, stratejiyi etkin ve bağımsız bir biçimde uygulayana kadar deneklere yeterli zaman ve destek sağlanmıştır. Son aşama olan bağımsız uygulamalar aşamasında ise, denekler tarafından stratejinin uygun ve tutarlı bir biçimde uygulanması beklenmiştir.

ÖG olan bireylerin, yaşadıkları bilişsel ve üstbilişsel sorunlar sebebiyle, akademik performansları olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2006). Önceki yıllarda gerçekleştirilen "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin kullanıldığı çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, deneklerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımları incelenmiştir. Deneklerin, problem-çözüm türündeki metinleri okuma süreçlerindeki bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımlarını değerlendirmek adına gerçekleştirilen öğretim öncesi ve öğretim sonrası strateji kullanımı değerlendirme oturumlarından elde edilen veriler, tüm deneklerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımlarında artış olduğunu ve strateji kullanımlarının çeşitlilik kazandığını göstermiştir.

Her üç deneğin bilişsel sesletim sıklıklarının öğretim sonrasında arttığı görülmüştür. Ayrıca, deneklerin öğretim öncesinde kendini talimatlandırma ve kendini izleme ifadelerine yer vermedikleri; ancak öğretim sonrasında her üç deneğin üretici olan üstbilişsel stratejiler başlığında yer alan kendini talimatlandırma ifadelerinden problemi belirleme, dikkatini odaklama/planlama, strateji kullanımı, kendini değerlendirme ve hata düzeltme, başa çıkma ve öz denetim ile kendini pekiştirme ifadelerine ve kendini izleme ifadelerine yer verdiği görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretim sonrasında bilişsel ve üstbilişsel stratejilere yönelik sesletim sayılarına bakıldığında, en fazla sesletime yer veren denekten en az sesletime yer veren deneğe doğru deneklerin üçüncü denek, ikinci denek ve birinci denek şeklinde sıralandıkları gözlenmiştir. Bu deneklerin strateji öğretim sürecinde ve sonunda, metin hatırlamaya ve kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin okuduğunu anlama performanslarında da, sesletim sıklıklarındakine benzer bir sıralamanın yer aldığı belirlenmiştir. Tüm bu bulgular, deneklerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanım sıklıkları arttıkça, okuduğunu anlama performanslarının da arttığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuç, iyi okuyucu özelliklerini gösteren öğrencilerin, nicelik ve çeşitlilik bakımından daha fazla bilişsel ve üstbilişsel strateji kullandıklarını öne süren araştırmalar ile benzerlik göstermektedir (Örn., Fırat, 2017; Özbek, 2019). Mevcut çalışmada, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımlarına yer verilerek, deneklerin içsel konuşmalar geliştirmeleri, uygun okuma davranışları kazanmaları, stratejiyi etkin bir biçimde kullanmaları ve duygu durumlarını düzenlemeleri hedeflenmiştir. Öğretim sonrası sesletim kullanımlarındaki artışa ilişkin elde edilen veriler, deneklerin okuma

etkinliklerinde daha planlı, bilinçli ve bağımsız okuyucular olduklarını göstermiştir. Tüm bu kazanımların, deneklerin okuduğunu anlama performanslarındaki artışta olumlu etki sağladığı düşünülmektedir.

Kendini düzenleme stratejileri arasında hedef belirleme, kendini talimatlandırma ve kendini izleme stratejileri yer almaktadır. Hedef belirleme stratejisi, bireyin gerçekçi ve ulaşılabilir bir hedef oluşturmasını sağlar ve oluşturulan hedefler bireyi performans göstermesi konusunda motive eder. Kendini talimatlandırma stratejisi, bir etkinlik esnasında kendi kendine konuşmasını sağlayarak, bireyin sergileyeceği davranışları düzenlemesini sağlar. Kendini izleme stratejisinde ise birey, hedef davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediği konusunda kendisini değerlendirir ve performansını kaydeder (Graham vd., 1992; Reid ve Lienemann, 2006).

Yukarıda sıralanan bulguların yanı sıra mevcut çalışmada, deneklerin performanslarına yönelik hedef belirlemeleri, kendini talimatlandırma ifadeleri kullanmaları ve kendi performanslarını izlemeleri hedeflenerek çeşitli destekleyicilerden yararlanılmıştır. Çalışmada, *Metin Hatırlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği* ve *Metin Sorularını Yanıtlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği* (Bkz. EK 12) kullanılarak, süreç içerisinde ulaşılabilir hedefler belirlemeleri, belirledikleri hedefleri grafiklerde nasıl yansıtacakları ve grafikleri ne şekilde değerlendirecekleri konusunda denekler desteklenmiştir. ÖG olan bireylerin, başarılarını genellikle dış etmenlere bağladıkları dikkate alındığında (Mercer, 1997), hedef belirlemeye yer verilmesi ile deneklerin belirledikleri hedeflere doğru gösterdikleri gelişmelerin, şans veya başka dış etmenlerin değil, kendi çabalarının sonucu olduğunu görmeleri sağlanmıştır. Çalışmada aynı zamanda, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı* (Bkz. EK 13) kullanılarak strateji basamaklarını sırasıyla, doğru ve eksiksiz bir biçimde uygulamaları ve okuduğunu anlama performanslarını izlemeleri konusunda denekler cesaretlendirilmişlerdir. Bu destekleyici ile denekler, gerçekleştirdikleri basamakları işaretlemeleri ve bir sonraki basamağa geçmeleri konusunda desteklenmişlerdir. Destekleyicinin üzerinde sırasıyla yer verilen "Düşün", "Oku", "Sor" ve "Kendi Kelimelerinle İfade Et" basamak isimleri ve her bir basamağa ait görseller, deneklerin strateji basamaklarını ve strateji basamaklarının sırasını kolaylıkla öğrenmelerini ve hatırlamalarını, basamakların gerçekleştirilmesi sürecinde kendini talimatlandırmayı

içselleştirmelerini ve yüksek sesle düşünmelerini sağlamıştır. Başka bir ifadeyle denekler, "Düşün" basamağında konu hakkında önceden düşünmeleri ve ön bilgilerini hatırlamaları; "Oku" basamağında metni uygun hızda okumaları, okuduklarını anlayıp anlamadıklarına dikkat etmeleri ve anlamadıklarında tekrar okumaları; "Sor" basamağında kendilerine soru sormaları ve "Kendi Kelimelerinle İfade Et" basamağında bilgilerini düzenleyip ifade etmeleri konusunda cesaretlendirilmişlerdir. Ayrıca, kendini talimatlandırma ifadelerine model olunarak, strateji kullanımının yanı sıra, strateji kullanım süreçlerinde kendileri ile ilgili olumlu ve süreci destekleyen ifadeler kullanmaları konusunda deneklere model olunmuştur.

Çalışmada, KDSG modelinde yer alan aşamalar, aşamaların gerçekleştirilmesi sürecinde yer verilen kendini düzenleme stratejileri (hedef belirleme, kendini talimatlandırma ve kendini izleme) ve kullanılan destekleyiciler ile deneklerin okuma sürecinde bir plan ve düzen içerisinde ilerlemeleri ve bu süreçte giderek bağımsızlaşmaları sağlanmıştır. Çalışmada, KDSG modelinde yer alan aşamalar takip edilmiş ve aşamalardaki ölçütlerin karşılanması hedeflenmiştir. Ayrıca, kendini düzenleme stratejilerine yer verilerek gerçekçi hedefler belirlemeleri, kendini talimatlandırma ifadeleri kullanmaları ve kendi performanslarını izlemeleri konusunda denekler desteklenmiştir. Tüm bu süreçlerin sonucunda deneklerin strateji basamaklarını sırasıyla, doğru ve eksiksiz bir biçimde gerçekleştirdikleri, strateji kullanım süreçlerinde ve kendi öğrenme süreçlerinde giderek bağımsızlaştıkları, gerçekçi hedefler belirledikleri, kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk aldıkları, öğrenme süreçlerinde daha aktif rol aldıkları ve her bir metindeki ana fikir ve önemli detayları hatırlamaya ve kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin okuduğunu anlama performanslarının arttığı izlenmiştir.

ÖG olan bireylere okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında, uygun tekniklerle birlikte sunulan okuma stratejilerinin, bireylerin okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkisinin altı çizilmiştir (Graham ve Bellert, 2004). Bu durum dikkate alındığında, mevcut çalışmadan elde edilen bulgular ile KDSG modeli aşamaları, kendini düzenleme stratejileri ve uygun destekleyiciler ile sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin, çalışmaya katılan üç deneğin okuduğunu anlama performansları ve kendini düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Denekler, başlama düzeyi oturumlarına

kıyasla, metin okuma performanslarında giderek daha planlı ve bilinçli okuma davranışları sergilemişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgular, KDSG modeli ile sunulan "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" veya "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejilerinin öğretiminin, özel gereksinimli veya risk grubunda olan ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini gösteren diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Örn., Anders, 2019; Chandler ve Hagaman, 2020; Hagaman vd., 2012; Hagaman vd., 2016; Hagaman ve Reid, 2008; İlter, 2017; Rollins, 2020; Sanders, 2020; Sanders, Jolivette ve Harris, 2021; Sanders, Rollins, vd., 2021; Washburn vd., 2021). Tüm bu çalışmalar, KDSG modeli gibi etkili bir strateji öğretim modeli ile desteklenen strateji öğretim süreçlerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde olumlu etkisinin olabileceğini göstermiştir. Bu sebeple, gerek ÖG olan öğrenciler ile, gerekse diğer özel gereksinim gruplarında yer alan öğrenciler ile etkili bir strateji öğretim modeli esas alınarak sunulan strateji öğretimi çalışmalarına yer verilmesi büyük önem arz etmektedir.

Deneklerin KDSG modelinde yer alan aşamaları takip etmeye ilişkin ve ayrıca kendini düzenleme stratejilerinden hedef belirleme, kendini talimatlandırma ve kendini izleme stratejilerine ilişkin edindikleri deneyimler sonucunda, gelişen üstbilişsel okuma becerilerini ve okuma davranışlarını aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metni okurken kullanabildikleri görülmüştür. Yer verilen öğretim sonrası genelleme oturumlarında denekler kimi zaman "İcatlardaki gibi işte, hepsini okumayacağım. Önce birinci paragraf", "Örnekleri işaretlemem gerekiyor. İcatlarda yapmıştım, hatırlıyorum", "Harika!", "Dikkatli okumalıyım", vb. ifadelere yer vermişlerdir. Bu sebeple, okuma becerilerinde ve kendini düzenleme becerilerinde izlenen gelişmelerin, deneklerin genelleme performanslarını da olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Çalışmada deneklerin, öğretmenlerin ve ailelerin "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere, sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Çalışmaya katılan üç denek, stratejinin okuma yaparken kendilerine yardımcı olduğunu, bundan sonra bir metin okurken stratejiyi kullanacaklarını, stratejiyi kullanmanın çok kolay olduğunu, stratejiyi öğrenirken çok eğlendiklerini, stratejinin anlatıldığı derslerin stratejiyi kolaylıkla öğrenmelerini

sağladığını, destekleyicileri çok sevdiklerini, destekleyiciler olmadan bir okuma metnini stratejiyi kullanarak okuyabileceklerini, stratejinin okuma metinlerini kolaylıkla anlatmalarını ve okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla cevaplamalarını sağladığını, stratejiyi uygularken sesli düşünmenin metinleri okurken çok işe yaradığını, stratejiyi uygularken kendi kendilerini izlemenin metinleri okurken çok işe yaradığını, bundan sonra bir metin okurken kendi kendilerini izleyeceklerini, stratejiyi uygularken kendilerine ne yapacaklarını söylemenin metinleri okurken çok işe yaradığını ve okuduğunu anlamada zorluk yaşayan arkadaşlarına stratejiyi önereceklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan, "Bundan sonra, bir metin okurken sesli bir biçimde düşüneceğim" ve "Bundan sonra, bir metin okurken kendime ne yapacağımı söyleyeceğim" maddelerine sadece birinci denek "Kararsızım" şeklinde görüş bildirmiştir; ikinci ve üçüncü denek ise "Evet" yanıtını vermiştir.

Çalışmaya katılan üç öğretmen ise deneklerin okudukları metinlerdeki bilgileri kolaylıkla ve daha doğru bir biçimde anlattıklarını, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla ve daha doğru bir biçimde cevapladıklarını, okuduğunu anlama etkinliklerinde çalışma öncesine göre daha fazla katılım gösterdiklerini ve etkinliklerde öğretmenlerinden daha az yardım talep ettiklerini, stratejiyi uygulamayı öğrenmeleri durumunda bu stratejiyi derslerinde de öğrencileri ile kullanmayı düşündüklerini, stratejinin kullanışlı bir strateji olduğunu düşündüklerini, strateji ile öğretilen becerilerin genelleme olasılığının ve kalıcılığının yüksek olduğunu düşündüklerini ve stratejiyi uygulamayı başka öğretmenlere de önereceklerini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan üç aile üyesi, çocuklarının okudukları metinlerdeki bilgileri kolaylıkla ve daha doğru bir biçimde anlattıklarını, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla ve daha doğru bir biçimde cevapladıklarını, okuduğunu anlama etkinliklerinde çalışma öncesine göre daha fazla katılım gösterdiklerini ve ailelerinden daha az yardım talep ettiklerini, stratejinin kullanışlı bir strateji olduğunu düşündüklerini, strateji ile öğretilen becerilerin genelleme olasılığının ve kalıcılığının yüksek olduğunu düşündüklerini ve stratejiyi uygulamayı öğrenmeleri durumunda ise stratejiyi çocukları ile okuma çalışmaları yaparken kullanmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Mevcut çalışmada, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile ilgili denekler büyük oranda, öğretmenler ve aile üyeleri ise %100 oranında olumlu

görüş sunmuşlardır. Sosyal geçerlik verileri ışığında, KDSG modeli ile sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin sosyal geçerliğinin denekler, öğretmenler ve aileler açısından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sosyal geçerlik verilerinden elde edilen bulgular, "Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" veya "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejileri öğretimine yer veren ve ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki özel gereksinimli veya risk grubundaki öğrenciler ile gerçekleştirilen diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Örn., Anders, 2019; İlter, 2017; Lauterbach ve Bender, 1995; Rollins, 2020; Sanders, 2020; Sanders, Jolivette ve Harris, 2021; Sanders, Rollins, vd., 2021; Washburn vd., 2021).

Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen bulgular, KDSG modeli esas alınarak sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin, ÖG olan deneklerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama ve hatırlama performansları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Metin hatırlama ve kısa cevaplı soruları yanıtlama performansları dikkate alındığında, her üç deneğin performansında kısa süre içerisinde artış izlenmiştir. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin aynı zamanda, deneklerin okuduğunu anlama becerilerini sürdürmelerinde ve okuduğunu anlama becerilerini aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir okuma metnine genellemelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yer verilen kendini düzenleme stratejileri ve destekleyiciler ile deneklerin okuma sürecinde bağımsızlaşmaları, daha planlı ve bilinçli okuma davranışları kazanmaları sağlanmıştır. Ayrıca, deneklerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanım sıklıklarında artış izlenmiştir. Toplanan sosyal geçerlik verileri ise deneklerin, öğretmenlerin ve aile üyelerinin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Çalışmanın bulguları, strateji öğretimine yönelik açık bir şekilde yönergeler sunan ve kendini düzenleme stratejilerinin kullanılmasına olanak tanıyan KDSG modelinin esas alındığı "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin, öğrenme süreçlerinde sorunlar yaşayabilen ve kendini düzenleme becerilerinde sınırlılıklar gözlenebilen ÖG tanısı olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile genel okuma becerilerinin kazandırılmasında, bu kazanımlarının sürdürülmesinde ve genellenmesinde pratik, sistematik ve etkili bir öğretim süreci sunduğu düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle, mevcut çalışmanın ve önceki yıllarda gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları dikkate alındığında, KDSG modeli esas

alınarak sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin, ÖG olan ve/veya diğer özel gereksinim gruplarında yer alan ya da risk grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama performansları ve kendini düzenleme davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir.

Öte yandan, bu araştırmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Araştırma, ÖG olan üç denek ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca, strateji öğretim sürecinde "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin, KDSG modeli ve kendini düzenleme stratejileri ile birlikte sunulması sebebiyle, araştırmada gözlenen etkiden hangi bileşenin sorumlu olduğu tam olarak belirlenememektedir. Bir diğer sınırlılık ise, araştırmada sadece problem-çözüm türündeki bilgi veren metinlere yer verilmesidir. Araştırmada, sadece anlık belleğe yönelik değerlendirme gerçekleştirilmesi ise bir diğer sınırlılıktır. Araştırmada, izleme ve genelleme verilerinin sınırlı olduğu görülmektedir. İzleme verileri öğretim sonra erdikten iki, dört ve altı hafta sonra olacak şekilde, kısa bir süre içerisinde ve sınırlı sayıda toplanmıştır. Genelleme verileri ise sadece aynı türde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metin kullanılarak toplanmış; strateji öğretiminin farklı türlerde yazılmış olan metinlere, farklı kişilere veya gerçek yaşam durumlarına genellenebilirliği incelenmemiştir. Tüm bu sınırlılıkların yanı sıra araştırmada deneklerin okuduğunu anlama performanslarının değerlendirilmesi, okudukları metni sözel olarak anlatmaları ve metne yönelik sorulan kısa cevaplı soruları sözel olarak yanıtlamaları ile sınırlıdır.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında, araştırmadan elde edilen bulgular ışığında uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Aşağıda, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler sıralanmıştır:

1. Bu araştırmada, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin, ÖG olan öğrencilerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, ÖG olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlere, bilgi veren metinleri anlama becerilerinin kazandırılmasında "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et"

stratejisini kullanmaları önerilmektedir. Öğretmenlere, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisine ve stratejinin nasıl uygulanacağına yönelik eğitim sağlanması önem arz etmektedir.

2. Öğretmenlere, ÖG olan öğrencilere akademik becerilerin kazandırılması sürecinde bilişsel ve üstbilişsel strateji öğretimi yapmaları önerilmektedir. Bu bağlamda, ÖG olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlere bu konuda eğitim sağlanması önem arz etmektedir.
3. Okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında, KDSG modelinin kullanılması önerilmektedir. Bu bağlamda, ÖG olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlere bu konuda eğitim sağlanması önem arz etmektedir.
4. Okuduğunu anlama becerilerine yönelik çalışmaya başlamadan önce öğretmenlere, öğrencilerin mevcut okuduğunu anlama performanslarını değerlendirmeleri önerilmektedir. Okuduğunu anlama için, ön koşul becerilerin kazanılmış olması önemlidir. Okuduğunu anlama için ön koşul becerilerde eksiklik görülmesi durumunda, öncelikle bu ön koşul becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, ÖG olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlere, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirleyebilmeleri konusunda eğitim sağlanması önem arz etmektedir.
5. Okuduğunu anlamanın öğretiminde yer verilecek olan metinlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine uygun olması gerekmektedir. Bu bağlamda, ÖG olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlere, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine uygun metinler yazabilmeleri konusunda eğitim sağlanması önem arz etmektedir.
6. Okuduğunu anlamanın öğretiminde yer verilecek olan metinler, metin türüne göre yapılandırılmalıdır. Bu bağlamda, ÖG olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlere, metin türüne göre metinler yapılandırabilmeleri konusunda eğitim sağlanması önem arz etmektedir.
7. Öğretim, ölçüt temelli uygulanmalıdır.
8. Öğrencilerin ölçütlere ulaşabilmeleri için, öğretmenlerin sağladıkları destek ve ipuçları giderek azaltılmalı ve öğretim aşamalandırılmalıdır.
9. Öğretmenlere, okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında kullanılan stratejilere yönelik hizmet içi eğitimler ile çeşitli kaynakların sağlanması önerilmektedir.

10. Eğitim fakültelerinin tüm programlarında, tüm özel gereksinimli öğrenci gruplarına bilişsel ve üstbilişsel strateji öğretimi yapılması konusunda, öğretmen adaylarına eğitim verilmesi önerilmektedir.
11. Bu araştırmada, strateji öğretimi sürecinde sesli düşünmelere yer verilmiştir ve sesli düşünmenin öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, strateji öğretiminde sesli düşünme süreçlerine yer verilmesi önerilmektedir.
12. Strateji öğretimi sürecinde akış şeması kâğıdı, kendini izleme kâğıdı, hedef belirleme grafikleri gibi destekleyicilere yer verilmesi önerilmektedir.
13. Okuduğunu anlama stratejilerinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olmak üzere bir bütünlük içinde, sistematik bir biçimde sunulması önerilmektedir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Aşağıda, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ileri araştırmalara yönelik öneriler sıralanmıştır:

1. Bu araştırmada, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin, ÖG olan öğrencilerin problem-çözüm türündeki bilgi veren metinleri anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu etkinin, uygulamacının, öğretmenler (Örn., özel eğitim öğretmeni, branş öğretmeni, sınıf öğretmeni), öğretmen adayları, akranlar veya ailelerin olduğu benzer araştırmalar ile incelenmesi ve uygulamacılara konuya ilişkin eğitim verilmesi önerilmektedir.
2. Bu araştırmada, KDSG modeli temel alınarak strateji öğretimi gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin stratejiyi edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple ileri araştırmalarda, ÖG olan öğrencilere strateji öğretiminde, KDSG modelinin kullanımı önerilmektedir.
3. Bu araştırmada, anlık belleğe yönelik değerlendirme sunulmuştur. Gecikmeli belleğe yönelik değerlendirmelerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
4. Bu araştırmada, ÖG olan öğrenciler ile çalışılmış olup, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin farklı özel gereksinim gruplarındaki ve/veya farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler ile yürütülmesinin etkililiğinin incelenmesi önerilmektedir.

5. Bu araştırmada, ÖG olan öğrenciler ile birebir öğretim gerçekleştirilmiştir. Küçük grup öğretiminin ya da tüm sınıf öğretiminin gerçekleştirileceği ortamlarda, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin etkililiğinin incelenmesi önerilmektedir.
6. Bu araştırmada, problem-çözüm türündeki bilgi veren metinlere yer verilmiştir. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin etkisinin, farklı metin türlerinde yapılandırılmış olan metinler için de araştırılması önerilmektedir.
7. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisine yer verilerek, etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırma yapılan araştırmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
8. Bu araştırmada, izleme verilerine yönelik sınırlılıklar mevcuttur. Covid-19 pandemi koşullarının zaman açısından yaratmış olduğu sınırlılıklar sebebiyle, ÖG olan bireylerin okuduklarını anlama becerilerini öğretim sona erdikten iki, dört ve altı hafta sonra sürdürüp sürdürmedikleri incelenebilmiş ve sınırlı sayıda izleme verisi toplanabilmiştir. Daha uzun süreyi kapsayan ve daha fazla sayıda izleme verisinin toplanması önerilmektedir.
9. Bu araştırmada, genelleme verilerine yönelik sınırlılıklar mevcuttur. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin problem-çözüm türünde, fakat farklı konuda yazılmış olan bir metne genellenebilirliği değerlendirilmiştir. Strateji öğretiminin, farklı türlerde yazılmış olan metinlere genellenebilirliğinin incelenmesi önerilmektedir. Covid-19 pandemi koşullarının zaman ve mekân açısından yaratmış olduğu sınırlılıklar sebebiyle, strateji öğretimi farklı kişilere ve gerçek yaşam durumlarına genellenememiştir. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretiminin, farklı kişilere ve gerçek yaşam durumlarına genellenebilirliğinin incelenmesi önerilmektedir.
10. Bu araştırmada, ÖG olan öğrencilerin okudukları metni hatırlamaya ve kısa cevaplı soruları yanıtlamaya ilişkin performansları değerlendirilmiştir. Öğrencilerden, metne ilişkin hatırladıklarını sözel olarak anlatmaları istenmiştir. Ayrıca, öğrencilerden kısa cevaplı sorulara sözel olarak yanıt vermeleri istenmiştir. Gelecekteki çalışmaların yazılı olarak özetleme, açık uçlu sorular

sorma gibi farklı değerlendirme türleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını değerlendirmeleri önerilmektedir.

11. Bu araştırma, ÖG olan üç öğrenci ile yürütülmüştür ve tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Daha geniş örneklemler içeren araştırmalara da yer verilmesi ve elde edilecek olan bulguların, tek-denekli araştırma modelleri ile desenlenen araştırmalar ile karşılaştırılması önerilmektedir.
12. Öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik KDSG modeli ile sunulan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin temel alındığı bir strateji öğretimi yazılımının, alanında uzman kişilerle birlikte geliştirilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde etkin olmalarını sağlayacak, kullanımlarına uygun özellikte ve içerikte, öğrenci performanslarının öğrenciler ve öğretmenler tarafından yakından takip edilebildiği, senkron (eş zamanlı) ve asenkron (farklı zamanlı) özelliklere sahip bir strateji öğretimi yazılımının geliştirilmesi önerilmektedir.
13. Strateji öğretimi sürecinde, öğretmenler sesli bir şekilde düşünerek model olma konusunda güçlük yaşayabilmektedirler. Bu sebeple, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi sürecinde, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin kazandırılması ve/veya geliştirilmesine ilişkin çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sesli düşünme protokolü kullanımına ilişkin yetkinliklerinin sağlanması ve/veya geliştirilmesi önerilmektedir.
14. ÖG olan öğrencilerin okumaya yönelik performans algıları ile okumaya ve okuduğunu anlamaya ilişkin tutumlarının değerlendirilebileceği araştırmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
15. Çalışmada, "Ön bilgilerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi" aşamasında "problem", "çözüm" ve "sonuç" cümleleri üzerinde çalışılması sebebiyle, metin yapısı öğretimine gereksinim duyulmamıştır. Gerekli görülmesi durumunda, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi sürecinde, metin yapısı farkındalık öğretiminin yapılması önerilmektedir.
16. Gelecekteki çalışmalarda öğrenci, öğretmen ve ailelerin yer aldığı nitel değerlendirmelere (Örn., birebir görüşme, odak grup görüşmesi) yer verilmesi önerilmektedir. Böylelikle, strateji öğretiminin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin

daha detaylı geri bildirimler elde edilebileceği, stratejinin uygulanması ve uyarlanması konusunda çalışmalara yön verilebileceği düşünülmektedir.

17. Çalışmada, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin, KDSG modeli ve kendini düzenleme stratejileri ile birlikte sunulması sebebiyle, gözlenen etkiden hangi bileşenin sorumlu olduğu tam olarak belirlenememiştir. Bu sebeple, gelecekteki çalışmalarda izlenen etkinin, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi, hedef belirleme, kendini talimatlandırma ve kendini izleme bileşenlerinden hangisinin veya hangi bileşenlerin bir arada sunulmasının sonucu olduğunun araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (13. Basım). Pegem Akademi.

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers* (7th ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Anders, C. (2019). *The effects of a metacognitive strategy on the reading comprehension of high school history students* [Unpublished undergraduate thesis]. East Tennessee State University.

Anderson, P. L., & Meier-Hedde, R. (2001). Early case reports of dyslexia in the United States and Europe. *Journal of Learning Disabilities, 34*(1), 9-21. https://doi.org/10.1177/002221940103400102

Armbruster, B. B., & Anderson, T. H. (1982). *Structures for explanations in history textbooks or so what if Governor Stanford missed the spike and hit the rail?* Technical Report No. 252. University of Illinois.

Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1989). Teaching text structure to improve reading and writing. *The Reading Teacher, 43*(2), 130-137. https://doi.org/10.2307/20200307

Bakker, D. J. (1979). Hemispheric differences and reading strategies: Two dyslexias? *Bulletin of the Orton Society, 29*(1), 84-100. https://doi.org/10.1007/bf02653736

Bastian, H. C. (1898). *A treatise on aphasia and other speech defects*. D. Appleton and Company.

Bateman, B. (1965). An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders* (Vol. 1, pp. 219–239). Special Child Publications.

Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (6th ed.). Pearson Education/Allyn & Bacon.

Best, R. M., Rowe, M., Ozuru, Y., & McNamara, D. S. (2005). Deep-level comprehension of science texts: The role of the reader and the text. *Topics in Language Disorders*, *25*(1), 65-83. https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00007

Blume, C. D. (2010). *RAP: A reading comprehension strategy for students with learning disabilities* [Unpublished master's thesis]. University of Nebraska.

Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *15*(5), 663–687. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1973.tb05180.x

Boulineau, T., Fore, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *27*(2), 105-121. https://doi.org/10.2307/1593645

Broadbent, W. H. (1872). On the cerebral mechanism of speech and thought. *Medico-Chirurgical Transactions*, *55*(1), 145-194. https://doi.org/10.1177/095952877205500108

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.

Bub, D. N., Arguin, M., & Lecours, A. R. (1993). Jules Dejerine and his interpretation of pure alexia. *Brain and Language*, *45*(4), 531-559. https://doi.org/10.1006/brln.1993.1059

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

Chandler, B., & Hagaman, J. (2020). Pre-service teacher implementation of strategy instruction: Effects on the comprehension of middle school students. *Journal of Special Education Apprenticeship*, *9*(1), 1-16.

Clements, S. D., & Peters, J. E. (1962). Minimal brain dysfunctions in the school-age child: Diagnosis and treatment. *Archives of General Psychiatry, 6*(3), 185-197. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1962.01710210001001

Cohen, E. J., & Brady, M. P. (2011). Acquisition and generalization of word decoding in students with reading disabilities by integrating vowel pattern analysis and children's literature. *Education and Treatment of Children, 34*(1), 81-113. https://doi.org/10.1353/etc.2011.0006

Comer, R., & Gould, E. (2011). *Psychology around us*. John Wiley & Sons.

Critchley, M. (1968). Developmental dyslexia. *Pediatric Clinics of North America, 15*(3), 669–676. https://doi.org/10.1016/s0031-3955(16)32168-x

Cruickshank, W. M., & Dolphin, J. E. (1951). The educational implications of psychological studies of cerebral-palsied children. *Exceptional Children, 18*(1), 1–8. https://doi.org/10.1177/001440295101800101

Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, *27*(1), 44-47. https://doi.org/10.2307/40029295

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. Basım). Pegem Akademi.

Durkin, D. (1983). *Teaching them to read* (4th ed.). Allyn and Bacon.

Eanet, M. G., & Manzo, A. V. (1976). REAP-A strategy for improving reading/writing/study skills. *Journal of Reading, 19*(8), 647-652. https://doi.org/10.2307/40032892

Ellis, E. S., & Graves, A. W. (1990). Teaching rural students with learning disabilities: A paraphrasing strategy to increase comprehension of main ideas. *Rural Special Education Quarterly*, *10*(2), 2–10. https://doi.org/10.1177/875687059001000201

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

Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review, 87*(3), 215-251. https://doi.org/10.2307/1510519

Faith, M. S., Allison, D. B., & Gorman, B. S. (1996). Meta-analysis of single-case research. In R. D. Franklin, D. B. Allison & B. S. Gorman (Eds.), *Design and analysis of single-case research* (pp. 245–277). Lawrence Erlbaum.

Febriani, F., Indrasari, S. Y., & Prasetyawati, W. (2018). Enhancing reading motivation through the teaching of RAP (Read, Ask, Put) reading strategy and writing reading diaries for an underachieving student. In A. A. Ariyanto, H. Muluk, P. Newcombe, F. P. Piercy, E. K. Poerwandari & S. H. R. Suradijono (Eds.), *Diversity in unity: Perspectives from psychology and behavioral sciences* (pp. 209-216). Routledge Taylor & Francis Group.

Fernald, G. M., & Keller, H. (1921). The effect of kinaesthetic factors in the development of word recognition in the case of non-readers. *The Journal of Educational Research, 4*(5), 355-377. https://doi.org/10.1080/00220671.1921.10879216

Fırat, T. (2017). *Okuma öncesinde sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi* (Yayım No. 483858) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum.

Friedmann, N., & Coltheart, M. (2018). Types of developmental dyslexia. In A. Bar-On & D. Ravid (Eds.), *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistic perspectives* (pp. 721-751). De Gruyter Mouton.

Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. Routledge Taylor & Francis Group.

Gauthier, L. R. (2001). Coop-Dis-Q: A reading comprehension strategy. *Intervention in School and Clinic, 36*(4), 217-220. https://doi.org/10.1177/105345120103600404

Gettinger, M. (1991). Learning time and retention differences between nondisabled students and students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 14*(3), 179-189. https://doi.org/10.2307/1510848

Goldstein, K. (1936). The modifications of behavior consequent to cerebral lesions. *Psychiatric Quarterly, 10*(4), 586-610. https://doi.org/10.1007/BF01563142

Goldstein, K. (1939). *The organism: A holistic approach to biology derived from pathological data in man.* American Book Company.

Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (Oka2dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi* (Yayım No. 524076) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Graham, L., & Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3rd ed., pp. 251-279). Elsevier Academic Press.

Graham, S., Harris, K. R., & Reid, R. (1992). Developing self-regulated learners. *Focus on Exceptional Children, 24*(6), 1–16. https://doi.org/10.17161/foec.v24i6.7539

Graham, L., & Wong, B. Y. L. (1993). Comparing two modes of teaching a question-answering strategy for enhancing reading comprehension: Didactic and self-instructional training. *Journal of Learning Disabilities, 26*(4), 270-279. https://doi.org/10.1177/002221949302600407

Grant, R. (1993). Strategic training for using text headings to improve students' processing of content. *Journal of Reading, 36*(6), 482-488. https://doi.org/10.2307/40016468

Hagaman, J. L., & Casey, K. J. (2017). Paraphrasing strategy instruction in content area text. *Intervention in School and Clinic, 52*(4), 210-217. https://doi.org/10.1177/1053451216659468

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

Hagaman, J. L., & Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education, 29*(4), 222-234. https://doi.org/10.1177/0741932507311638

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education* (10th ed.). Pearson Education/Allyn & Bacon.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W. (1996). *Introduction to learning disabilities*. Allyn & Bacon.

Halterman, T. (2013). *Effects of RAP paraphrasing and semantic-mapping strategies on the reading comprehension of English learners and fully-English-proficient students with mild-to-moderate learning disabilities* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of San Francisco.

Hammill, D. D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities, 26*(5), 295–310. https://doi.org/10.1177/002221949302600502

Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. C. (1981). A new definition of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 4*(4), 336–342. https://doi.org/10.2307/1510735

Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Brookline Books.

Hinshelwood, J. (1895). Word-blindness and visual memory. *The Lancet, 146*(3773), 1564-1570. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(01)98764-1

Hinshelwood, J. (1896). A case of dyslexia: A peculiar form of word-blindness. *The Lancet, 148*(3821), 1451-1454. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(01)60603-2

Hinshelwood, J. (1900). Congenital word-blindness. *The Lancet, 155*(4004), 1506-1508. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(01)99645-x

Hinshelwood, J. (1907). Four cases of congenital word-blindness occurring in the same family. *The British Medical Journal, 2*(2444), 1229-1232.

Hinshelwood, J. (1911). Two cases of hereditary congenital word-blindness. *The British Medical Journal, 1*(2620), 608-609. https://doi.org/10.1136/bmj.1.2620.608

Hinshelwood, J. (1912). The treatment of word-blindness, acquired and congenital. *The British Medical Journal, 2*(2703), 1033-1035. https://doi.org/10.2307/25299000

Hinshelwood, J. (1917). *Congenital word-blindness*. H. K. Lewis.

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.

Huston, A. M. (1992). *Understanding dyslexia: A practical approach for parents and teachers*. Madison Books.

International Dyslexia Association. (2002). *Definition of dyslexia*. 19.04.2020 tarihinde https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/ adresinden alıntılanmıştır.

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://doi.org/10.26822/iejee.2017131894

Jena, S. P. K. (2013). *Learning disability: Theory to practice*. Sage Publications.

Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practices*. Grune & Stratton.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080

Katims, D. S., & Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle school students in inclusive classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 41*(2), 116-123. https://doi.org/10.2307/40013492

Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings.* Oxford University Press.

Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing, 15*(4), 261-278. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.006

Kerr, J. (1897). School hygiene, in its mental, moral, and physical aspects. *Journal of the Royal Statistical Society, 60*(3), 613-680. https://doi.org/10.2307/2979713

Kınıklı, M. A. (2019). *Tekrarlı eko okuma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi* (Yayım No. 566067) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kırcaali-İftar, G. (2018). Tek-denekli araştırmaların tarihçesi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (2. Basım, ss. 1-14). Anı Yayıncılık.

Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin Company.

Kirk, S. A. (1976). Samuel A. Kirk. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Teaching children with learning disabilities: Personal perspectives* (pp. 239–269). Charles E. Merrill.

Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through collaborative strategic reading (CSR). *The Reading Teacher, 52*(7), 738-747. https://doi.org/10.2307/20204676

Klingner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal, 99*(1), 3-22. https://doi.org/10.1086/461914

Kussmaul, A. (1877). Word-deafness — word-blindness. In A. H. Buck & H. von Ziemssen (Eds.), *Cyclopedia of the practice of medicine vol. 14: Diseases of the nervous system and disturbances of speech* (pp. 770-778). William Wood and Company.

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. https://doi.org/10.2307/40364744

Lee, S. W., & Von Colln, T. (2003). *The effect of instruction in the paraphrasing strategy on reading fluency and comprehension.* Report No. ED 476 287. University of Kansas.

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.

Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Houghton Mifflin Company.

Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2015). *Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success* (13th ed.). Cengage Learning.

Leslie, L., & Caldwell, J. (2001). *Qualitative reading inventory-3.* Addison Wesley Longman.

Lloyd, J. W., Tankersley, M., & Talbott, E. (1994). Using single-subject research methodology to study learning disabilities. In S. Vaughn & C. Bos (Eds.), *Research issues in learning disabilities: Theory, methodology, assessment, and ethics* (pp. 163-177). Springer-Verlag.

Lykken, A., Wakeman, J., Neyman, J., McLaughlin, T. F., & Zumwalt, K. (2014). Effects of employing the text, SRA decoding strategies on the word recognition for a high school student with learning disabilities. *Journal on Educational Psychology, 7*(4), 19-24. https://doi.org/10.26634/jpsy.7.4.2653

Manzo, A. V. (1969). The ReQuest procedure. *Journal of Reading, 13*(2), 123-126.

Marshall, J. C., & Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research, 2*(3), 175–199. https://doi.org/10.1007/bf01067101

Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L., & Corso, L. (2006). Self-regulated strategy development instruction for expository text comprehension. *Teaching Exceptional Children, 38*(4), 47-52. https://doi.org/10.1177/004005990603800407

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.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Remedial and Special Education, 18*(4), 198-213. https://doi.org/10.1177/074193259701800402

Masutto, C., Bravar, L., & Fabbro, F. (1994). Neurolinguistic differentiation of children with subtypes of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 27*(8), 520–526. https://doi.org/10.1177/002221949402700807

Mercer, C. D. (1997). *Students with learning disabilities* (5th ed.). Prentice Hall.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1975). *Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik*, 16.02.1975 tarih ve 15151 sayılı Resmî Gazete.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1983). *2916 Sayılı özel eğitime muhtaç çocuklar kanunu*, 15.10.1983 tarih ve 18192 sayılı Resmî Gazete.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1985). *Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okulları yönetmeliği*, 09.12.1985 tarih ve 18953 sayılı Resmî Gazete.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1997). *573 Sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*, 06.06.1997 tarih ve 23011 sayılı Resmî Gazete.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2000). *Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 18.01.2000 tarih ve 23937 sayılı Resmî Gazete.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Mize, M., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2019). Teaching reading to students with learning disabilities: Effects of combined iPad-assisted and peer-assisted instruction on oral reading fluency performance. *Assistive Technology: The Official Journal of RESNA*, *32*(1) 1-8. https://doi.org/10.1080/10400435.2018.1559896

Monroe, M. (1932). *Children who cannot read: The analysis of reading disabilities and the use of diagnostic tests in the instruction of retarded readers*. The University of Chicago Press.

Monroe, M., & Backus, B. (1937). *Remedial reading: A monograph in character education*. Houghton Mifflin Company.

Montague, M. (2003). *Solve it!: A practical approach to teaching mathematical problem solving skills*. Exceptional Innovations.

Moorman, A., Boon, R. T., Keller-Bell, Y., Stagliano, C., & Jeffs, T. (2010). Effects of text-to-speech software on the reading rate and comprehension skills of high

school students with specific learning disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 16*(1), 41-49.

Morgan, W. P. (1896). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal, 2*(1871), 1378. https://doi.org/10.1136/bmj.2.1871.1378

Mothus, T. G., & Lapadat, J. C. (2006). *A strategy intervention to increase the reading comprehension of junior high school students with reading disabilities*. University of Northern British Columbia.

Myklebust, H. R. (1975). Nonverbal learning disabilities: Assessment and intervention. In H. R. Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities* (Vol. 3, pp. 85-121). Grune & Stratton.

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* (NIH Publication No. 00-4769). National Institutes of Health.

Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher, 39*(6), 564-570. https://doi.org/10.2307/20199156

Okumak. (t.y.). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde*. 14.03.2020 tarihinde https://sozluk.gov.tr/?kelime= adresinden alıntılanmıştır.

Orton, S. T. (1925). "Word-blindness" in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry, 14*(5), 581-615. https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1925.02200170002001

Orton, S. T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children: A presentation of certain types of disorders in the development of the language faculty*. W.W. Norton & Company.

Özbek, A. B. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayım No. 547851) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir, İ. (2012). Açımlama stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Turkish Journal of Education, 1*(2), 1-11. https://doi.org/10.19128/turje.181043

Özkubat, U. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük ve ortalama başarılı olan öğrencilerin matematik problemi çözerken kullandıkları bilişsel stratejiler ile üstbilişsel işlevler arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayım No. 602277) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Özmen, R. G. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 30*(136), 25-30.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher, 39*(8), 771–777. https://doi.org/10.2307/20199221

Parker, R. I., & Vannest, K. (2009). An improved effect size for single-case research: Nonoverlap of all pairs. *Behavior Therapy*, *40*(4), 357-367. https://doi.org/10.1016/j.beth.2008.10.006

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

Patterson, K. E. (1981). Neuropsychological approaches to the study of reading. *British Journal of Psychology*, *72*(2), 151-174. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1981.tb02174.x

Pauk, W. (1984). The new SQ4R. *Reading World, 23*(3), 274-275. https://doi.org/10.1080/19388078409557775

Pedrotty-Bryant, D., Ugel, N., Thompson, S., & Hamff, A. (1999). Instructional strategies for content-area reading instruction. *Intervention in School and Clinic, 34*(5), 293-302. https://doi.org/10.1177/105345129903400506

Pennington, B. F. (1989). Using genetics to understand dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *39*(1), 81-93. https://doi.org/10.1007/bf02656902

Polloway, E. A., Patton, J. R., Serna, L., & Bailey, J. W. (2013). *Strategies for teaching learners with special needs* (10th ed.). Pearson Education.

Raphael, T. E. (1982). Question-answering strategies for children. *The Reading Teacher, 36*(2), 186-190.

Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher, 39*(6), 516-522.

Raphael, T. E., & Pearson, P. D. (1982). *The effect of metacognitive training on children's question-answering behavior*. Technical Report No. 238. University of Illinois.

Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim, 7*(39), 19-29.

Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. The Guilford Press.

Robinson, F. P. (1946). *Effective study* (2nd ed.). Harper & Brothers Publishers.

Rollins, L. H. (2020). *A function-based adaptation to the self-regulated strategy development instructional approach for students with behavioral challenges in residential treatment* (Publication No. 27998667) [Doctoral dissertation, University of Alabama]. ProQuest Dissertations Publishing.

Rosenzweig, C., Krawec, J., & Montague, M. (2011). Metacognitive strategy use of eighth-grade students with and without learning disabilities during mathematical problem solving: A think-aloud analysis. *Journal of Learning Disabilities, 44*(6), 508–520. https://doi.org/10.1177/0022219410378445

Sanders, S. (2020). Using the self-regulated strategy development framework to teach reading comprehension strategies to elementary students with disabilities. *Education and Treatment of Children, 43*(1), 57-70. https://doi.org/10.1007/s43494-020-00009-z

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., Rollins, L. H., Michael, E., & Jolivette, K. (2021). "TRAP is legit!" using self-regulated strategy development to teach reading comprehension in a residential treatment facility. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 1-10. https://doi.org/0.1080/1045988X.2021.1972921

Schumaker, J. B., Denton, P. H., & Deshler, D. D. (1984). *The paraphrasing strategy*. University of Kansas.

Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Alley, G. R., Warner, M. M., & Denton, P. H. (1982). Multipass: A learning strategy for improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly, 5*(3), 295-304. https://doi.org/10.2307/1510296

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. https://doi.org/10.1177/019874298601100408

Seymour, P. H. K., & Evans, H. M. (1999). Foundation-level dyslexia: Assessment and treatment. *Journal of Learning Disabilities, 32*(5), 394–405. https://doi.org/10.1177/002221949903200505

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Education.

Spurzheim, J. G. (1832). *Outlines of phrenology*. Marsh, Capen and Lyon.

Strauss, A. A. (1943). Diagnosis and education of the cripple-brained, deficient child. *Journal of Exceptional Children, 9*(6), 163-168.

Strauss, A. A., & Kephart, N. C. (1955). *Psychopathology and education of the brain-injured child: Progress in theory and clinic* (Vol. 2). Grune & Stratton.

Strauss, A. A., & Lehtinen, L. E. (1947). *Psychopathology and education of the brain-injured child* (Vol. 1). Grune & Stratton.

Strauss, A. A., & Werner, H. (1942). Disorders of conceptual thinking in the brain-injured child. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 96*(2), 153-172. https://doi.org/10.1097/00005053-194208000-00004

Sukmawan, F. A., & Prianto, R. M. A. (2017). The effectiveness of the RAP (Read, Ask, Put) strategy to improve functional reading comprehension for students with mild intellectual disabilities. In S. R. Asih, P. Newcombe, J. L. Suzana, M. N. Milla, L. R. M. Royanto, L. M. Boediman, D. E. Purba, M. D. Mustika & C. A. Dannisworo (Eds.), *Proceedings of the first international conference on intervention and applied psychology (ICIAP 2017)* (pp. 253-265). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/iciap-17.2018.23

Sweeney, C. M. (2010). *The metacognitive functioning of middle school students with and without learning disabilities during mathematical problem solving* (Publication No. 3424782) [Doctoral dissertation, University of Miami]. ProQuest Dissertations Publishing.

Taki-Yılmaz, M. (2014). Bireyin gelişmesi. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (4. Basım, ss. 17-42). Anı Yayıncılık.

Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Merrill Publishing Company.

Tekin-İftar, E. (2018a). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (2. Basım, ss. 217-254). Anı Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2018b). Grafik ve grafiksel analiz. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (2. Basım, ss. 401-441). Anı Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (2018c). Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (2. Basım, ss. 15-40). Anı Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (2. Basım). Vize Yayıncılık.

Uçar-Rasmussen, M. ve Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(4), 2180-2201. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364006

Wagner, R. F. (1973). Rudolf Berlin: Originator of the term dyslexia. *Bulletin of the Orton Society, 23*(1), 57-63. https://doi.org/10.1007/bf02653841

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

Watson, S. M. R., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *27*(2), 79-89. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00353.x

Werner, H., & Strauss, A. A. (1939). Types of visuo-motor activity in their relation to low and high performance ages. *Proceedings of the American Association on Mental Deficiency*, *44*(1), 163–168.

Werner, H., & Strauss, A. A. (1940). Causal factors in low performance. *American Journal of Mental Deficiency*, *45*(1), 213–218.

Werner, H., & Strauss, A. A. (1941). Pathology of figure-background relation in the child. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *36*(2), 236-248. https://doi.org/10.1037/h0058060

Wickens, A. P. (2015). *A history of the brain: From stone age surgery to modern neuroscience*. Psychology Press.

Young, R. M. (1990). *Mind, brain, and adaptation in the nineteenth century: Cerebral localization and its biological context from Gall to Ferrier*. Oxford University Press.

Zerbin-Rüdin, E. (1967). Kongenitale wortblindheit oder spezifische dyslexie [Congenital word-blindness]. *Bulletin of the Orton Society, 17*(1), 47–54. https://doi.org/10.1007/bf02653585

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, *11*(4), 307-313. https://doi.org/10.1016/0361-476x(86)90027-5

EKLER

EK 1

ETİK KURUL RAPORU

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.01.2021-7318

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-7318
Konu : Kararlar

Sayın Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Aslin ARSLANOĞLU'nun araştırması ile ilgili yapmış olduğunuz başvuru Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 13.01.2021 tarihli toplantısında alınan 01/18 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :*BE6PKU7AH* Pin Kodu :82412 Belge Takip Adresi : https://ebys.trakya.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr

Bilgi için : Serkan ÖÇAL
Unvanı : Sekreter

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2

ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-26016708 04/06/2021
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Aslin ARSLANOĞLU)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Trakya Üniversitesinin 19.02.2021 tarihli ve E.20301 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 02.06.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Problem Çözüm Türündeki Metinleri Anlamalarında Düşün - Oku - Sor - Kendi Kelimelerinle İfade Et Stratejisinin Öğretiminin Etkililiği
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul
Araştırma Kişiler	: Özel Eğitim Uygulama Merkezleri
Araştırmanın Süresi	: 2020 - 2021 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
04/06/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (26 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Bisbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : strateji.egitimme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aydın BALTA
Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov.tr/

EK 3

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğretmen,

Bu formun amacı, Aslin ARSLANOĞLU'nun Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU danışmanlığında yürüteceği "Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Problem-Çözüm Türündeki Metinleri Anlamalarında Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et Stratejisinin Öğretiminin Etkililiği" konulu doktora tezi kapsamında, öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performanslarına ilişkin bilgi almaktır.

Bu amaç doğrultusunda, öğretmen görüşmesi yapılarak öğrencilerin kimlik bilgileri ile okuma ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin elde edilecek olan bilgiler, görüşme formunda ilgili yerlere kaydedilecektir. Formu uygulamadan önce, görüşmenin kayıt altına alınması için öğretmenin onayı alınacaktır. Her öğrenci için ayrı form kullanılacaktır. Öğretmenin vereceği ek bilgiler, "açıklamalar" başlıkları altına not edilecektir.

A) Öğrencinin Kimlik Bilgileri

Adı-soyadı:
Doğum tarihi:
Okulu/Sınıf düzeyi:
Yetersizlik türü/Düzeyi:
Ek tanısı olma durumu:
Sınıf tekrarı yapma durumu:
Daha öncesinde okuduğunu anlamaya yönelik bir müdahale programında yer alıp almama durumu:

B) Öğrencinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Performansına İlişkin Bilgiler

✓ **Öğrencinin okuma performansı**

1. Öğrenci, genellikle hangi sınıf düzeyinde Türkçe kitaplar okur?

- 1. sınıf ( )
- 2. sınıf ( )
- 3. sınıf ( )
- 4. sınıf ( )
- 5. sınıf ( )
- 6. sınıf ( )
- 7. sınıf ( )
- 8. sınıf ( )

2. Öğrenci genellikle,

- Sözcükleri heceleyerek okur. ( )
- Sözcükleri hecelemeden okur. ( )
- Akıcı okur. ( )
- Akıcı okumaz. ( )
- Sözcükleri atlayarak okur. ( )
- Sözcükleri atlamadan okur. ( )
- Sözcük ekler. ( )
- Sözcük eklemez. ( )
- Sözcükleri doğru okur. ( )
- Sözcükleri yanlış okur. ( )

Açıklamalar:

……

……

✓ **Öğrencinin okuduğunu anlama performansı**

Öğrenci genellikle,

- Okuduğu metindeki ana fikri/fikirleri doğru bir şekilde ifade eder. ( )
- Okuduğu metindeki ana fikri/fikirleri yanlış bir şekilde ifade eder. ( )
- Okuduğu metindeki önemli detayları doğru bir şekilde ifade eder. ( )
- Okuduğu metindeki önemli detayları yanlış bir şekilde ifade eder. ( )
- Okuduğu metinle ilgili hazırlanan kısa cevaplı sorulara doğru cevap verir. ( )
- Okuduğu metinle ilgili hazırlanan kısa cevaplı sorulara yanlış cevap verir. ( )

Açıklamalar:

……..…

…….

EK 4

OKUMA HIZI KAYIT ÇİZELGESİ
(ÖN KOŞUL DEĞERLENDİRMESİ)

A) Öğrencinin Kimlik Bilgileri ve Uygulama Süreci Bilgileri

Adı-soyadı: **Sınıf düzeyi:**

Doğum tarihi: **Uygulama tarihi:**

Okulu: **Başlangıç ve bitiş saati:**

B) Öğrencinin Okuma Hızı Performansı

- Öğrencinin, bir dakikada doğru okuduğu sözcük sayısı:
- Öğrencinin, bir dakikada yanlış okuduğu sözcük sayısı:
- Öğrencinin, bir dakikada eklediği sözcük sayısı:
- Öğrencinin, bir dakikada atladığı sözcük sayısı:
- Bir dakikada araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı:

EK 5

DOĞRU VE HECELEMEDEN OKUMA KAYIT ÇİZELGESİ (ÖN KOŞUL DEĞERLENDİRMESİ)

A) Öğrencinin Kimlik Bilgileri ve Uygulama Süreci Bilgileri

Adı-soyadı:	**Sınıf düzeyi:**
Doğum tarihi:	**Uygulama tarihi:**
Okulu:	**Başlangıç ve bitiş saati:**

B) Öğrencinin Doğru ve Hecelemeden Okuma Performansı

- Metindeki toplam sözcük sayısı:
- Öğrencinin, metnin tümünde doğru okuduğu sözcük sayısı:
- Öğrencinin, metnin tümünde yanlış okuduğu sözcük sayısı:
- Öğrencinin, metnin tümünde eklediği sözcük sayısı:
- Öğrencinin, metnin tümünde atladığı sözcük sayısı:
- Öğrencinin, heceleyerek okuduğu sözcük sayısı:
- Metnin tümünde araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı:

EK 6

OKUDUĞUNU ANLAMA KAYIT ÇİZELGESİ
(ÖN KOŞUL DEĞERLENDİRMESİ)

A) Öğrencinin Kimlik Bilgileri ve Uygulama Süreci Bilgileri

Adı-soyadı: **Sınıf düzeyi:**

Doğum tarihi: **Uygulama tarihi:**

Okulu: **Başlangıç ve bitiş saati:**

B) Öğrencinin Okuduğunu Anlama Performansı

Metnin Başlığı:

a) Öğrencinin Metin Hatırlama Performansı

ANA FİKİR:	ÖĞRENCİNİN YANITI	AÇIKLAMALAR
ÖNEMLİ DETAYLAR	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**AÇIKLAMALAR**
ANA FİKİR:	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**AÇIKLAMALAR**
ÖNEMLİ DETAYLAR	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**AÇIKLAMALAR**

ANA FİKİR:	ÖĞRENCİNİN YANITI	AÇIKLAMALAR
ÖNEMLİ DETAYLAR	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**AÇIKLAMALAR**
ANA FİKİR:	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**AÇIKLAMALAR**
ÖNEMLİ DETAYLAR	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**AÇIKLAMALAR**

Hatırlanan diğer bilgiler (çıkarım yapılan bilgiler dâhil):

Metin Hatırlama Yüzdesi:

Açıklamalar:

b) Öğrencinin Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Performansı

BİLGİ SORULARI	SORULARIN YANITLARI	DOĞRU	YANLIŞ	AÇIKLAMALAR
1.				
2.				

ÇIKARIM SORULARI	SORULARIN YANITLARI	DOĞRU	YANLIŞ	AÇIKLAMALAR
1.				
2.				
3.				
4.				

Doğru Cevap Sayısı:

Yanlış Cevap Sayısı:

Toplam Soru Sayısı:

Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Yüzdesi:

Açıklamalar:

EK 7

OKUMA HIZI/DOĞRU VE HECELEMEDEN OKUMA ÖN KOŞUL DEĞERLENDİRMESİ İÇİN KULLANILAN METİN



TEKERLEĞİN İCADI

Tekerleğin kim tarafından ve ne zaman icat edildiği bilinmemektedir. İnsanlar ilk zamanlarda ağır yükleri ağaç kütükleri üzerinde taşımışlardır. Bu kütükler zamanla inceltilerek tekerleğin icadı gerçekleşmiştir.

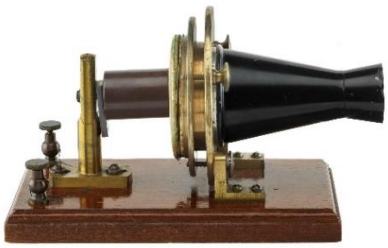
Tekerlek, tarih boyunca pek çok değişiklikten geçirilerek her defasında daha kullanışlı hâle getirilmiştir. Hayvanlar tarafından çekilen arabaları yürüten tekerlek sayesinde insanlar, yürümekten ve ağır yük taşımaktan kurtulmuşlardır. Tekerlek, günümüzdeki teknolojik ürünlerin pek çoğunda yaygın olarak kullanılmaktadır. Başta otomobiller, kamyonlar ve trenler gibi taşıtlar olmak üzere, fabrikalardaki makinelerin pek çoğunun temeli tekerleğe dayanmaktadır.

Tekerlek gibi, tekerleğin kullanıldığı arabalar da geçmişten bugüne önemli değişimlerden geçmiştir.

Yer verilen metin, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28 Mayıs 2018 tarih ve 78 sayılı Kurul Kararı ile 2018-2019 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen İlkokul Sosyal Bilgiler Dördüncü Sınıf ders kitabından uyarlanmıştır.

EK 8

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖN KOŞUL DEĞERLENDİRMESİ İÇİN KULLANILAN METİN





TELEFONUN İCADI

Telefonlardan önce, iletişim kurmak için insanlar mektuplarını atlı haberciler, kuşlar ve gemiler ile iletiyorlardı. Kullanılan bir diğer **yöntem** ise, telgraftı. Başka bir ifadeyle, telefonlardan önce, iletişim kurmak için çeşitli yöntemler kullanılıyordu.

Ancak, kullanılan bu yöntemler pek çok probleme yol açmıştı. Mektupların ulaşması uzun sürüyordu. Yaşanan bir başka **problem** ise, insanların birbirlerinin seslerini duyamamasıydı. Ayrıca, mektupları ulaştırmak ve telgraf kullanmak için insanlar başkalarına ihtiyaç duyuyorlardı.

Daha sonra, Amerika'da ilk telefon yapıldı. Telefonun yapımında malzeme olarak tel kullanıldı çünkü tel ile ses uzak mesafelere rahatlıkla iletilebiliyordu. Böylece, malzeme olarak tel kullanılması etkili bir **çözüm** olmuştu.

İnsanların iletişim kurmasında telefonların çok sayıda faydası olmuştu. İnsanlar daha hızlı iletişim kurabildiler. Telefonun bir diğer **fayda**sı ise, insanların birbirlerinin sesini duyabilmesiydi. Ayrıca, insanlar iletişim kurmak için artık başkalarına ihtiyaç duymuyorlardı.

EK 9

ÖN KOŞUL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME OTURUMLARI

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızları, doğru okuma ve hecelemeden okuma performansları ile okuduğunu anlama performanslarına ilişkin ön koşul değerlendirme oturumlarına yer verilmiştir. Bu değerlendirme oturumları aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir.

A) Öğrencilerin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Hecelemeden Okuma Performanslarının Belirlenmesi

Öğrencilerin okuma hızları, doğru okuma ve hecelemeden okuma performanslarına ilişkin değerlendirme yapmak adına, İlkokul Sosyal Bilgiler dördüncü sınıf ders kitabından "Tekerleğin İcadı" başlıklı bir metin (Bkz. EK 7) uyarlanarak öğrencilere okutulur. Bu oturumlar esnasında ses kayıt cihazı, kronometre, *Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi* (Bkz. EK 4) ve *Doğru ve Hecelemeden Okuma Kayıt Çizelgesi* (Bkz. EK 5), okutulacak olan metnin iki örneği, kalemler ve silgiler ortamda hazır bulundurulur.

Uygulamacı ve öğrenci ön koşul değerlendirmesinin yapılacağı odada masaya karşılıklı otururlar. Öncelikle, ses kayıt cihazı ve kronometre öğrenciye tanıtılır. Öğrencinin merak etmesi durumunda, öğrencinin ses kayıt cihazını ve kronometreyi incelemesi sağlanır. Uygulamacı, "Bugün, senden bir metin okumanı isteyeceğim. Sen metni okurken, ben de önümde duran kâğıtlara yazılar yazacağım ve çalışmamızı bu ses kayıt cihazı ile kaydedeceğim. Ayrıca, bir dakikada okuduğun kelime sayısını belirlemek için bu kronometreyi kullanacağım" der. Ardından, uygulamacı okuma metninin bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir. Uygulamacı, "Okuyacağın metnin aynısı bende de var. Sen okurken, ben de önümde duran metinden seni takip edeceğim" 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 ses kayıt cihazını başlatır. Uygulamacı, "Şimdi, senden bu metni en güzel okumanla okumanı istiyorum" der ve "Metni sesli bir biçimde oku" yönergesini verir.

Uygulamacı, öğrencinin ilk kelimeyi okumaya başlaması ile kronometreyi başlatır. Okuma hızının belirlenmesi için, ilk bir dakikanın sonunda öğrencinin okuduğu son kelimeyi işaretler ve ardından öğrencinin doğru ve hecelemeden okuma performansı için metnin tamamını okumasını bekler. Öğrencinin metni okumayı tamamlamasının ardından, değerlendirme sonlandırılır ve öğrenciye teşekkür edilir.

Okuduğu satırı kaybetmesi ya da satır atlaması durumunda, öğrenciye okuması gereken satır gösterilir. Değerlendirme sürecinde, öğrenci bir kelimeyi okumak için beş saniye bekler ise, uygulamacı o sözcüğü öğrencinin yerine okur. Öğrenci kelimeyi yanlış okur, ancak beş saniye içerisinde hatalı okumasını düzeltir ise, kelime okuması doğru kabul edilir. Araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu, öğrencinin yanlış okuduğu ve okurken atladığı kelimelerin altı çizilir ve bu kelimeler yanlış olarak kaydedilir. Öğrencinin eklediği kelimeler sayılmaz. Öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısından, yanlış okuduğu kelime sayısı çıkarılarak öğrencinin okuma hızı belirlenir. Doğru okuma yüzdesi, öğrencinin tüm metinde doğru okuduğu kelime sayısının, metindeki toplam kelime sayısına oranının hesaplanması ile bulunur. Öğrencinin hecelemeden okuma yüzdesi ise, öğrencinin tüm metinde hecelemeden okuduğu kelime sayısının, metindeki toplam kelime sayısına oranının hesaplanması ile bulunur.

Ön koşul değerlendirme oturumlarında, *Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi* ve *Doğru ve Hecelemeden Okuma Kayıt Çizelgesi*'ne sonuçlar kaydedilir ve öğrencilerin ses kayıtları dinlenerek kaydedilen bilgiler tekrar kontrol edilir.

B) Öğrencilerin Okuduklarını Anlama Performanslarının Belirlenmesi

Okuma hızı, doğru okuma ve hecelemeden okuma ön koşullarını karşılayan öğrencilerin okuduklarını anlama performanslarına yönelik değerlendirme yapmak adına, araştırmacı tarafından sınıf düzeylerine uygun olarak hazırlanan ve araştırma sürecinde yer verilen metinlerin özelliklerini taşıyan "Telefonun İcadı" başlıklı problem-çözüm türünde bir metin (Bkz. EK 8) kullanılır. Bu oturumlar esnasında ses kayıt cihazı, *Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi* (Bkz. EK 6), okutulacak olan metnin iki örneği, kalemler ve silgiler ortamda hazır bulundurulur.

Uygulamacı ve öğrenci ön koşul değerlendirmesinin yapılacağı odada masaya karşılıklı otururlar. Öncelikle, ses kayıt cihazı öğrenciye tanıtılır. Öğrencinin merak

etmesi durumunda, öğrencinin ses kayıt cihazını incelemesi sağlanır. Uygulamacı, "Bugün, senden bir metin okumanı isteyeceğim. Sen metni okurken, ben de önümde duran kâğıtlara yazılar yazacağım ve çalışmamızı bu ses kayıt cihazı ile kaydedeceğim" der. Ardından, uygulamacı okuma metninin bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir. Uygulamacı, "Okuyacağın metnin aynısı bende de var. Sen okurken, ben de önümde duran metinden seni takip edeceğim. Senden önündeki metni dikkatli bir biçimde okumanı istiyorum. Metni okumayı bitirdiğinde, senden metinle ilgili hatırladıklarını anlatmanı isteyeceğim. Ayrıca, sana metinle ilgili bazı sorular soracağım" 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 ses kayıt cihazını başlatır. Uygulamacı, "Bu metni sesli bir biçimde oku" yönergesini verir. Öğrencinin sesli bir biçimde metni okumasının ardından uygulamacı, metni ve var ise öğrencinin okurken aldığı notları öğrencinin önünden kaldırır. Uygulamacı, "Metinle ilgili tüm hatırladıklarını anlat" diyerek öğrenciden metinle ilgili hatırladıklarını sözel olarak ifade etmesini ister. Öğrencinin anlatımını tamamlamasının ardından uygulamacı, "Anlatımını tamamladın mı?" diye sorarak öğrencinin anlatımını tamamladığından emin olur. Öğrencinin anlatımını tamamladığından emin olduktan sonra uygulamacı, "Şimdi, sana okuduğun metinle ilgili sorular soracağım. Beni dikkatlice dinlemeni ve sorularıma cevap vermeni istiyorum" der. Uygulamacı, iki bilgi sorusu ve dört çıkarım sorusu olmak üzere hazırlanan toplam altı soruyu öğrenciye sırasıyla sözel olarak sorar ve öğrenciden soruları sözel olarak yanıtlamasını ister. Okuduğunu anlama performansı değerlendirme sürecinde, öğrencinin doğru veya yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda, uygulamacı herhangi bir tepkide bulunmaz. Uygulamacı, öğrenciye herhangi bir ipucu veya pekiştirme sunmaz. Çalışmanın tamamlanmasının ardından, değerlendirme sonlandırılır ve öğrenciye teşekkür edilir.

Okuduğu satırı kaybetmesi ya da satır atlaması durumunda, öğrenciye okuması gereken satır gösterilir. Metindeki sözcük, ifade ve düşünceleri kendi kelimeleriyle ifade etmesine ilişkin değerlendirme süreçlerinde öznesi ve yüklemi ile tam bir düşünce yansıtma, doğru bilgi içeriyor olma, daha önce ifade edilen bilginin tekrarı olmasından öte yeni bir bilgi içeriyor olma, anlamlı olma, işe yarar bilgi içerme, kendi kelimeleri ile ifade edilmiş olma ve her bir paragraftaki ana fikir için tek bir genel ifade sunma özelliklerini taşıyan öğrenci ifadeleri (Lauterbach ve Bender, 1995) doğru tepki

olarak kabul edilir. Öğrenciye, hatırladığı her bir doğru ana fikir ve önemli detay için puan verilir. Metinle ilgili hazırlanan kısa cevaplı soruları yanıtlama performansına ilişkin değerlendirme sürecinde, öğrencinin bilgi soruları için verdiği yanıtlar açık bir şekilde metinde yer alıyor ise ve çıkarım soruları için verdiği yanıtlar metindeki ipuçları ile ilişkili ise öğrencinin yanıtları doğru tepki olarak kabul edilir (Leslie ve Caldwell, 2001). Başka bir ifadeyle, öğrencinin önceki deneyimlerinden yola çıkarak verdiği yanıtlar, doğru ya da mantıklı yanıtlar olsalar dahi, bilgi soruları için verilen yanıtlar açık bir şekilde metinde yer almıyor ise ve çıkarım soruları için verilen yanıtlar metindeki ipuçları ile ilişkili değil ise, bu öğrenci yanıtları doğru tepki olarak değerlendirilmez. Öğrencinin soruyu cevaplamadan 10 saniye beklemesi durumunda, soru tekrar edilir. Sorunun tekrarlanmasının ardından, öğrenci soruyu 10 saniye içinde ikinci kez yanıtlayamaz ise, bu durum yanlış tepki olarak değerlendirilir. Öğrencinin iki maddeli/cevaplı sorularda maddelerden birini cevaplaması ve diğerini cevaplamaması yanlış tepki olarak değerlendirilir. İkiden fazla cevabı olan sorularda ise, bu maddelerin %60 veya %60'tan fazlasını söylemesi durumunda öğrencinin yanıtı doğru tepki olarak kabul edilir; öte yandan, maddelerin %60'tan azını söylemesi durumunda öğrencinin yanıtı yanlış tepki olarak kabul edilir. Öğrencinin metnin farklı bir bölümüne ilişkin cevap vermesi, metnin tamamını anlatması, metinde sunulan bilginin tam aksi yönde bir yanıt vermesi yanlış tepki olarak kabul edilir. Öğrencinin hatırladığı toplam doğru ana fikir ve önemli detayların, metin hatırlama performans tablosunda yer verilen ana fikir ve önemli detaylara oranı alınır ve hatırlanan doğru bilgilerin yüzdelik hesaplamaları gerçekleştirilir. Öğrencinin bilgi ve/veya çıkarım sorularına verdiği toplam doğru yanıt sayısının, toplam soru sayısına oranı alınır ve verilen doğru yanıtların yüzdelik hesaplamaları gerçekleştirilir.

Ön koşul değerlendirme oturumlarında, metinle ilgili anlatımlar *Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi*'nde yer alan *Metin Hatırlama Performans* tablosuna kaydedilir. Kısa cevaplı sorulara verilen yanıtlar ise, aynı çizelgede yer alan *Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Performans* tablosuna kaydedilir. Ardından, öğrencilerin ses kayıtları dinlenerek kaydedilen bilgiler tekrar kontrol edilir.

EK 10

AİLE İZİN FORMU

Aslin ARSLANOĞLU'nun Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU danışmanlığında yürüteceği "Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Problem-Çözüm Türündeki Metinleri Anlamalarında Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et Stratejisinin Öğretiminin Etkililiği" konulu doktora tezi kapsamında, çocuğumun "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile okuduğunu anlama becerilerine yönelik çalışma yapmasına izin veriyorum.

Araştırmada benim ve çocuğum ile ilgili elde edilecek olan hiçbir özel ve kişisel bilginin başka kurum ve kuruluşlar ile paylaşılmayacağı, araştırmanın çocuğum için sakınca taşımayacağı, araştırma için çekilen video ve ses kayıtlarının sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı, araştırmacının çalışma süresince soracağım tüm sorulara yanıt vereceği ve araştırmadan istediğim zaman çekilebileceğim koşulları ile araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Bu araştırma süresince, çocuğumun okula devamı için özen göstereceğimi taahhüt ediyorum.

Velinin Adı-Soyadı:	**Araştırmacının Adı-Soyadı:**
İmza:	**İmza:**
Tarih:	**Tarih:**

EK 11

"DÜŞÜN-OKU-SOR-KENDİ KELİMELERİNLE İFADE ET" STRATEJİSİ ÖĞRETİM PLANI

Bu bölümde, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi öğretim planının detaylarına yer verilmiştir.

1. Aşama: Ön Bilgilerin Geliştirilmesi ve Harekete Geçirilmesi

Bu aşamada, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygulayabilmek için gerek duyulan ön bilgiler geliştirilir. Bu aşama, iki oturum şeklinde gerçekleştirilir. Birinci oturumda "problem", "çözüm" ve "sonuç" anahtar kelimeleri üzerinde çalışılır. İkinci oturumda ise, ana fikir ve ana fikirlerle ilgili önemli detayları bulmaya ilişkin çalışılır.

1. Oturum

Bu oturumda bir video kamera, *Problem-Çözüm-Sonuç Çalışma Kâğıdı*'nın (Bkz. EK 26) iki örneği ve ikişer adet mor, turuncu ve yeşil renkli fosforlu kalem ile uygulama öncesinde belirlenen pekiştireç ortamda hazır bulundurulur. "Problem", "çözüm" ve "sonuç" anahtar kelimeleri üzerinde çalışılır.

Uygulamacı ve öğrenci odada masaya karşılıklı otururlar. Öncelikle, video kamera öğrenciye tanıtılır. Uygulamacı, "Seninle, okuduğunu anlama çalışmaları yapacağız. Bu çalışmalarımızda, bir okuduğunu anlama stratejisi öğreneceğiz. Bugün ise, okuyacağımız metinlerde yer alan 'problem', 'çözüm' ve 'sonuç' anahtar kelimelerinin neler olduklarını ve bu kelimelerin metinleri okurken ne işimize yaradıklarını çalışacağız. Çalışmamız boyunca beni dikkatli bir biçimde dinler ve izlersen, çalışacağımız bu anahtar kelimelerle okuma metinlerini daha kolay ve doğru bir biçimde anlayabileceksin. Ayrıca, okuma metinlerindeki bilgileri daha kolay ve doğru bir biçimde hatırlayabileceksin" 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, “Şimdi, seninle ‘problem’, ‘çözüm’ ve ‘sonuç’ kelimelerinin neler olduklarını öğreneceğiz. Bu kelimelerin ne anlama geldiklerini öğrenirsek, metinde anlatılan sorunun ne olduğunu; ayrıca, bu sorunun ortadan kaldırılması veya bitmesi için ne yapıldığını ve sorunu çözmek için yapılanların sonucunda ne ya da neler olduğunu bulabiliriz” der. Uygulamacı, “Şimdi, birlikte ‘problem’, ‘çözüm’ ve ‘sonuç’ kelimelerini tanıyalım. ‘Problem’, yaşanan ya da karşılaşılan sorun ya da hoşa gitmeyen durumdur” der ve “Şimdi, sıra sende. ‘Problem’ kelimesinin ne olduğunu söyleyebilir misin?” diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., “Aferin”, “Çok güzel yaptın”, “Bravo”) pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, “‘Problem’, yaşanan ya da karşılaşılan sorun ya da hoşa gitmeyen durumdur” diyerek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Uygulamacı, “‘Çözüm’, problemi ortadan kaldırmak için yapılanlardır” der ve “Şimdi, sıra sende. ‘Çözüm’ kelimesinin ne olduğunu söyleyebilir misin?” diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., “Aferin”, “Çok güzel yaptın”, “Bravo”) pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, “‘Çözüm’, problemi ortadan kaldırmak için yapılanlardır” diyerek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Son olarak uygulamacı, “‘Sonuç’, problemi çözmek için yaptıklarımızın sonucunda ne olduğunu anlatmak için kullanılır” der ve “Şimdi, sıra sende. ‘Sonuç’ kelimesinin ne olduğunu söyleyebilir misin?” diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., “Aferin”, “Çok güzel yaptın”, “Bravo”) pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, “‘Sonuç’, problemi çözmek için yaptıklarımızın sonucunda ne olduğunu anlatmak için kullanılır” diyerek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar.

Uygulamacı, anahtar kelimelerin anlamlarını çalıştıktan sonra, “Seninle ‘problem’, ‘çözüm’ ve ‘sonuç’ kelimelerini tanıdık. Şimdi, bu kelimeler ile ilgili örnek cümleler inceleyeceğiz” der. Ardından, “problem”, “çözüm” ve “sonuç” anahtar kelimeleri ile ilgili paragrafların yer aldığı *Problem-Çözüm-Sonuç Çalışma Kâğıdı*’nın bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir. Daha sonra ise mor, turuncu ve yeşil renkli fosforlu kalemlerden birer adet öğrencinin önüne, birer adet de kendi önüne yerleştirir. Uygulamacı, “Kâğıdında gördüğün örneklerin aynısı,

benim önümde duran kâğıtta da yazıyor. Şimdi, ilk örneği sesli bir biçimde okuyacağım" der ve çalışma kâğıdındaki ilk paragrafı sesli bir biçimde okur. İlk örnek paragrafta, "Melvil'in (Melville) toza karşı alerjisi vardı. Melvil, halılardaki tozları temizlemek için bir halı süpürgesi yaptı. Halı süpürgesi yaptıktan sonra Melvil, halılardaki tozları rahatlıkla temizleyebildi ve bir daha alerji problemi yaşamadı" yazmaktadır. Uygulamacı, öğrenciden de ilk paragrafı sesli bir biçimde okumasını ister ve "Şimdi, sen de ilk paragrafı sesli bir biçimde oku" der.

Öğrencinin paragrafı okumasının ardından uygulamacı, "Haydi, birlikte bu paragrafı inceleyelim. İlk paragrafı birlikte okuduk. Bu paragrafta, bir kişinin yaşadığı problemden bahsediliyor. Paragraftaki kişinin yaşadığı problemin ne olduğunu bulalım" der ve ardından, "Paragrafta, 'Melvil'in toza karşı alerjisi vardı' yazıyor. Toza karşı alerjisinin olması bir sorundur. Demek ki problem, toz alerjisi" der ve "Şimdi, sıra sende. Paragraftaki problemin ne olduğunu söyleyebilir misin?" diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, "Paragraftaki problem, toz alerjisidir" diyerek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Uygulamacı, "O zaman, ilk paragrafta problemi anlatan cümlenin üzerini mor renkli fosforlu kalemle çizelim" der. Uygulamacının ve öğrencinin problem cümlesinin üzerini çizmelerinin ardından uygulamacı, "Şimdi, halılardaki toza karşı yaşanan alerjinin çözümü için ne yapıldığına bakalım" der ve ardından, "Paragrafta, 'Melvil, halılardaki tozları temizlemek için bir halı süpürgesi yaptı' yazıyor. Alerji problemini çözmek ya da ortadan kaldırmak için halı süpürgesi yapılıyor. Demek ki problemin çözümü, halı süpürgesi yapılmasıdır" der ve "Şimdi, sıra sende. Paragraftaki çözümün ne olduğunu söyleyebilir misin?" diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, "Paragraftaki çözüm, halı süpürgesi yapılmasıdır" diyerek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Uygulamacı, "O zaman, ilk paragrafta çözümü anlatan cümlenin üzerini turuncu renkli fosforlu kalemle çizelim" der. Uygulamacının ve öğrencinin çözüm cümlesinin üzerini çizmelerinin ardından uygulamacı, "Şimdi, toz alerjisinin çözülüp çözülmediğine bakalım" der ve ardından, "Paragrafta, 'Halı süpürgesi

yaptıktan sonra Melvil, halılardaki tozları rahatlıkla temizleyebildi ve bir daha alerji problemi yaşamadı' yazıyor. Halı süpürgesi yapıldıktan sonra tozlar daha rahat temizlenmiş ve kişi bir daha alerji problemi yaşamamış. Demek ki paragraftaki sonuç, tozların rahatlıkla temizlenmesi ve alerjinin bir daha yaşanmamasıdır" der ve "Şimdi, sıra sende. Paragraftaki sonucun ne olduğunu söyleyebilir misin?" diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, "Paragraftaki sonuç, tozların rahatlıkla temizlenmesi ve alerjinin bir daha yaşanmamasıdır" diyerek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Uygulamacı, "O zaman, ilk paragrafta sonucu anlatan cümlenin üzerini yeşil renkli fosforlu kalemle çizelim" der. Uygulamacının ve öğrencinin sonuç cümlesinin üzerini çizmelerinin ardından, uygulamacı ve öğrenci bir sonraki örneğe geçer. Takip eden örnekler için süreç aynı şekilde devam eder. Öğretime, öğrenci örnek paragraflardaki "problem", "çözüm" ve "sonuç" cümlelerini bağımsız bir şekilde, %100 tespit etme ölçütüne ulaşana kadar devam edilir. Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı, "Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim" şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.

2. Oturum

Bu oturumda bir video kamera, *Ana Fikir ve Önemli Detayları Bulma Çalışma Kâğıdı*'nın (Bkz. EK 27) iki örneği, ikişer adet sarı renkli fosforlu kalem, ikişer adet kırmızı kurşun kalem, silgiler ve uygulama öncesinde belirlenen pekiştireç ortamda hazır bulundurulur. Ana fikir ve ana fikirlerle ilgili önemli detayları bulmaya ilişkin çalışılır.

Uygulamacı ve öğrenci odada masaya karşılıklı otururlar. Öncelikle, video kamera öğrenciye tanıtılır. Uygulamacı, "Bugün, birlikte ana fikirleri ve ana fikirlerle ilgili önemli detayları nasıl bulacağımızı çalışacağız. Ana fikir ve ana fikirlerle ilgili önemli detaylar, okuma metinlerini daha kolay ve doğru bir biçimde anlamamızı sağlar. Çalışmamız boyunca beni dikkatli bir biçimde dinler ve izlersen, ana fikir ve ana fikirlerle ilgili önemli detayları kullanarak okuma metinlerini daha kolay ve doğru bir biçimde anlayabileceksin. Ayrıca, okuma metinlerindeki bilgileri daha kolay ve

doğru bir biçimde hatırlayabileceksin" 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, "Şimdi, birlikte ana fikir ve ana fikirle ilgili önemli detayların ne demek olduğunu öğrenelim" der. Uygulamacı, "Ana fikir, yazarın asıl anlatmak istediği düşüncedir. Ana fikir ile ilgili olan cümle, paragrafın genelde ne anlattığını gösterir. Bu cümle, paragrafın ne hakkında olduğunu gösterir" der ve "Şimdi, sıra sende. Ana fikir ile ilgili olan cümle bize neyi gösterir?" diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, "Ana fikir ile ilgili olan cümle, paragrafın genelde ne anlattığını gösterir. Bu cümle, paragrafın ne hakkında olduğunu gösterir" diyerek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Ardından uygulamacı, "Ana fikir ile ilgili olan cümleyi bulmak için ilk önce paragrafı okumamız gerekir. Daha sonra, bu cümleyi bulmak için paragrafın ilk cümlesine ya da son cümlesine bakmamız gerekir" der ve "Şimdi, sıra sende. Ana fikir ile ilgili olan cümleyi bulmak için paragrafta nerelere bakmamız gerekir?" diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, "Ana fikir ile ilgili olan cümleyi bulmak için paragrafın ilk cümlesine ya da son cümlesine bakmamız gerekir" diyerek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Uygulamacı, "O zaman, ana fikir cümlesini bulmak için öncelikle paragrafın ilk cümlesine bakmalıyız. Eğer paragrafın ilk cümlesi ana fikir cümlesi değilse, o zaman paragrafın son cümlesine bakmalıyız" der. Ana fikir cümlesinin paragraftaki yerini açıkladıktan sonra uygulamacı, "Ancak, bazen de ana fikri ilk cümlede ya da son cümlede bulamayabiliriz. Bu durumda, paragrafı okuduktan sonra, paragrafta en çok tekrarlanan kelimeyi ya da düşünceyi bulmamız gerekir. Paragrafta en çok tekrarlanan kelimeyi ve düşünceyi bulursak, ana fikri kolaylıkla bulabiliriz" der ve "Şimdi, sıra sende. Ana fikri ilk cümlede ya da son cümlede bulamadığımızda ne yapmamız gerekir?" diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı,

“Paragrafı okuduktan sonra, paragrafta en çok tekrarlanan kelimeyi ya da düşünceyi bulmamız gerekir” diyerek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Uygulamacı, “Ancak, bizim çalışmamızda paragrafların ana fikir cümlesi, paragraflarımızın içerisinde veriliyor olacak” diyerek çalışmada yer verilecek olan ana fikir bulma süreci ile ilgili bilgi verir. Daha sonra uygulamacı, “Ana fikrin ne olduğunu konuştuk. Şimdi ise, paragrafın ana fikrini destekleyen önemli detayların ne demek olduğunu konuşacağız. Ana fikir, paragrafta asıl anlatılmak istenen düşüncedir. Önemli detaylar ise, bu anlatılmak istenen düşünceyi açıklar veya bu düşünce ile ilgili örnekler verir” der ve “Şimdi, sıra sende. Önemli detaylar ne demek söyleyebilir misin?” diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., “Aferin”, “Çok güzel yaptın”, “Bravo”) pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, “Paragrafta anlatılmak istenen düşünceyi açıklar veya bu düşünce ile ilgili örnekler verir” diyerek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar.

Ana fikir ve önemli detaylara ilişkin açıklamalara yer verdikten sonra uygulamacı, “Seninle, ana fikir ve önemli detaylar ile ilgili konuştuk. Şimdi, ana fikir ve önemli detayları bulmak için bir çalışma yapacağız” der ve örnek paragrafların yer aldığı *Ana Fikir ve Önemli Detayları Bulma Çalışma Kâğıdı*’nın bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir. Daha sonra ise bir adet sarı renkli fosforlu kalemi ve bir adet kırmızı kurşun kalemi öğrencinin önüne, bir adet sarı renkli fosforlu kalemi ve bir adet kırmızı kurşun kalemi de kendi önüne yerleştirir. Uygulamacı, “Kâğıdında gördüğün örneklerin aynısı, benim önümde duran kâğıtta da yazıyor. Şimdi, ilk örneği sesli bir biçimde okuyacağım” der ve çalışma kâğıdındaki ilk paragrafı sesli bir biçimde okur. İlk örnek paragrafta, “Dişlerimizi fırçalamanın pek çok yararı vardır. Dişlerimizi fırçalamanın yararlarından biri, diş etlerimizin sağlıklı kalmasıdır. Ayrıca, dişlerimizi düzenli fırçaladığımızda dişlerimiz çürümez. Dişlerimizi fırçalamanın diğer bir yararı ise, dişlerimizin daha beyaz kalmasıdır” yazmaktadır. Uygulamacı, öğrenciden de ilk paragrafı sesli bir biçimde okumasını ister ve “Şimdi, sen de ilk paragrafı sesli bir biçimde oku” der.

Öğrencinin paragrafı okumasının ardından uygulamacı, “Haydi, birlikte bu paragrafı inceleyelim. İlk paragrafı birlikte okuduk. Paragraftaki ana fikir cümlesini bulmak için paragrafın ilk veya son cümlesine bakmamız gerekiyordu. Kimi zaman da

ana fikir ile ilgili olan cümle, ilk cümlede ya da son cümlede olmuyordu. Bu durumda, paragrafı okuduktan sonra, paragrafta en çok tekrarlanan kelimeyi ya da düşünceyi bulmamız gerekiyordu. Ancak, bizim çalışacağımız paragraflarda ana fikri, ilk veya son cümlede aramamız gerekiyor" der ve ardından, "Paragrafımızı okuduk. Ana fikri bulmak için öncelikle ilk veya son cümleye bakmamız gerekiyor. Öncelikle, ilk cümleye bakalım. Paragrafımızın ilk cümlesinde, 'Dişlerimizi fırçalamanın pek çok yararı vardır' yazıyor. Demek ki, paragrafta asıl anlatılmak istenen düşünce, diş fırçalamanın yararlarıdır" der ve "Şimdi, sıra sende. Paragrafımızda asıl anlatılmak istenen düşünce nedir?" diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, "Paragrafta asıl anlatılmak istenen düşünce, diş fırçalamanın yararlarıdır" diyerek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Daha sonra uygulamacı, "Paragrafımızda, her bir cümlede diş fırçalamanın yararlarının neler olduğunun anlatıldığını görüyorum. Paragrafımızda, genel olarak diş fırçalamanın faydalarından bahsediliyor. Paragrafımızın ana fikir cümlesini, paragrafımızın ilk cümlesinde bulduk. Bu durumda paragrafımızın ana fikri, 'Dişlerimizi fırçalamanın pek çok yararı vardır' cümlesidir" der ve "Şimdi, sıra sende. Paragrafımızdaki ana fikrin ne olduğunu söyleyebilir misin?" diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, "Paragrafımızın ana fikri, 'Dişlerimizi fırçalamanın pek çok yararı vardır' cümlesidir" diyerek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Ardından uygulamacı, "O zaman, ilk paragraftaki ana fikir cümlesinin üzerini sarı renkli fosforlu kalemle çizelim" der.

Uygulamacının ve öğrencinin ana fikir cümlesinin üzerini çizmelerinin ardından uygulamacı, "Paragrafımızın ana fikrini bulduk. Şimdi ise, bu ana fikri destekleyen en az iki önemli detay bulmamız gerekiyor. Bu önemli detaylar, paragrafın ana fikrinin örnekleri olmalıdır. Paragrafımızdaki ana fikir, diş fırçalamanın yararları ile ilgilidir. Bu sebeple, bu örnekler diş fırçalamanın yararları ile ilgili örnekler olmalıdır" der ve "Şimdi, paragrafımızda diş fırçalamanın yararlarını anlatan cümlelere bakalım. Paragrafın ikinci cümlesinde, diş etlerimizin sağlıklı kalması örneği verilmiş. O zaman, 'diş etlerimizin sağlıklı kalması' örneği, ilk önemli detayımız" der ve "Şimdi, sıra sende. Ana fikirle ilgili ilk önemli detayın ne olduğunu

söyleyebilir misin?" diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, "'Diş etlerimizin sağlıklı kalması' örneği, ilk önemli detayımız" diyerek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Daha sonra uygulamacı, "O zaman, ana fikirle ilgili ilk önemli detayımızın altını kırmızı kurşun kalemle çizelim" der. Uygulamacının ve öğrencinin örnek ifadeyi işaretlemelerinin ardından uygulamacı, "Şimdi, paragrafımızın üçüncü cümlesine bakalım. Bu cümlede, dişlerin çürümeyeceği örneği verilmiş. O zaman, 'dişlerimizin çürümemesi' örneği, ikinci önemli detayımız" der ve "Şimdi, sıra sende. Ana fikirle ilgili ikinci önemli detayın ne olduğunu söyleyebilir misin?" diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, "'Dişlerimizin çürümemesi' örneği, ikinci önemli detayımız" diyerek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Ardından uygulamacı, "O zaman, ana fikirle ilgili ikinci önemli detayımızın altını kırmızı kurşun kalemle çizelim" der. Uygulamacının ve öğrencinin örnek ifadeyi işaretlemelerinin ardından uygulamacı, "Şimdi ise, paragrafımızın dördüncü cümlesine bakalım. Bu cümlede, dişlerin daha beyaz kaldığı örneği verilmiş. O zaman, 'dişlerimizin daha beyaz kalması' örneği, üçüncü önemli detayımız" der ve "Şimdi, sıra sende. Ana fikirle ilgili üçüncü önemli detayın ne olduğunu söyleyebilir misin?" diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, "'Dişlerimizin daha beyaz kalması' örneği, üçüncü önemli detayımız" diyerek öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Daha sonra uygulamacı, "O zaman, ana fikirle ilgili üçüncü önemli detayımızın altını kırmızı kurşun kalemle çizelim" der.

Uygulamacının ve öğrencinin örnek ifadeyi işaretlemelerinin ardından uygulamacı, "Paragrafta, dişleri fırçalamanın yararları ile ilgili verilen örnekleri işaretledik" der ve ardından "İşaretlediğimiz örnekleri sesli bir biçimde tekrar okuyabilir misin?" diye sorar. Öğrencinin işaretli olan örnekleri okumasının ardından uygulamacı, "Paragrafımızda, dişleri fırçalamanın yararları ile ilgili üç tane örnek bulduk. Bulduğumuz bu örnekler bize, dişleri fırçalamanın yararları ile ilgili bilgi vermektedir. Bu örnekler, paragrafımızın ana fikri ile ilgili olan önemli detaylardır"

der. Ardından, uygulamacı ve öğrenci bir sonraki örneğe geçer. Takip eden örnekler için süreç aynı şekilde devam eder. Öğretime, öğrenci örnek paragraflardaki ana fikir ve ana fikir ile ilgili önemli detayları bağımsız bir şekilde, %100 tespit etme ölçütüne ulaşana kadar devam edilir. Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı, "Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim" şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.

2. Aşama: Stratejinin Tartışılması

Bu aşamada bir video kamera, bir adet *Metin Hatırlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği* (Bkz. EK 12), bir adet *Metin Sorularını Yanıtlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği* (Bkz. EK 12), iki adet uğur böceği şeklinde yapışkanlı çıkartma, bir adet *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Akış Şeması Kâğıdı* (Bkz. EK 14), iki adet *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı* (Bkz. EK 13), icat konusunda yazılmış bir metnin iki örneği, bir adet sarı renkli fosforlu kalem, bir adet kırmızı kurşun kalem, iki adet siyah kurşun kalem, silgiler ve uygulama öncesinde belirlenen pekiştireç ortamda hazır bulundurulur. Metinleri doğru bir biçimde anlamanın önemine değinilir ve öğrenciye mevcut okuduğunu anlama performansı hakkında bilgilendirme yapılarak, öğrencinin metin hatırlamaya ve metin sorularını yanıtlamaya ilişkin hedefler belirlemesi sağlanır. Ardından, okuduğunu anlamada kullanılacak olan "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi tanıtılır ve bu stratejinin basamaklarının ne şekilde ve hangi sırayla uygulanacağı hakkında öğrenciye bilgi verilir.

Uygulamacı ve öğrenci odada masaya karşılıklı otururlar. Öncelikle, video kamera öğrenciye tanıtılır. Uygulamacı, "Bugün, seninle stratejimiz hakkında konuşacağız ve stratejimizin basamaklarını tanıyacağız. Öğreneceğimiz strateji, okuma metinlerini daha kolay ve doğru bir biçimde anlamamızı sağlar. Çalışmamız boyunca beni dikkatli bir biçimde dinler ve izlersen, stratejimizin basamaklarını kullanarak okuma metinlerini daha kolay ve doğru bir biçimde anlayabileceksin. Ayrıca, okuma metinlerindeki bilgileri daha kolay ve doğru bir biçimde hatırlayabileceksin" 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, “Okulda ya da evde okumalar yapıyoruz, öyle değil mi? Okumalarımızı yaparken, okuduklarımızı doğru bir biçimde anlayabilmemiz çok önemlidir. Bu sayede, okuduklarımızı daha kolay hatırlayabilir ve metinlerle ilgili sorulan soruları daha doğru bir biçimde cevaplayabiliriz. Senin de okuduklarını daha doğru bir biçimde anlaman ve hatırlaman, ödevlerini yapmanı ve ders kitaplarını, sevdiğin hikâyeleri ve romanları okumanı kolaylaştırır. Bu sebeple, okuduklarını daha doğru bir biçimde anlaman ve hatırlaman için okuma stratejilerinden yararlanman gerekebilir. Stratejiler bizim okuduklarımızı daha iyi, daha kolay ve daha doğru anlamamızı sağlar” diyerek strateji kullanmanın öneminden bahseder. Ardından uygulamacı, “Okudukları metinleri kolay ve doğru bir biçimde anlayan okuyucular, iyi okuyuculardır. İyi okuyucular, okuduklarını anlayıp anlamadıklarını kontrol ederler ve okumaktan keyif alırlar. Ayrıca iyi okuyucular, okuduklarını daha kolay ve doğru bir biçimde anlamak için çeşitli stratejiler kullanırlar. Bu stratejiler basamaklardan oluşur ve bu basamaklar okuduklarımızı daha kolay ve doğru anlamamızı sağlar. İyi okuyucular, okumalarını yaparken bu basamakları takip ederler. Biz de seninle, okuduklarımızı daha iyi anlamak ve hatırlamak için bir strateji öğreneceğiz. Stratejide yer alan basamaklar sayesinde, okuduklarımızı daha kolay hatırlayabilir ve metinlerle ilgili sorulan soruları daha doğru bir biçimde yanıtlayabiliriz. Kullanacağımız stratejinin adı, ‘Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et’ stratejisi. Öğreneceğimiz bu strateji sayesinde, metindeki bilgileri daha kolay ve doğru bir biçimde anlayabilir ve aklımızda tutabiliriz. Böylece, okuduğumuz metinlerdeki bilgileri daha doğru ve kolay bir biçimde anlatabilir ve metinlerle ilgili sorulan soruları rahatlıkla cevaplayabiliriz. Bu stratejiyi evde ya da okulda ödevlerini yaparken ve ders kitaplarını, sevdiğin hikâyeleri ve romanları okurken kullanabilirsin. Gördüğün gibi, stratejiyi pek çok yerde kullanabilirsin. Bu strateji sayesinde, okuduklarını anlaman ve hatırlaman artık daha kolay olacak ve sen de kendini daha rahat ve daha iyi hissedebileceksin. Aynı zamanda, stratejiyi kullanırken çok da keyif alacaksın” der ve “Haydi, şimdi stratejimizi tanımaya başlayalım. Hazır mısın?” diye sorar. Öğrenci, sözel ifadelerle veya jest ve mimikleriyle hazır olduğunu ifade edince uygulamacı, “Harika! Haydi o zaman stratejimizi tanıyalım” der.

Uygulamacı, “Öncelikle, çalışmalar boyunca okumalar yapacağız. Okuduğumuz metinlerle ilgili hatırladığımız bilgileri anlatacağız ve okuduğumuz metinlerle ilgili sorulan sorulara cevap vereceğiz. Tüm bu çalışmalar boyunca grafikler kullanacağız. Grafikler bizim okuduğumuzu ne kadar iyi anladığımızı gösterecek ve stratejimizi kullandıkça bu grafiklerdeki başarımızın arttığını göreceğiz” der. Ardından uygulamacı, “Hatırlarsan, çalışmamızın başında senden bazı metinler okumanı istemiştim. Sen metinleri okuduktan sonra, okuduğun metinleri anlatmanı istemiştim ve sana metinlerle ilgili sorular sormuştum. Şimdi, elimde iki tane grafik var. Birinci grafik, okuduğun metinlerle ilgili hatırladıklarını anlattığında aldığın puanı gösteriyor, ikinci grafik ise okuduğun metinlerle ilgili sorduğum sorulara verdiğin cevaplarda aldığın puanı gösteriyor. Senden bu grafiklere bakmanı istiyorum” der ve öğrencinin başlama düzeyi oturumlarındaki performansını yansıtan *Metin Hatırlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği* ile *Metin Sorularını Yanıtlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği*’ni öğrencinin de görebileceği bir şekilde masanın üzerine yerleştirir.

Uygulamacı, “Grafiklerde yüksek puanlar grafiğin üst kısımlarında, düşük puanlar ise grafiğin alt kısımlarında yer alır. ‘Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et’ stratejisini kullandığında, başarının grafiğin üst kısımlarına doğru çıktığını göreceksin” der. Daha sonra uygulamacı, “O zaman, stratejimizi kullanmaya ne dersin?” diye sorar. Öğrencinin, sözel ifadelerle veya jest ve mimikleriyle uygulamacıyı onaylamasının ardından uygulamacı, “Şimdi, stratejimizi kullanmayı öğrendiğinde ilk hedefinin nerede olacağını planlayalım. Bu hedef, şu an için grafiğin çok üstlerinde olmamalı ki hedefe kolaylıkla ulaşabilelim” der ve öğrenciye *Metin Hatırlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği*’ni göstererek, “Bu grafikte, okuduğun metinlerle ilgili hatırladıklarını anlattığında aldığın puan yer alıyor. Haydi, bu grafik için ilk hedefini belirle” der ve gerçekçi bir hedef belirlemesi için öğrenciye destek olur. Daha sonra uygulamacı, “Harika! Okuduğun metinleri hatırlamada ulaşmayı planladığın ilk hedefini belirledin” der. Ardından uygulamacı, uğur böceği şeklinde bir adet yapışkanlı çıkartmayı öğrenciye vererek, “Şimdi, belirlediğimiz hedefin üzerine bu çıkartmayı yapıştırmanı istiyorum” der ve belirlenen ilk hedefi grafikte göstererek öğrencinin çıkartmayı yapıştırmasını sağlar. Metin hatırlamaya ilişkin ilk hedefin belirlenmesinin ardından uygulamacı, öğrenciye *Metin Sorularını Yanıtlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği*’ni göstererek, “Bu grafikte, okuduğun

metinlerle ilgili sorulan sorulardan aldığın puan yer alıyor. Haydi, şimdi de bu grafik için ilk hedefini belirle" der ve gerçekçi bir hedef belirlemesi için öğrenciye destek olur. Daha sonra uygulamacı, "Harika! Okuduğun metinlerle ilgili sorulan soruları cevaplarken ulaşmayı planladığın ilk hedefini belirledin" der. Ardından uygulamacı, uğur böceği şeklinde bir adet yapışkanlı çıkartmayı öğrenciye vererek, "Şimdi, belirlediğimiz hedefin üzerine bu çıkartmayı yapıştırmanı istiyorum" der ve belirlenen ilk hedefi grafikte göstererek öğrencinin çıkartmayı yapıştırmasını sağlar. Öğrencinin, metin hatırlamaya ve okuduğu metinle ilgili sorulan soruları yanıtlamaya ilişkin ilk hedeflerini belirlemesinin ardından uygulamacı, "Stratejimizi kullanırsan, okuduklarını daha iyi anlayabilirsin ve hedeflerine kolaylıkla ulaşabilirsin. Ayrıca, stratejimizi kullanarak belirlediğin hedeften daha yüksek bir hedefe de ulaşabilirsin. Çalışmalarımız boyunca, aldığın puanları grafiklerimize işaretleyeceğiz. Böylece, başarını rahatlıkla görebileceğiz" der.

Uygulamacı, grafikleri kaldırır ve strateji basamaklarının yer aldığı *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Akış Şeması Kâğıdı*'nı öğrencinin de görebileceği bir şekilde masanın üzerine yerleştirir. Ardından, "Bu akış şemamızda, stratejimizin basamakları yer alıyor. Stratejimizde dört adet basamak var. Okumalarımızı yaparken, stratejimizin bu basamaklarını sırasıyla takip etmeliyiz. Stratejimiz sırasıyla *Düşün, Oku, Sor* ve *Kendi Kelimelerinle İfade Et* basamaklarından oluşuyor. Şimdi, okumalarımızı yaparken stratejimizin bu basamaklarının nasıl kullanıldığını açıklayacağım" der ve *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Akış Şeması Kâğıdı*'nı öğrencinin de görebileceği bir yere asar. Daha sonra uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nın bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir. Uygulamacı, "Stratejimizin basamaklarını doğru bir şekilde ve sırasıyla takip edebilmemiz için *'Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et' Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'mızı kullanacağız. Kâğıdımızda, stratejimizin basamaklarına sırasıyla yer verilmiştir. Stratejimizi kullanırken, tamamladığımız basamakların her birinin karşısındaki kutucuğa artı işareti koyacağız. Böylece, stratejimizin hangi basamağında olduğumuzu daha kolay takip edebileceğiz" der.

Uygulamacı, "Şimdi, stratejimizin basamaklarını örnek bir metin üzerinden açıklayalım ve tanıyalım" diyerek oturumda kullanılacak olan okuma metninin bir

örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir. Uygulamacı, iki adet siyah kurşun kalemi masanın üzerine yerleştirir. Ardından, bir adet sarı renkli fosforlu kalemi ve bir adet kırmızı kurşun kalemi kendi önüne yerleştirdikten sonra, "Kâğıdında gördüğün metnin aynısı, benim önümde duran kâğıtta da yazıyor. Söyleyeceklerimi dikkatli bir biçimde dinlemelisin ve yaptıklarımı dikkatli bir biçimde izlemelisin. Haydi, şimdi stratejimizin basamaklarını tanımaya başlayalım" der ve dört paragraflık örnek bir metin üzerinden stratejinin basamaklarını sırasıyla tanıtmaya başlar:

1. Düşün: Stratejinin ilk basamağında, okumaya başlamadan önce okuma kâğıdında yer alan metnin başlığına, fotoğrafa ve koyu harflerle yazılmış olan kelimelere göz gezdirilerek içerikle ilgili düşünülmesi amaçlanmaktadır. Böylece, öğrencinin konuya ilişkin hâlihazırda herhangi bir bilgisi var ise bu bilgiler hakkında düşünmesi, konuya ilişkin bilgisi yok ise okuma sonrasında yeni bilgiler öğreneceğini düşünmesi sağlanır. Uygulamacı, "Haydi, stratejimizin ilk basamağını tanıyalım. Stratejimizin ilk basamağı, *Düşün* basamağıydı, öyle değil mi? O zaman, bu basamakta ne yapmamız gerektiğini görelim. Bu basamakta, metni okumaya başlamadan önce metnin başlığına, fotoğrafa veya fotoğraflara ve koyu harflerle yazılmış olan kelimelere bakmamız gerekiyor. Ardından, gördüklerimizden yola çıkarak, metinde ne anlatılacağı hakkında düşünmemiz ve bu konuda fikir yürütmemiz gerekiyor" diyerek öğrenciye bilgi verir ve "Elektrikli Su Isıtıcısının İcadı" başlıklı örnek okuma metninin başlığını ve fotoğrafını incelemeye başlar. Uygulamacı, "Örnek metnimizin başlığında 'icat' kelimesi var. 'İcat', 'bir şeyi ilk defa bulmak ve yapmak' demektir. Demek ki, bu okuma metninde ilk elektrikli su ısıtıcısının yapımı hakkında bilgi verilecek. Ayrıca, okuma kâğıdımızda ilk elektrikli su ısıtıcısının fotoğrafının paylaşıldığını görüyoruz" der ve öğrenciye, "Metnimizdeki başlığa ve fotoğrafa baktıktan sonra, metnimizdeki ilk paragrafa bakmalıyız. Paragrafta koyu harflerle yazılmış olan bir kelime var ise, bu kelime ilk paragrafın ne ile ilgili olduğu hakkında bize bilgi verebilir. Bu paragrafta koyu harflerle yazılmış olan kelime, 'yöntem' kelimesidir. 'Yöntem' kelimesi, yapmak istediklerimizi yapmak ya da yapmamız gerekenleri yerine getirmek için kullandığımız yollar ya da seçeneklerdir. Bu sebeple birinci paragrafta, elektrikli su ısıtıcısından önce, insanların su ısıtmak için neler yaptıkları hakkında bilgi veriliyor olabilir" der. Uygulamacı ve öğrenci metnin başlığı, fotoğrafı ve ilk paragraftaki koyu

harflerle yazılmış olan kelimelerin incelenmesi ve metin hakkında düşünülmesi süreci üzerinde konuştuktan sonra uygulamacı, "O zaman, stratejimizin ilk basamağı olan *Düşün* basamağında neler yaptığımızı söyleyebilir misin?" diye sorarak stratejinin birinci basamağında neler yapıldığını öğrenci ile birlikte tekrar eder. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, stratejinin birinci basamağında neler yapıldığını açıklayarak öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Daha sonra uygulamacı, "Metnimizin başlığına, fotoğrafa ve ilk paragraftaki koyu harflerle yazılmış olan kelimemize bakıp metnimizle ve ilk paragrafımızla ilgili fikirlerimizi söyledikten sonra, *'Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et' Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'mızda *Düşün* basamağının karşısına '+' işareti koyarız ve bir sonraki basamağa geçeriz" der. Uygulamacı, siyah kurşun kalemi eline alarak *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda birinci basamağın karşısına "+" işareti koyduktan sonra, öğrenciden de kendi izleme kâğıdına siyah kurşun kalemi ile "+" işareti koymasını ister. Uygulamacı ve öğrenci, izleme kâğıtlarında stratejinin ilk basamağı olan *Düşün* basamağının karşısına "+" işareti koyduktan sonra, stratejinin ikinci basamağına geçerler.

2. Oku: Stratejinin ikinci basamağında, öncelikle metindeki ilk paragrafın okunması amaçlanmaktadır. Uygulamacı, "Şimdi, stratejimizin ikinci basamağına geçtik. Stratejimizin ikinci basamağı, *Oku* basamağıydı. Okumaya başladığımızda, metnin tümünü bir kereden okumamalıyız. Metindeki paragrafları sırasıyla ve tek tek okumalıyız. Böylece, metni daha iyi anlarız. Paragrafları okurken dikkatli olmalıyız. 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" diyerek öğrenciye bilgi verir. Uygulamacı, "Elektrikli Su Isıtıcısının İcadı" başlıklı örnek okuma metninin ilk paragrafını sesli bir biçimde okumaya başlar. Metindeki ilk paragrafı sesli bir biçimde okumasının ve öğrenci ile birlikte *Oku* basamağı üzerinde konuşmasının ardından uygulamacı, "O zaman, stratejimizin ikinci basamağı olan *Oku* basamağında neler

yaptığımızı söyleyebilir misin?" diye sorarak stratejinin ikinci basamağında neler yapıldığını öğrenci ile birlikte tekrar eder. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, stratejinin ikinci basamağında neler yapıldığını açıklayarak öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Daha sonra uygulamacı, "Metnimizin ilk paragrafını okuduktan sonra, *'Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et' Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'mızda *Oku* basamağının karşısına '+' işareti koyarız ve bir sonraki basamağa geçeriz" der. Uygulamacı, siyah kurşun kalemi eline alarak *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda ikinci basamağın karşısına "+" işareti koyduktan sonra, öğrenciden de kendi izleme kâğıdına siyah kurşun kalemi ile "+" işareti koymasını ister. Uygulamacı ve öğrenci, izleme kâğıtlarında stratejinin ikinci basamağı olan *Oku* basamağının karşısına "+" işareti koyduktan sonra, stratejinin üçüncü basamağına geçerler.

3. Sor: Stratejinin üçüncü basamağında, paragraftaki ana fikir ve önemli detayların bulunması amaçlanmaktadır. Uygulamacı, "Şimdi, stratejimizin üçüncü basamağına bakalım. Stratejimizin üçüncü basamağı, *Sor* basamağıydı. Paragrafı okuduktan sonra, paragraftaki ana fikri ve ana fikirle ilgili en az iki önemli detayı bulmalıyız. Ana fikir, paragrafta asıl anlatılmak istenen düşüncedir. Ana fikri bulmak için, paragrafın genelinde ne anlatıldığını bulmalıyız. Ana fikri bulduktan sonra, bu ana fikir ile ilgili en az iki önemli detay bulmalıyız. Bu önemli detaylar, paragraftaki asıl anlatılmak istenen düşünceyi desteklemeli ya da bu düşünce ile ilgili örnekler vermelidir. Bu önemli detayları bilirsek, paragraftaki ana fikri anlamamız ve hatırlamamız kolaylaşır" diyerek öğrenciye bilgi verir. Uygulamacı, "Şimdi, ilk paragrafımızı dikkatli bir biçimde inceleyelim" der ve "Elektrikli Su Isıtıcısının İcadı" başlıklı örnek okuma metninin ilk paragrafını incelemeye başlar. Daha sonra uygulamacı, "İlk paragrafımızı okumuştuk. Stratejimizin üçüncü basamağında kendimize, 'Bu paragrafın ana fikri nedir?' ve 'Önemli detaylar nelerdir?' sorularını sormamız gerekiyor" der. Ardından uygulamacı, "İlk paragrafın genelinde, elektrikli su ısıtıcısından önce, insanların su ısıtmak için neler yaptıkları hakkında bilgi veriliyor. Ana fikir cümlesi, paragrafın ilk veya son cümlesi olabilirdi. Paragrafa baktığımda, ilk cümlenin paragrafta asıl anlatılmak istenen düşünceyi yansıttığını ve ana fikir cümlesi olduğunu görüyorum.

Şimdi, bu cümlemizin üzerini sarı renkli fosforlu kalemle çiziyorum" der. Ana fikir cümlesini işaretledikten sonra uygulamacı, "Şimdi, ana fikirle ilgili en az iki önemli detayı bulmamız gerekiyor. Bu paragraftaki önemli detaylar, elektrikli su ısıtıcısından önce, insanların su ısıtmak için neler yaptıklarını gösteren örnekler olmalı. Paragrafa baktığımda bu örneklerin 'demir kaplar', 'bakır kaplar' ve 'daldırma ısıtıcısı' olduğunu görüyorum. Bu örnekler ya da önemli detaylar, paragraftaki ana fikri desteklemektedir. Şimdi, önemli detayların altını kırmızı kurşun kalemle çiziyorum" der. Uygulamacı ve öğrenci, ana fikir ve önemli detayları bulma süreci üzerinde konuştuktan sonra uygulamacı, "O zaman, stratejimizin üçüncü basamağı olan *Sor* basamağında neler yaptığımızı söyleyebilir misin?" diye sorarak stratejinin üçüncü basamağında neler yapıldığını öğrenci ile birlikte tekrar eder. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, stratejinin üçüncü basamağında neler yapıldığını açıklayarak öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Daha sonra uygulamacı, "Metnimizin ilk paragrafındaki ana fikir ve ana fikirle ilgili önemli detayları işaretledikten sonra, *'Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et' Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'mızda *Sor* basamağının karşısına '+' işareti koyarız ve bir sonraki basamağa geçeriz" der. Uygulamacı, siyah kurşun kalemi eline alarak *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda üçüncü basamağın karşısına "+" işareti koyduktan sonra, öğrenciden de kendi izleme kâğıdına siyah kurşun kalemi ile "+" işareti koymasını ister. Uygulamacı ve öğrenci, izleme kâğıtlarında stratejinin üçüncü basamağı olan *Sor* basamağının karşısına "+" işareti koyduktan sonra, stratejinin dördüncü ve son basamağına geçerler.

4. Kendi Kelimelerinle İfade Et: Stratejinin dördüncü basamağında, okuyucunun paragraftaki ana fikir ve önemli detayları kendi kelimeleriyle ifade etmesi amaçlanmaktadır. Uygulamacı, "Şimdi, stratejimizin dördüncü ve son basamağına geldik. Stratejimizin dördüncü basamağı, *Kendi Kelimelerinle İfade Et* basamağıydı. Bu basamakta, paragraftaki ana fikir ve önemli detayları kendi kelimelerimizi kullanarak açıklamamız gerekiyor. Paragraftaki ana fikir ve önemli detayları açıklarken, paragrafta kullanılan kelimeleri aynı şekilde hatırlamamıza gerek yok" diyerek öğrenciye bilgi verir. Uygulamacı, "Şimdi, ilk paragrafımızdaki ana fikir ve

ana fikirle ilgili önemli detayları hatırlamalıyım" diyerek "Elektrikli Su Isıtıcısının İcadı" başlıklı örnek okuma metninin ilk paragrafındaki ana fikir ve ana fikirle ilgili önemli detayları düşünür. Daha sonra uygulamacı, "Paragraftaki ana fikir ve ana fikirle ilgili önemli detayları hatırlamam ve paragraftaki bilgileri kendi kelimelerimi kullanarak ifade etmem gerekiyor. Paragrafta, elektrikli su ısıtıcısı kullanılmadan önce insanların su ısıtmak için kullandıkları yöntemlerden bahsediliyor. Kullanılan bu yöntemlere örnek olarak ise 'demir kaplar', 'bakır kaplar' ve 'daldırma ısıtıcısı' detayları verilmiş. O hâlde, metindeki ilk paragraf için 'Elektrikli su ısıtıcısının olmadığı zamanlarda, insanların sıcak su elde edebilmek için kullandıkları yollar arasında demir kaplar, bakır kaplar ve daldırma ısıtıcılar vardı' diyebilirim" diyerek ilk paragraftaki bilgileri kendi kelimeleri ile ifade eder. Uygulamacı ve öğrenci, paragraftaki bilgileri kendi kelimeleri ile ifade etme süreci üzerinde konuştuktan sonra uygulamacı, "O zaman, stratejimizin dördüncü basamağı olan *Kendi Kelimelerinle İfade Et* basamağında neler yaptığımızı söyleyebilir misin?" diye sorarak stratejinin dördüncü basamağında neler yapıldığını öğrenci ile birlikte tekrar eder. Öğrencinin doğru tepki vermesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, stratejinin dördüncü basamağında neler yapıldığını açıklayarak öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Daha sonra uygulamacı, "Metnimizin ilk paragrafındaki bilgileri kendi kelimelerimizle ifade ettikten sonra, *'Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et' Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'mızda stratejimizin son basamağı olan *Kendi Kelimelerinle İfade Et* basamağının karşısına '+' işareti koyarız ve birinci paragrafımız için stratejimizin tüm basamaklarını tamamlamış oluruz" der. Uygulamacı, siyah kurşun kalemi eline alarak *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda dördüncü basamağın karşısına "+" işareti koyduktan sonra, öğrenciden de kendi izleme kâğıdına siyah kurşun kalemi ile "+" işareti koymasını ister. Uygulamacı ve öğrenci, izleme kâğıtlarında stratejinin dördüncü basamağı olan *Kendi Kelimelerinle İfade Et* basamağının karşısına "+" işareti koyduktan sonra, dördüncü basamağa kadar olan süreci sözel olarak tekrar ederler ve birinci paragraf için stratejinin tüm basamaklarının uygulanma sürecini tamamlamış olurlar. Ardından uygulamacı, "Stratejimizi, metnimizdeki tüm paragraflar için kullanmamız gerekiyor. Geriye üç paragrafımız kaldı. Üç kere daha bu stratejimizi uygulamamız gerekiyor. Şimdi,

metnimizdeki diğer paragraflar için de stratejimizdeki bu dört basamağı kullanacağım" der. Takip eden üç paragraf için süreç aynı şekilde devam eder.

"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin her bir basamağının, strateji gereği dört paragraf üzerinde de tanıtılmasının ve basamakların sırasıyla tekrar edilmesinin ardından uygulamacı, "Seninle, stratejimizin basamaklarının neler olduğunu konuştuk. Basamakları öğrendiğinde, okuduğun metinleri daha iyi anladığını ve başarının arttığını göreceksin. Bu süreçte, ben de stratejiyi öğrenmen için seninle beraber çalışacağım. Ancak, bu basamakları öğrenmen için senden elinden gelenin en iyisini yapmanı istiyorum. Ayrıca, bir sonraki buluşmamıza kadar konuştuklarımızı düşünmeni ve stratejimizin basamaklarını tekrar etmeni istiyorum. Tekrar buluştuğumuzda, 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, "Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim" şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.

3. Aşama: Stratejiye Model Olma

Bu aşamada bir video kamera, bir adet *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Akış Şeması Kâğıdı* (Bkz. EK 14), iki adet *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı* (Bkz. EK 13), icat konusunda yazılmış bir metnin iki örneği, iki adet sarı renkli fosforlu kalem, iki adet kırmızı kurşun kalem, iki adet siyah kurşun kalem, silgiler ve uygulama öncesinde belirlenen pekiştireç ortamda hazır bulundurulur. Bir metin okurken "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin nasıl kullanılacağına ilişkin model olunur.

Uygulamacı ve öğrenci odada masaya karşılıklı otururlar. Öncelikle, video kamera öğrenciye tanıtılır. Uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Akış Şeması Kâğıdı'nı* öğrencinin de görebileceği bir yere asar ve "Seninle, okuduğumuz metinleri daha kolay ve doğru bir biçimde anlayabilmemiz için

bir strateji tanımıştık. Bu stratejimizin adı, ‘Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et’ stratejisiydi. Bu stratejimizin basamaklarını çalışmıştık. Bugün, sana stratejimizin basamaklarını kullanarak metnimizi nasıl okuyacağımızı göstereceğim. Çalışmamız boyunca beni dikkatli bir biçimde dinler ve izlersen, stratejimizi kullanarak okuma metinlerini daha kolay ve doğru bir biçimde anlayabilir ve hatırlayabilirsin” 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, “Metinleri okurken çeşitli stratejiler kullanırız ve bu stratejiler basamaklardan oluşur. İyi okuyucular, strateji basamaklarını çok iyi bilirler ve bu basamakları sırasıyla takip ederler. Bu basamakların neler olduğunu bilirsek ve basamakları sırasıyla takip edersek, biz de iyi okuyucular gibi metinleri daha kolay ve doğru bir biçimde anlayabilir ve hatırlayabiliriz. Ayrıca iyi okuyucular, metinleri okurken kendi kendilerine konuşurlar. Bu konuşmalarında, metinleri okurken kendi kendilerine ne yapmaları gerektiğini söylerler. Stratejide hangi basamakta olduklarını takip ederler. Hatta heyecanlandıklarında ya da yanlış yaptıklarında kendilerini sakinleştirirler. Okuduklarını doğru anlayıp anlamadıklarını kontrol ederler ve doğru yaptıklarında kendilerini ödüllendirirler. Ben de stratejimizin basamaklarını yaparken bazen seninle konuşacağım, bazen de kendi kendime konuşacağım. Eğer beni dikkatli bir biçimde dinler ve izlersen, sen de iyi okuyucular gibi metinleri kendi başına daha rahat bir şekilde okuyabileceksin ve anlayabileceksin” der ve “Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” stratejisinin metin okumaları yapılırken nasıl uygulandığını göstermeye başlar.

Uygulamacı, “Şimdi, metnimizi okurken ‘Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et’ stratejisini nasıl kullanacağımıza bakacağız. Elimde iki tane metin var. Biri senin için, diğeri benim için” diyerek okuma metninin bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir. Daha sonra uygulamacı, “Şimdi ise, elimde strateji izleme kâğıdımızdan iki tane var. Biri senin için, diğeri benim için” diyerek *“Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*’nın bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir. Ardından uygulamacı bir adet sarı renkli fosforlu kalemi, bir adet kırmızı kurşun kalemi ve bir adet siyah kurşun kalemi öğrencinin önüne; bir adet sarı renkli fosforlu kalemi, bir

adet kırmızı kurşun kalemi ve bir adet de siyah kurşun kalemi kendi önüne yerleştirir. Uygulamacı, "Kâğıdında gördüğün metnin aynısı, benim önümde duran kâğıtta da yazıyor. Haydi, stratejimizin basamaklarını uygulamaya başlayalım. Metnimizi okurken, ben stratejimizin basamaklarını sırasıyla yapacağım. Stratejimizin basamaklarını yaparken sesli bir biçimde düşüneceğim. Söyleyeceklerimi dikkatli bir biçimde dinlemelisin ve yaptıklarımı dikkatli bir biçimde izlemelisin. Ben stratejimizin bir basamağını yaptıktan sonra, senin de aynı basamağı yapmanı isteyeceğim. Stratejimizin tüm basamaklarını sırasıyla önce ben yapacağım, sonra da sen yapacaksın" der ve "Haydi, şimdi metnimizi okumaya başlayalım ve metni okurken neler söyleyeceğimi ve neler yapacağımı görelim" der.

Uygulamacı, metin kâğıdı ile *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nı yan yana koyar. Uygulamacı metin kâğıdına bakar ve "[Başa çıkma ve Öz denetim] Metin biraz uzun duruyor ama endişelenmeme gerek yok. Stratejimi kullanarak metni kolaylıkla anlayabileceğim" der. Daha sonra uygulamacı, "[Strateji kullanımı] Stratejimin basamakları *Düşün*, *Oku*, *Sor* ve *Kendi Kelimelerinle İfade Et* basamaklarıydı. Okuma metnimde dört paragraf var. Demek ki, metnimi okurken stratejimi dört defa kullanmalıyım. Stratejimin basamaklarını sırasıyla, her bir paragraf için uygulamam gerekiyor. [Problemi belirleme] Evet, şimdi ne yapmam gerekiyor? Düşüneyim. [Strateji kullanımı] Stratejimin ilk basamağı, *Düşün* basamağıydı. Bu basamakta, paragrafları okumaya başlamadan önce, okuma kâğıdındaki başlığa ve fotoğrafa bakmamız gerekiyor. Daha sonra ise, metinde ne anlatılacağı ile ilgili fikir yürütmemiz gerekiyor. Metnimin başlığı, 'Bebek Bezinin İcadı'. 'İcat', 'bir şeyi ilk defa bulmak ve yapmak' demektir. Demek ki, bu metin ilk bebek bezinin yapılışı hakkında bilgi verecek. Okuyacağım metin ilk bebek bezinin yapılışı ile ilgili olduğu için sanırım bu fotoğraf, kullanılan ilk bebek bezinin fotoğrafı. [Başa çıkma ve Öz denetim] Bebek bezinin icadıyla ilgili pek bir fikrim yok ama sorun değil, metni okuduğumda bu konu ile ilgili çok şey öğreneceğime eminim" der. Ardından öğrenciye, "Haydi, sen de sesli bir biçimde düşün. Bu metin sence ne ile ilgili olabilir?" diye sorar. Öğrencinin doğru tepki vermesi, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, öğrenciye model olur.

Daha sonra uygulamacı metin kâğıdındaki ilk paragrafa bakar ve "[Problemi belirleme] Şimdi, ne yapmam gerekiyordu?" diye sorar ve metindeki ilk paragraf için stratejiyi uygulamaya başlar. Uygulamacı, "[Strateji kullanımı] Paragrafı okumadan önce, paragrafta koyu harflerle yazılmış olan kelimeler var ise, bu kelimelere bakmalıyız çünkü kelimeler eğer koyu harflerle yazılır ise bu, o kelimelerin çok önemli olduğu anlamına gelir. Bu kelimeler, paragrafın ne anlatacağı hakkında bize fikir verebilir. [Dikkatini odaklama] O zaman, çok dikkatli olmalıyım. [Planlama] Şimdi, paragrafımı incelemeye başlıyorum. [Strateji kullanımı] Bu paragrafımda, koyu harflerle yazılmış olan kelime 'yöntem' kelimesidir. 'Yöntem' kelimesi, yapmak istediklerimizi yapmak ya da yapmamız gerekenleri yerine getirmek için kullandığımız yollar ya da seçeneklerdir. 'Yöntem', yapmak istediklerimizi ne şekilde yaptığımızı anlatır. [Başa çıkma ve Öz denetim] Sakince bir düşüneyim. [Strateji kullanımı] Bebek bezleri, bebeklerin altlarını bağlamak için kullanıldığından, bu paragrafta bebek bezi kullanılmadan önce insanların bebeklerin altlarını bağlamak için neler yaptıkları anlatılıyor olabilir. [Kendini değerlendirme] Bence çok mantıklı! [Kendini pekiştirme] Harika gidiyorum!" der ve "Metnimi okumaya başlamadan neler söylediğimi duydun ve neler yaptığımı gördün. Şimdi, sıra sende. Sen de sesli bir biçimde düşünerek yaptıklarımı kendi metnin için yap" der ve öğrencinin kendi metni için süreci gerçekleştirmesini bekler. Öğrencinin doğru tepki vermesi, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, öğrenciye model olur. İlk basamağın tamamlanmasının ardından uygulamacı, "[Kendini pekiştirme] Harika! [Kendini izleme, Planlama] Stratejimin ilk basamağını tamamladığım için *'Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et' Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'mda stratejimin ilk basamağı olan *Düşün* basamağının karşısına '+' işareti koyacağım. Böylece, stratejimin basamaklarını atlamadan yapabilirim ve stratejimin hangi basamağında olduğumu takip edebilirim" der ve siyah kurşun kalem ile "+" işareti koyduktan sonra uygulamacı, "Şimdi, sıra sende. Sen de kendi *'Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et' Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda ilk basamağın karşısına '+' işareti koy" der ve öğrencinin ilgili basamağa siyah kurşun kalem ile "+" işareti koymasının ardından uygulamacı ikinci basamağa geçer.

Uygulamacı, "[Problemi belirleme] Şimdi, ne yapmalıyım? [Strateji kullanımı] Stratejimin ikinci basamağının *Oku* basamağı olduğunu biliyorum. Bu basamakta,

metnin tümünü bir kereden okumamalıyız. Metindeki paragrafları sırasıyla okumalıyız. [Planlama] Şimdi, metnimdeki ilk paragrafımı okumaya başlayacağım" diyerek öğrencinin de takip edebilmesi için paragrafı sesli bir biçimde okur. Ardından uygulamacı, "[Kendini değerlendirme ve Hata düzeltme] Sanırım, paragraftaki bilgileri tam olarak anlayamadım. [Başa çıkma ve Öz denetim] Sorun değil, [Dikkatini odaklama] paragrafımı dikkatli bir biçimde tekrar okursam, okuduklarımı daha kolay anlayabilir ve hatırlayabilirim. [Planlama] Şimdi, paragrafımı tekrar okuyacağım" der ve öğrencinin de takip edebilmesi için paragrafı sesli bir biçimde tekrar okur. Daha sonra uygulamacı, "[Strateji kullanımı] Stratejimin ikinci basamağı, *Oku* basamağıydı. [Kendini değerlendirme] Metindeki ilk paragrafı okudum ve anladım. [Kendini pekiştirme] İyi iş çıkardım!" der ve "Metnin ilk paragrafını okurken neler söylediğimi duydun ve neler yaptığımı gördün. Şimdi, sıra sende. Sen de sesli bir biçimde ilk paragrafı okuyarak kendi metnin için yaptıklarımı yap" der ve öğrencinin kendi metni için süreci gerçekleştirmesini bekler. Öğrencinin doğru tepki vermesi, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, öğrenciye model olur. İkinci basamağın tamamlanmasının ardından uygulamacı, "[Kendini pekiştirme] Harika! [Kendini izleme, Planlama] Stratejimin ikinci basamağını tamamladığım için *'Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et' Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'mda stratejimin ikinci basamağı olan *Oku* basamağının karşısına '+' işareti koyacağım. Böylece, stratejimin basamaklarını atlamadan yapabilirim ve stratejimin hangi basamağında olduğumu takip edebilirim" der ve siyah kurşun kalem ile "+" işareti koyduktan sonra uygulamacı, "Şimdi, sıra sende. Sen de kendi *'Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et' Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda ikinci basamağın karşısına '+' işareti koy" der ve öğrencinin ilgili basamağa siyah kurşun kalem ile "+" işareti koymasının ardından uygulamacı üçüncü basamağa geçer.

Uygulamacı, "[Strateji kullanımı] Stratejimin üçüncü basamağı, *Sor* basamağıydı. [Problemi belirleme] Bu basamakta ne yapmam gerekiyordu? Düşüneyim. [Strateji kullanımı] Bu basamakta kendimize iki soru sormamız gerekiyor. Bu sorular, 'Bu paragrafın ana fikri nedir?' ve 'Önemli detaylar nelerdir?' sorularıydı. [Planlama] Şimdi, kendime bu iki soruyu soracağım. [Başa çıkma ve Öz

denetim] Bu basamak biraz daha zor görünüyor ama başarabilirim" der. Ardından uygulamacı, "[Dikkatini odaklama] Şimdi, çok dikkat etmeliyim. [Strateji kullanımı] Paragrafın genelinde, bebek bezleri kullanılmadan önce, bebeklerin altlarını bağlamak için neler yapıldığından bahsediliyor. Ana fikir cümlesini bulmak için ilk cümleye ya da son cümleye dikkat edilmesi gerekiyor. Bu paragraftaki ana fikir, bebek bezlerinden önce kullanılan yöntemlerle ilgili olmalı. O zaman bu paragrafın ana fikri, paragraftaki son cümle olabilir. [Kendini değerlendirme] Bence doğru buldum. [Planlama] Bu cümleyi sarı renkli fosforlu kalemle işaretleyebilirim" der ve sarı renkli fosforlu kalemi eline alıp paragrafın ana fikir cümlesini işaretler. Daha sonra uygulamacı, "[Kendini pekiştirme] Harika iş çıkardım!" der ve "Metnin ilk paragrafındaki ana fikir cümlesini belirlerken neler söylediğimi duydun ve neler yaptığımı gördün. Şimdi, sıra sende. Sen de sesli bir biçimde düşünerek kendi metnin için yaptıklarımı yap ve ana fikir cümlesini bulup cümleyi sarı renkli fosforlu kalemle işaretle" der ve öğrencinin kendi metni için süreci gerçekleştirmesini bekler. Öğrencinin doğru tepki vermesi, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, öğrenciye model olur.

Ardından uygulamacı, "[Strateji kullanımı] Şimdi ise, bu ana fikri destekleyen en az iki önemli detayın bulunması gerekiyor. [Dikkatini odaklama] Çok dikkatli olmalıyım. [Planlama] Paragrafıma tekrar bakacağım" der ve sarı renkli fosforlu kalemi bırakıp eline kırmızı kurşun kalemini alır. Uygulamacı, "[Strateji kullanımı] Paragrafın genelinde, bebeklerin altlarını bağlamak için kullanılan yöntemler anlatılıyordu. Bu, paragrafta asıl anlatılmak istenen düşüncedir. Önemli detaylar, anlatılan düşünceyi açıklayan örneklerdi. [Planlama] O zaman, paragrafıma bakıp bu yöntemlerle ilgili örnekler bulacağım ve kırmızı kurşun kalemle bu örnek ifade ve kelimeleri işaretleyeceğim" der ve "kumaş bez" ile "naylon külot" detaylarını kırmızı kurşun kalemle işaretler. Daha sonra uygulamacı, "[Kendini değerlendirme] Evet, tüm önemli detayları işaretlemişim. Önemli detaylarım doğru ve eksik yok. Bu yöntemlerin hepsi, bebek bezi olmadan kullanılan yöntemler. [Kendini pekiştirme] Harika iş çıkardım!" der ve "Metnin ilk paragrafındaki önemli detayları belirlerken neler söylediğimi duydun ve neler yaptığımı gördün. Şimdi, sıra sende. Sen de sesli bir biçimde düşünerek kendi metnin için yaptıklarımı yap ve paragraftaki önemli detayları

bulup kırmızı kurşun kalemle işaretle" der ve öğrencinin kendi metni için süreci gerçekleştirmesini bekler. Öğrencinin doğru tepki vermesi, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, öğrenciye model olur. Üçüncü basamağın tamamlanmasının ardından uygulamacı, "[Kendini pekiştirme] Harika! [Kendini izleme, Planlama] Stratejimin üçüncü basamağını tamamladığım için *'Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et' Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'mda stratejimin üçüncü basamağı olan *Sor* basamağının karşısına '+' işareti koyacağım. Böylece, stratejimin basamaklarını atlamadan yapabilirim ve stratejimin hangi basamağında olduğumu takip edebilirim" der ve siyah kurşun kalem ile "+" işareti koyduktan sonra uygulamacı, "Şimdi, sıra sende. Sen de kendi *'Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et' Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda üçüncü basamağın karşısına '+' işareti koy" der ve öğrencinin ilgili basamağa siyah kurşun kalem ile "+" işareti koymasının ardından uygulamacı dördüncü basamağa geçer.

Uygulamacı, "[Kendini izleme] Şimdi, stratejimin son basamağına geldim. İlk paragrafım için stratejimi tamamlamak üzereyim. [Problemi belirleme] Bu basamakta ne yapmam gerekiyordu? Düşüneyim. [Strateji kullanımı] Stratejimin dördüncü basamağı, *Kendi Kelimelerinle İfade Et* basamağıydı. Bu basamakta, paragrafta okuduklarımızı hatırlayıp kendi kelimelerimizi kullanarak anlatmamız gerekiyor. [Başa çıkma ve Öz denetim] Bir önceki basamakta, paragraftaki ana fikri ve önemli detayları bulduğum için, paragraftaki bilgileri hatırlamam kolay olacak. Sakin bir şekilde düşünürsem, paragraftaki bilgileri hatırlayabilirim. [Dikkatini odaklama] Çok dikkatli olmalıyım" der. Ardından uygulamacı, "[Planlama] O zaman, okuduğum paragrafı bir hatırlayayım. [Strateji kullanımı] Bu basamakta, paragraftaki bilgileri kelimesi kelimesine, aynı şekilde tekrarlamam gerekmiyor. Okuduğum bilgileri kendi kelimelerimi kullanarak anlatmalıyım. Paragrafta, bebek bezleri kullanılmadan önce, bebeklerin altlarını bağlamak için kullanılan yöntemlerden bahsediliyor ve bu yöntemlerle ilgili örnekler anlatılıyor. Bu örnekler ise, 'kumaş bez' ve 'naylon külot' olarak sıralanmış. O zaman okuduğum paragraf için, 'Bebek bezlerinin olmadığı zamanlarda, insanların bebeklerinin altlarını bağlamak için kullandıkları seçenekler arasında kumaş bezler ve naylon külotlar vardı' diyebilirim" der. Daha sonra uygulamacı, "[Kendini değerlendirme] Kendi kelimelerimle ifade ederken, tüm

örneklere yer verdiğimden emin olmalıyım. Evet, paragraftaki bilgileri kendi kelimelerimle ifade ederken tüm örneklere yer verdiğimi görüyorum. [Kendini pekiştirme] Süper!" der. Ardından uygulamacı, "Paragrafta hatırladığım bilgileri kendi kelimelerimle anlatmak için neler söylediğimi duydun ve neler yaptığımı gördün. Şimdi, sıra sende. Sen de sesli bir biçimde düşünerek kendi metnin için yaptıklarımı yap" der ve öğrencinin kendi metni için süreci gerçekleştirmesini bekler. Öğrencinin doğru tepki vermesi, sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, öğrenciye model olur. Dördüncü basamağın tamamlanmasının ardından uygulamacı, "[Kendini pekiştirme] Süper! [Kendini izleme, Planlama] Stratejimin dördüncü basamağını tamamladığım için *'Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et' Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'mda stratejimin dördüncü basamağı olan *Kendi Kelimelerinle İfade Et* basamağının karşısına '+' işareti koyacağım. Böylece, stratejimin basamaklarını atlamadan yapabilirim ve stratejimin hangi basamağında olduğumu takip edebilirim" der ve siyah kurşun kalem ile "+" işareti koyduktan sonra uygulamacı, "Şimdi, sıra sende. Sen de kendi *'Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et' Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda dördüncü basamağın karşısına '+' işareti koy" der ve öğrencinin ilgili basamağa siyah kurşun kalem ile "+" işareti koymasının ardından uygulamacı birinci paragraf için strateji kullanım sürecini tamamlar.

Daha sonra uygulamacı, "[Kendini izleme] İlk paragrafım için stratejimi tamamladım. Geriye üç paragrafım kaldı. [Strateji kullanımı] Demek ki, bu metin kâğıdımda stratejimi üç kere daha kullanmam gerekiyor. [Planlama] O zaman, stratejimi tekrar kullanmaya başlayayım" der ve bir sonraki paragraf için stratejiyi kullanma sürecine başlar. Takip eden "problem", "çözüm" ve "sonuç" paragrafları için strateji kullanımına aynı şekilde model olunur.

Metinde yer alan dört paragraf için "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin uygulanmasının ardından, öğrencinin strateji basamaklarına ilişkin bilgisini değerlendirmek amacıyla uygulamacı, "Seninle, stratejimizin basamaklarını kullanarak metnimizi nasıl okuyacağımızı çalıştık. Bir metni daha iyi anlamak için neler yaptığımızı anlatabilir misin?" diye sorar. Öğrencinin, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinde yer alan basamakların isimlerini sırasıyla

söylemesi ve bu basamaklarda neler yapıldığını eksiksiz ve doğru bir şekilde ifade etmesi sosyal pekiştireçler ile (Örn., "Aferin", "Çok güzel yaptın", "Bravo") pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, öğrenciye model olur. Öğretime, öğrenci stratejide yer alan basamakların isimlerini ve bu basamaklarda neler yapıldığını, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Akış Şeması Kâğıdı*'na bakmadan, bağımsız bir şekilde, sıralı ve %100 doğruluk düzeyinde söyleme ölçütüne ulaşana kadar devam edilir. Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı, "Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim" şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.

4. Aşama: Stratejiyi Ezberleme

Bu aşamaya, bu çalışmada yer verilmemiştir. "Stratejiye model olma" aşamasının sonunda, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinde yer alan basamakların isimlerini ve bu basamaklarda neler yapıldığını, bağımsız bir şekilde, sıralı ve %100 doğruluk düzeyinde söyleme ölçütü sunulmuştur.

5. Aşama: Rehberli Uygulamalar

Bu aşamada bir video kamera, bir adet *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Akış Şeması Kâğıdı* (Bkz. EK 14), iki adet *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı* (Bkz. EK 13), icat konusunda yazılmış bir metnin iki örneği, iki adet sarı renkli fosforlu kalem, iki adet kırmızı kurşun kalem, iki adet siyah kurşun kalem, silgiler ve uygulama öncesinde belirlenen pekiştireç ortamda hazır bulundurulur. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini öğrenmesi ve bir metin okurken stratejiyi kullanmada deneyim kazanması konusunda öğrenciye yeterli destek ve zaman sağlanır. Sergilediği performans doğrultusunda, öğrenciye sunulan destek yavaş yavaş azaltılarak, öğrencinin strateji kullanımında daha fazla sorumluluk alması ve bağımsız uygulamalar aşaması için hazır olması hedeflenir.

Uygulamacı ve öğrenci odada masaya karşılıklı otururlar. Öncelikle, video kamera öğrenciye tanıtılır. Uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Akış Şeması Kâğıdı'nı* öğrencinin de görebileceği bir yere asar ve

“Seninle, okuduğumuz metinleri daha kolay ve doğru bir biçimde anlayabilmemiz için bir strateji tanımıştık. Bu stratejimizin adı, ‘Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et’ stratejisiydi. Bu stratejimizin basamaklarını ve bir metin okurken bu basamakları nasıl uygulamamız gerektiğini çalışmıştık. Stratejimizin basamaklarını öğrendin ve bu basamakları kullanarak benimle birlikte metin okuma çalışmaları yaptın. Artık, stratejimizi kullanarak metinleri tek başına okuyabileceğine inanıyorum. Bugün, sana bir okuma metni vereceğim ve senden stratejimizi kullanarak bu metni okumanı isteyeceğim. Stratejimizi kullanarak metni başarıyla okuyacağına eminim. Zorlandığını ya da sorun yaşadığını hissedersen, sana destek olmak için buradayım” 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, *“Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et” Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*’nın bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir. Daha sonra uygulamacı, okuma metninin bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir. Ardından uygulamacı, bir adet sarı renkli fosforlu kalemi, bir adet kırmızı kurşun kalemi ve bir adet siyah kurşun kalemi öğrencinin önüne ve bir adet sarı renkli fosforlu kalemi, bir adet kırmızı kurşun kalemi ve bir adet siyah kurşun kalemi de kendi önüne yerleştirir. Öncelikle, öğrenciden destekleyicilerin isimlerini, sırasıyla strateji basamaklarının isimlerini ve bu basamaklarda neler yapıldığını doğru bir biçimde söylemesi beklenir. Destekleyicilerin isimlerini, sırasıyla strateji basamaklarının isimlerini ve bu basamaklarda neler yapıldığını doğru bir biçimde söylemesi durumunda öğrenci, sosyal pekiştireçler ile (Örn., “Aferin”, “Çok güzel yaptın”, “Bravo”) pekiştirilir; ancak, öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, öğrenciye model olur. Öğrencinin destekleyicilerin isimlerini, sırasıyla strateji basamaklarının isimlerini ve bu basamaklarda neler yapıldığını doğru bir biçimde söylemesinin ardından uygulamacı, “Harika, destekleyicilerimizin isimlerini, strateji basamaklarımızın isimlerini, sırasını ve bu basamaklarda neler yapıldığını çok güzel söyledin. Artık, stratejimizi kullanarak metnimizi okuyabilirsin. Ancak, zorlandığını ya da sorun yaşadığını hissedersen, sana destek olmak için buradayım” der.

Uygulamacı, "Şimdi, stratejimizi kullanarak metnimizi sesli bir biçimde oku" der. Öncelikle, öğrencinin *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'na bakması ve ilk basamakta ne yapması gerektiğini hatırlaması gerekir. Öğrenciden, stratejinin ilk basamağı olan *Düşün* basamağında, okuma kâğıdında yer alan metnin başlığına, fotoğrafa ve koyu harflerle yazılmış olan kelimelere göz gezdirmesi ve sesli bir biçimde düşünmesi beklenir. Stratejinin ikinci basamağı olan *Oku* basamağında ise, öğrenciden öncelikle metnin ilk paragrafını dikkatli ve sesli bir biçimde okuması, paragrafı okurken okuduklarının kendisi için bir anlam ifade etmemesi durumunda, paragrafı tekrar okuması beklenir. Daha sonra, stratejinin üçüncü basamağı olan *Sor* basamağında, öğrencinin "Bu paragrafın ana fikri nedir?" ve "Önemli detaylar nelerdir?" sorularını sesli bir biçimde kendisine sorarak paragraftaki ana fikir ve ana fikirle ilgili önemli detayları belirlemesi beklenir. Son basamak olan *Kendi Kelimelerinle İfade Et* basamağında ise, öğrenciden paragraftaki ana fikir ve önemli detaylar hakkında düşünmesi ve paragraftaki bilgileri sesli bir biçimde kendi kelimeleri ile ifade etmesi beklenir. Öğrenciden, stratejinin dört basamağını okuma metnindeki dört paragraf için de uygulaması beklenir.

Bu aşamada uygulamacı, gerekli durumlarda öğrenciye strateji kullanımı, kendini talimatlandırma ve kendini izleme konularında sesli bir biçimde düşünerek rehberlik eder. Öğrenci, kendisinden beklenenleri uygulama sürecinde zorlanır ya da sorun yaşarsa, uygulamacı sesli bir biçimde düşünür ve "[Başa çıkma ve Öz denetim] Paragrafı tekrar okurum. Sorun değil", "[Strateji kullanımı] Koyu harflerle yazılmış olan kelimelere bakmam gerekiyor", "[Problemi belirleme] Şimdi, ne yapmam gerekiyor? Bakayım", "[Dikkatini odaklama] Dikkatli bir şekilde okumalıyım" ve "[Kendini değerlendirme] Ana fikirle ilgili tüm önemli detayları söyledim, evet", vb. ifadeler kullanarak öğrenciye örnekler sunar. Öğrencinin, basamakları sırasıyla takip etmesine ve doğru bir biçimde uygulamasına destek olmak adına ise uygulamacı sesli bir biçimde düşünür ve "[Kendini izleme, Planlama] Üçüncü basamağımı tamamladım. O zaman, stratejimin *Sor* basamağının karşısına '+' işareti koyacağım. Böylece, stratejimin basamaklarını atlamadan yapabilirim" ya da "[Kendini pekiştirme] Çok iyi gidiyorum", vb. ifadeler kullanarak öğrenciye örnekler sunar.

Öğrenci gereksinim duyduğunda uygulamacı, öğrenciye rehberlik eder. Öğrenci, metinleri okurken uygulamacının rehberliğine ihtiyaç duymadan, bağımsız ve etkin bir

biçimde strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir şekilde uygulamada, destekleyicileri kullanmada, kendini talimatlandırma ifadelerini ve kendini izleme becerilerini yerinde ve doğru bir biçimde sergilemede bağımsızlık kazanıncaya kadar uygulamacı ve öğrenci iş birliği içerisinde çalışır. Öğrenci uygulamada bağımsızlık kazandıkça, uygulamacının sağladığı destek kademeli olarak azaltılır ve öğrenciye stratejiyi uygulamada daha fazla sorumluluk verilir. Öğrenci strateji kullanımında kendine güvendikçe ve bağımsız bir şekilde stratejiyi uygulama deneyimi kazandıkça, destekleyiciler geri çekilerek öğrenciden strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir biçimde kendisinin yazması ve uygulaması beklenir. Rehberli uygulamalar aşamasına, öğrenci destekleyicileri kullanmadan strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir şekilde uygulamada, kendini talimatlandırma ifadelerini ve kendini izleme becerilerini yerinde ve doğru bir biçimde sergilemede bağımsızlık kazanıncaya kadar devam edilir. Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı, "Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim" şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.

6. Aşama: Bağımsız Uygulamalar

Bu aşamada bir video kamera, bir adet *Metin Hatırlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği* (Bkz. EK 12), bir adet *Metin Sorularını Yanıtlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği* (Bkz. EK 12), iki adet uğur böceği şeklinde yapışkanlı çıkartma, icat konusunda yazılmış bir metnin iki örneği, bir adet sarı renkli fosforlu kalem, bir adet kırmızı kurşun kalem, siyah kurşun kalemler, silgiler ve uygulama öncesinde belirlenen pekiştireç ortamda hazır bulundurulur. Öğrenciye, strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir şekilde uygulama, kendini talimatlandırma ifadelerini ve kendini izleme becerilerini bağımsız bir şekilde uygulama fırsatı verilir. Öğrenciden, kendisine sunulan okuma metnini "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini bağımsız bir şekilde kullanarak okuması beklenir. Bu aşamada, öğrencinin strateji kullanımı ve akademik performansındaki gelişme değerlendirilmelidir.

Uygulamacı ve öğrenci odada masaya karşılıklı otururlar. Öncelikle, video kamera öğrenciye tanıtılır. Uygulamacı, "Seninle, okuduğumuz metinleri daha kolay ve doğru bir biçimde anlayabilmemiz için 'Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et' stratejisinin basamaklarının neler olduğu, basamakların sırası ve bir metin okurken

stratejimizin basamaklarının nasıl uygulandığı üzerinde çalışmalar yaptık. Şimdiye kadar, stratejimizi kullanarak metinlerimizi hep birlikte okuduk. İlk derslerimizde, stratejimizi uygularken sana destek oluyordum. Ancak, son derslerimizde sen stratejimizi tek başına, daha rahat ve doğru bir biçimde uygulamaya başladıkça, desteğimi yavaş yavaş azalttım ve sadece ihtiyaç duyduğun zaman sana destek oldum. Stratejimizin basamaklarının neler olduğunu, basamakların sırasını ve bir metin okurken stratejimizin basamaklarının nasıl uygulandığını çok iyi öğrendin. Bugün ise senden, stratejimizi kullanarak ve hiç destek almadan bir metin okumanı isteyeceğim. Stratejimizi çok iyi öğrendiğin için, sana vereceğim metni stratejimizi kullanarak okuyabileceğine inanıyorum. Stratejimizi 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, stratejiyi kullanırken ve metnimizi okurken bizim çok işimize yaramıştı" 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, okuma metninin bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise öğrencinin okuma ve strateji kullanım sürecini takip edebilmek için kendi önüne yerleştirir. Ardından uygulamacı, bir adet sarı renkli fosforlu kalemi ve bir adet kırmızı kurşun kalemi öğrencinin önüne yerleştirir. Daha sonra uygulamacı, "Artık, stratejimizi kullanarak metnimizi okuyabilirsin. Sen okumanı yaparken, ben de seni izleyeceğim. Şimdi, stratejimizi kullanarak metnimizi sesli bir biçimde oku" der.

Öğrenciden stratejinin ilk basamağı olan *Düşün* basamağında okuma kâğıdında yer alan metnin başlığına, fotoğrafa ve koyu harflerle yazılmış olan kelimelere göz gezdirmesi ve sesli bir biçimde düşünmesi beklenir. Stratejinin ikinci basamağı olan *Oku* basamağında ise, öğrenciden öncelikle metnin ilk paragrafını dikkatli ve sesli bir biçimde okuması, paragrafı okurken okuduklarının kendisi için bir anlam ifade etmemesi durumunda paragrafı tekrar okuması beklenir. Daha sonra, stratejinin üçüncü basamağı olan *Sor* basamağında, öğrencinin "Bu paragrafın ana fikri nedir?" ve "Önemli detaylar nelerdir?" sorularını sesli bir biçimde kendisine sorarak paragraftaki ana fikir ve ana fikirle ilgili önemli detayları belirlemesi beklenir. Son basamak olan *Kendi Kelimelerinle İfade Et* basamağında ise, öğrenciden paragraftaki

ana fikir ve önemli detaylar hakkında düşünmesi ve paragraftaki bilgileri sesli bir biçimde kendi kelimeleri ile ifade etmesi beklenir. Öğrenciden, stratejinin dört basamağını metindeki dört paragraf için de gerçekleştirmesi beklenir.

Uygulamacı, çalışma boyunca öğrenciyi gözlemler ve öğrenci strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir biçimde uygulamada, kendini talimatlandırma ve kendini izleme becerilerini sergilemede zorlandığında, öğrenciye ufak hatırlatmalar yapar (Örn., "Üçüncü basamakta kendimize iki tane soru soruyorduk. Bu soruların neler olduğunu haydi hatırlayalım", "Geriye sadece iki basamağın kaldı. Harika!", "O zaman, sakin olmamız için kendimize neler söylüyorduk?", "Çok iyi bir iş çıkardın. Bence bunu kendine söylemelisin"). Ayrıca uygulamacı, öğrenci strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir biçimde uyguladığında, kendini talimatlandırma ve kendini izleme becerilerini yerinde ve doğru bir biçimde sergilediğinde öğrenciyi pekiştirir (Örn., "Benim desteğim olmadan stratejimizi çok güzel kullandın", "*Sor* basamağındaki soruları hatırlamaya çalışırken kendini çok güzel sakinleştirdin", "Hangi basamakta olduğunu çok iyi takip edebildin").

Ardından uygulamacı, öğrenciden metinle ilgili hatırladıklarını anlatmasını ve daha sonra da metinle ilgili hazırlanan altı kısa cevaplı soruya cevap vermesini ister. Öğrencinin, metinle ilgili hatırladıklarını anlatmasının ve kısa cevaplı soruları yanıtlamasının ardından, öğrencinin puanları belirlenir. Daha sonra uygulamacı, *Metin Hatırlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği*'ni öğrencinin önüne yerleştirir ve öğrenciye uğur böceği şeklinde bir adet yapışkanlı çıkartma vererek, "Haydi, okuduğun metni hatırlama puanının yerini grafikte bul ve ulaştığın hedefin üzerine bu çıkartmayı yapıştır" der ve aldığı puanı grafikte işaretlemesi konusunda öğrenciye destek olur. Metin hatırlamaya ilişkin hedefin belirlenmesinin ardından uygulamacı, *Metin Sorularını Yanıtlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği*'ni öğrencinin önüne yerleştirir ve öğrenciye uğur böceği şeklinde bir adet yapışkanlı çıkartma vererek, "Haydi, şimdi de kısa cevaplı sorulardan aldığın puanın yerini grafikte bul ve ulaştığın hedefin üzerine bu çıkartmayı yapıştır" der ve aldığı puanı grafikte işaretlemesi konusunda öğrenciye destek olur.

Bağımsız uygulamalar aşamasına, öğrenci destekleyicileri kullanmadan strateji basamaklarını sıralı, doğru ve tutarlı bir biçimde uygulamada, kendini talimatlandırma ifadelerini ve kendini izleme becerilerini yerinde ve doğru bir biçimde sergilemede

bağımsızlık kazanıncaya kadar ve ayrıca öğrenci okuduğu metinleri hatırlama performans düzeyinin en az %80 olma ölçütünü ve kısa cevaplı soruları yanıtlama performans düzeyinin altı kısa cevaplı sorudan en az beş kısa cevaplı soruya doğru tepki verme ölçütünü karşılayıncaya kadar devam edilir. Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı, "Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim" şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir. Ardından, öğretim sonu değerlendirme oturumlarına geçilir.

EK 12

METİN HATIRLAMAYA İLİŞKİN HEDEF BELİRLEME GRAFİĞİ/METİN SORULARINI YANITLAMAYA İLİŞKİN HEDEF BELİRLEME GRAFİĞİ

Doğru Tepki Yüzdesi

100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Oturumlar

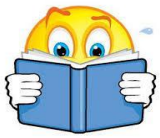
EK 13

"DÜŞÜN-OKU-SOR-KENDİ KELİMELERİNLE İFADE ET" STRATEJİSİ KENDİNİ İZLEME KÂĞIDI

STRATEJİ BASAMAKLARI		Birinci Paragraf	İkinci Paragraf	Üçüncü Paragraf	Dördüncü Paragraf
1.	 DÜŞÜN				
2.	 OKU				
3.	 SOR				
4.	 KENDİ KELİMELERİNLE İFADE ET				

EK 14

“DÜŞÜN-OKU-SOR-KENDİ KELİMELERİNLE İFADE ET” STRATEJİSİ AKIŞ ŞEMASI KÂĞIDI

	**DÜŞÜN**
	**OKU**
	**SOR**
	**KENDİ KELİMELERİNLE İFADE ET**

EK 15

OKUDUĞUNU ANLAMA VERİ TOPLAMA FORMU

A) Öğrencinin Kimlik Bilgileri ve Uygulama Süreci Bilgileri

Adı-soyadı: **Sınıf düzeyi:**

Doğum tarihi: **Uygulama tarihi:**

Okulu: **Başlangıç ve bitiş saati:**

Oturum:

◯ Başlama Düzeyi ◯ Öğretim Aşamaları Sonu ◯ Öğretim Sonu Değerlendirme

◯ İzleme ◯ Genelleme

Oturum Sayısı:

B) Öğrencinin Okuduğunu Anlama Performansı

Metnin Başlığı:

a) Öğrencinin Metin Hatırlama Performansı

ANA FİKİR:	ÖĞRENCİNİN YANITI	AÇIKLAMALAR
ÖNEMLİ DETAYLAR	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**AÇIKLAMALAR**
ANA FİKİR:	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**AÇIKLAMALAR**
ÖNEMLİ DETAYLAR	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**AÇIKLAMALAR**

ANA FİKİR:	ÖĞRENCİNİN YANITI	AÇIKLAMALAR
ÖNEMLİ DETAYLAR	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**AÇIKLAMALAR**
ANA FİKİR:	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**AÇIKLAMALAR**
ÖNEMLİ DETAYLAR	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**AÇIKLAMALAR**

Hatırlanan diğer bilgiler (çıkarım yapılan bilgiler dâhil):

Metin Hatırlama Yüzdesi:

Açıklamalar:

b) Öğrencinin Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Performansı

BİLGİ SORULARI	SORULARIN YANITLARI	DOĞRU	YANLIŞ	AÇIKLAMALAR
1.				
2.				

ÇIKARIM SORULARI	SORULARIN YANITLARI	DOĞRU	YANLIŞ	AÇIKLAMALAR
1.				
2.				
3.				
4.				

Doğru Cevap Sayısı:

Yanlış Cevap Sayısı:

Toplam Soru Sayısı:

Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Yüzdesi:

Açıklamalar:

EK 16

SESLİ DÜŞÜNME PROTOKOLÜ KODLAMA FORMU

A) Öğrencinin Kimlik Bilgileri ve Uygulama Süreci Bilgileri

Adı-soyadı:	**Sınıf düzeyi:**
Doğum tarihi:	**Uygulama tarihi:**
Okulu:	**Başlangıç ve bitiş saati:**

B) Öğrenci Sesletimleri

Bilişsel Stratejiye İlişkin Kodlamalar

D: Düşün
O: Oku
S: Sor
KKİE: Kendi Kelimelerinle İfade Et

Üretici Olan Üstbilişsel Stratejiye İlişkin Kodlamalar

KT: Kendini Talimatlandırma

- **PB:** Problemi Belirleme
- **DO-P:** Dikkatini Odaklama/Planlama
- **SK:** Strateji Kullanımı
- **KDHD:** Kendini Değerlendirme ve Hata Düzeltme
- **BÇÖD:** Başa Çıkma ve Öz Denetim
- **KP:** Kendini Pekiştirme

Kİ: Kendini İzleme

Üretici Olmayan Üstbilişsel Stratejiye İlişkin Kodlamalar

- **D: Duygu**
- **Y: Yorum**

C) Öğrencinin Öğretim Öncesi ve Sonrası Strateji Kullanımları

BİLİŞSEL STRATEJİLER						
Kategoriler	**İşlevsel Tanımlar**	**Kodlar**	**Öğretim Öncesi Strateji Kullanımı**		**Öğretim Sonrası Strateji Kullanımı**	
			f	**%**	*f*	**%**
Düşün	Okumaya başlamadan metnin başlığına, fotoğrafa/fotoğraflara ve metinde vurgulanmış olan kelimelere bakarak metin/paragraf hakkında düşünme	**D**				
Oku	Paragrafı okuma	**O**				
Sor	Kendisine paragraftaki ana fikrin ne olduğunu sorma	**S**				
	Kendisine paragraftaki ana fikirle ilgili en az iki önemli detayın ne olduğunu sorma	**S**				
Kendi Kelimelerinle İfade Et	Paragraftaki ana fikri ve önemli detayları kendi kelimeleriyle ifade etme	**KKİE**				
BİLİŞSEL STRATEJİLER TOPLAM						
ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER						
Kategoriler	**İşlevsel Tanımlar**	**Kodlar**	**Öğretim Öncesi Strateji Kullanımı**		**Öğretim Sonrası Strateji Kullanımı**	
			f	**%**	*f*	**%**
Üretici Olan Üstbilişsel Stratejiler						
Kendini Talimatlandırma	Problemi belirleme ifadelerini kullanma	**PB**				
	Dikkatini odaklama/Planlama ifadelerini kullanma	**DO-P**				
	Strateji kullanımı ifadelerini kullanma	**SK**				
	Kendini değerlendirme ve hata düzeltme ifadelerini kullanma	**KDHD**				
	Başa çıkma ve öz denetim ifadelerini kullanma	**BÇÖD**				
	Kendini pekiştirme ifadelerini kullanma	**KP**				
Kendini İzleme	Süreç içerisinde kendi performansını takip etme	**Kİ**				
TOPLAM						
Üretici Olmayan Üstbilişsel Stratejiler						
Duygu	Duygu durumunu yansıtan ifadeler kullanma	**D**				
Yorum	Sürece ilişkin yorumlarını yansıtan ifadeler kullanma	**Y**				
TOPLAM						
ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER TOPLAM						
GENEL TOPLAM						

EK 17

SOSYAL GEÇERLİK ÖĞRENCİ FORMU

Değerli öğrencimiz,

Seninle, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" okuma stratejimiz ile ilgili çalışmalar yaptık ve stratejimiz ile ilgili görüşlerini öğrenmek istiyoruz. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejimiz ile ilgili aşağıda yer alan maddeleri okuyarak sana en yakın gelen şıkkı işaretlemelisin. Eğer okuduğun maddede yer verilen ifade senin için uygun ise "Evet" seçeneğini, maddede yer verilen ifade senin için uygun değil ise "Hayır" seçeneğini ve maddede yer verilen ifade senin için biraz uygun ise "Kararsızım" seçeneğini işaretlemelisin.

Şimdiden çok teşekkür ederim,
Aslin ARSLANOĞLU

1. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi, okuma yaparken bana yardımcı olur.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

2. Bundan sonra bir metin okurken, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini kullanacağım.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

3. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini kullanmak çok kolaydı.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

4. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini öğrenirken çok eğlendim.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

5. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin anlatıldığı dersler, benim stratejiyi kolaylıkla öğrenmemi sağladı.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

6. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin anlatıldığı derslerde kullandığımız destekleyicileri çok sevdim.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

7. Derslerde kullandığımız destekleyiciler olmadan, bir okuma metnini "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini kullanarak okuyabilirim.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

8. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi, okuma metinlerini kolaylıkla anlatmamı sağladı.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

9. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla cevaplamamı sağladı.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

10. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygularken, sesli düşünmek metinleri okurken çok işime yaradı.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

11. Bundan sonra, bir metin okurken sesli bir biçimde düşüneceğim.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

12. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygularken, kendi kendimi izlemek metinleri okurken çok işime yaradı.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

13. Bundan sonra, bir metin okurken kendi kendimi izleyeceğim.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

14. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygularken, kendime ne yapacağımı söylemek metinleri okurken çok işime yaradı.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

15. Bundan sonra, bir metin okurken kendime ne yapacağımı söyleyeceğim.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

16. Okuduğunu anlamada zorluk yaşayan arkadaşlarıma, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini öneririm.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

EK 18

SOSYAL GEÇERLİK ÖĞRETMEN FORMU

Değerli öğretmen,

Bu anket, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi sonrası öğrencinize yönelik gözlemlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda verilen maddeleri okuyarak size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz. Eğer okuduğunuz maddede yer verilen ifade sizin için uygun ise "Evet" seçeneğini, maddede yer verilen ifade sizin için uygun değil ise "Hayır" seçeneğini ve maddede yer verilen ifade sizin için biraz uygun ise "Kararsızım" seçeneğini işaretlemelisiniz. Ankette yer verilen maddelere içtenlikle cevap vermeniz araştırmamız için büyük önem arz etmektedir.

Şimdiden çok teşekkür ederim,
Aslin ARSLANOĞLU

1. Öğrencim, okuduğu metinlerdeki bilgileri kolaylıkla anlatıyor.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

2. Öğrencim, okuduğu metinlerdeki bilgileri daha doğru bir biçimde anlatıyor.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

3. Öğrencim, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla cevaplıyor.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

4. Öğrencim, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları daha doğru bir biçimde cevaplıyor.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

5. Öğrencim, okuduğunu anlama etkinliklerinde çalışma öncesine göre daha fazla katılım gösteriyor.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

6. Öğrencim, okuduğunu anlama etkinliklerinde benden daha az yardım talep ediyor.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

7. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygulamayı öğrenmem durumunda, bu stratejiyi derslerimde de öğrencilerimle kullanmayı düşünürüm.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

8. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin, kullanışlı bir strateji olduğunu düşünüyorum.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

9. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile öğretilen becerilerin, genelleme olasılığının yüksek olduğunu düşünüyorum.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

10. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile öğretilen becerilerin, kalıcılığının yüksek olduğunu düşünüyorum.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

11. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygulamayı, başka öğretmenlere de öneririm.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

EK 19

SOSYAL GEÇERLİK AİLE FORMU

Değerli veli,

Bu anket, "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin öğretimi sonrası çocuğunuza yönelik gözlemlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda verilen maddeleri okuyarak size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz. Eğer okuduğunuz maddede yer verilen ifade sizin için uygun ise "Evet" seçeneğini, maddede yer verilen ifade sizin için uygun değil ise "Hayır" seçeneğini ve maddede yer verilen ifade sizin için biraz uygun ise "Kararsızım" seçeneğini işaretlemelisiniz. Ankette yer verilen maddelere içtenlikle cevap vermeniz araştırmamız için büyük önem arz etmektedir.

Şimdiden çok teşekkür ederim,
Aslin ARSLANOĞLU

1. Çocuğum, okuduğu metinlerdeki bilgileri kolaylıkla anlatıyor.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

2. Çocuğum, okuduğu metinlerdeki bilgileri daha doğru bir biçimde anlatıyor.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

3. Çocuğum, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları kolaylıkla cevaplıyor.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

4. Çocuğum, okuma metinleri ile ilgili sorulan soruları daha doğru bir biçimde cevaplıyor.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

5. Çocuğum, okuduğunu anlama etkinliklerinde çalışma öncesine göre daha fazla katılım gösteriyor.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

6. Çocuğum, okuduğunu anlama etkinliklerinde benden daha az yardım talep ediyor.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

7. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisinin, kullanışlı bir strateji olduğunu düşünüyorum.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

8. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile öğretilen becerilerin, genelleme olasılığının yüksek olduğunu düşünüyorum.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

9. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi ile öğretilen becerilerin, kalıcılığının yüksek olduğunu düşünüyorum.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

10. "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygulamayı öğrenmem durumunda, bu stratejiyi çocuğumla okuma çalışmaları yaparken kullanmayı düşünürüm.

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kararsızım

EK 20

METİN DEĞERLENDİRME FORMU

Metnin Başlığı:

1.	**Metin, problem-çözüm türündeki bilgi veren metin yapısı özelliklerine uygun mudur?**
a.	Evet
b.	Hayır
	Görüş ve önerileriniz:
2.	**Metindeki giriş ve geçiş cümleleri uygun nitelikte midir?**
a.	Evet
b.	Hayır
	Görüş ve önerileriniz:
3.	**Metindeki paragraflar uygun bir biçimde sıralanmış mıdır?**
a.	Evet
b.	Hayır
	Görüş ve önerileriniz:
4.	**Metindeki sözcükler uygun bir biçimde kullanılmış mıdır?**
a.	Evet
b.	Hayır
	Görüş ve önerileriniz:

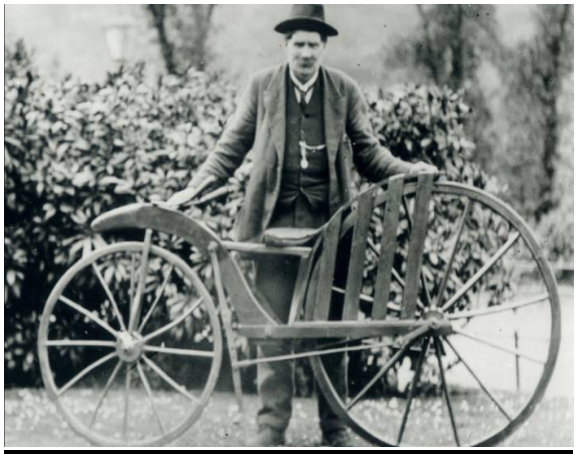
5.	**Metindeki anlatım akıcı mıdır?**
a.	Evet
b.	Hayır
	Görüş ve önerileriniz:
6.	**Metnin başlığı uygun mudur?**
a.	Evet
b.	Hayır
	Görüş ve önerileriniz:
7.	**Metinde noktalama işaretleri doğru bir biçimde kullanılmış mıdır?**
a.	Evet
b.	Hayır
	Görüş ve önerileriniz:
8.	**Metin, dilbilgisi ve yazım kurallarına uygun bir biçimde hazırlanmış mıdır?**
a.	Evet
b.	Hayır
	Görüş ve önerileriniz:
9.	**Bilgi sorularının cevapları doğrudan metinde yer almakta mıdır?**
a.	Evet
b.	Hayır
	Görüş ve önerileriniz:

10.	**Çıkarım soruları metinden çıkarım yapmaya uygun nitelikte midir?**
a.	Evet
b.	Hayır
	Görüş ve önerileriniz:
11.	**Sorular, dilbilgisi ve yazım kurallarına uygun bir biçimde hazırlanmış mıdır?**
a.	Evet
b.	Hayır
	Görüş ve önerileriniz:
12.	**Çıkarılması gereken soru bulunmakta mıdır?**
a.	Evet
b.	Hayır
	Görüş ve önerileriniz:
13.	**Eklenmesi gereken soru bulunmakta mıdır?**
a.	Evet
b.	Hayır
	Görüş ve önerileriniz:
14.	**Metin soruları, ölçülmesi gereken cevabı ölçmeye uygun nitelikte midir?**
a.	Evet
b.	Hayır
	Görüş ve önerileriniz:

15.	**Metinde kullanılan görsel/görseller uygun nitelikte midir?**
a.	Evet
b.	Hayır
	Görüş ve önerileriniz:
16.	**Metnin zorluk düzeyi uygun mudur?**
a.	Kolay
b.	Orta
c.	Zor
	Görüş ve önerileriniz:

EK 21

İCATLAR KONUSUNDA
HAZIRLANAN ÖRNEK METİN





MODERN BİSİKLETİN İCADI

Modern bisikletlerden önce, insanlar bir yerden başka bir yere gitmek için çeşitli yöntemler kullanıyorlardı. Bu yöntemlerden biri trenlere binmekti. Bir başka yöntem ise, at arabalarıydı. Kullanılan diğer bir **yöntem** ise, yürümekti.

Ancak, kullanılan bu yöntemler pek çok probleme yol açmıştı. At arabalarına binmek çok pahalıydı. Yaşanan diğer bir **problem** ise, trenlerin çok kalabalık olmasıydı. Ayrıca, yürümek çok yorucuydu.

Daha sonra, İngiltere'de **çözüm** olarak modern bisiklet yapıldı. Modern bisikletin yapımında malzeme olarak pedal kullanıldı çünkü pedallar çevrildiğinde bisiklet çok kolay hareket edebiliyordu. Malzeme olarak pedalların kullanılması etkili bir çözüm olmuştu.

Modern bisikletleri kullanmak pahalı değildi. Modern bisikletler, bir yerden başka bir yere daha hızlı gidilmesi konusunda **fayda** sağladı. Ayrıca, insanlar artık yorulmuyorlardı. Böylece, modern bisikletlerin insanlar için çok sayıda faydası olmuştu.

EK 22

NESLİ TÜKENME TEHLİKESİ SON BULAN HAYVANLAR KONUSUNDA HAZIRLANAN ÖRNEK METİN



PANDALAR KURTULDU

Panda koruma alanından önce, pandaların koruma altına alınması için çeşitli **yöntem**ler kullanılmıştı. Pandaları kurtarmak için, pandaların besin kaynakları olan bambu ağaçlarının kesilmesi yasaklanmıştı. Ayrıca, pandaları avlamak yasaklanmıştı.

Ancak, tüm bu yöntemlere rağmen pek çok problem ile karşılaşılıyordu. Yaşanan **problem**lerden biri, pandaların yanlışlıkla avlanmasıydı. Ayrıca, bambu ağaçlarının büyümesi uzun sürüyordu ve pandalar uzun süre yiyecek bulamıyorlardı.

Daha sonra, Çin'de bir panda koruma alanı kuruldu. Bu koruma alanında, bambu ağaçlarına ve eğimli alanlara yer verildi. Kurulan koruma alanında, pandalar kolaylıkla bambu ağaçlarına ulaşıp yiyecek bulabileceklerdi ve eğimli alanlarda rahatlıkla uyuyabileceklerdi. Böylece, panda koruma alanının kurulması pandaların korunması için etkili bir **çözüm** olmuştu.

Panda koruma alanının pek çok faydası oldu. Bu alanın faydalarından biri, pandaların kolaylıkla yiyecek bulabilmesiydi. Bu alanın bir diğer **fayda**sı ise, eğimli alanlarda pandaların rahatlıkla uyuyabilmesiydi. Ayrıca, pandalar güvende oldular.

EK 23

KISA CEVAPLI SORULAR
(ÖRNEK)

Metnin Başlığı: Kâğıdın İcadı

SORULAR

1. Kâğıt icat edilmeden önce, insanlar nasıl yazı yazıyorlardı?
2. Kâğıt icat edilmeden önce, insanlar ne tür problemler yaşıyorlardı?
3. Kâğıt nerede icat edilmiştir?
4. Kâğıdın yapılması için hangi malzemeler kullanılmıştır?
5. Bu malzemeler neden kullanılmıştır?
6. Kâğıdın icat edilmesi etkili olmuş mudur?

EK 24

GÖZLEMCİ GÜVENİRLİĞİ KAYIT FORMU

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

Kullanım Yönergesi: Video kayıtlarını izleyerek formun ilk bölümünde, öğrenciler tarafından hatırlanan ana fikir ve önemli detayları doğru olarak değerlendiriyorsanız "Doğru" sütununu, yanlış olarak değerlendiriyorsanız "Yanlış" sütununu işaretleyiniz. Formun ikinci bölümünde ise, öğrencilerin metin sorularına verdikleri yanıtları doğru olarak değerlendiriyorsanız "Doğru" sütununu, yanlış olarak değerlendiriyorsanız "Yanlış" sütununu işaretleyiniz.

A) Öğrencinin Kimlik Bilgileri ve Gözlem Süreci Bilgileri

Gözlemcinin adı-soyadı: **Tarih:**

Öğrencinin adı-soyadı: **Gözlem süresi:**

Gözlenen oturum:

◯ Başlama Düzeyi ◯ Öğretim Aşamaları Sonu ◯ Öğretim Sonu Değerlendirme

◯ İzleme ◯ Genelleme

B) Öğrencinin Okuduğunu Anlama Performansı

Metnin Başlığı:

a) Öğrencinin Metin Hatırlama Performansı

ANA FİKİR:	ÖĞRENCİNİN YANITI	DOĞRU	YANLIŞ
ÖNEMLİ DETAYLAR	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**DOĞRU**	**YANLIŞ**

ANA FİKİR:	ÖĞRENCİNİN YANITI	DOĞRU	YANLIŞ
ÖNEMLİ DETAYLAR	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**DOĞRU**	**YANLIŞ**
ANA FİKİR:	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**DOĞRU**	**YANLIŞ**
ÖNEMLİ DETAYLAR	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**DOĞRU**	**YANLIŞ**
ANA FİKİR:	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**DOĞRU**	**YANLIŞ**
ÖNEMLİ DETAYLAR	**ÖĞRENCİNİN YANITI**	**DOĞRU**	**YANLIŞ**

Hatırlanan diğer bilgiler (çıkarım yapılan bilgiler dâhil):

Metin Hatırlama Yüzdesi:

b) Öğrencinin Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Performansı

BİLGİ SORULARI	SORULARIN YANITLARI	DOĞRU	YANLIŞ
1.			
2.			

ÇIKARIM SORULARI	SORULARIN YANITLARI	DOĞRU	YANLIŞ
1.			
2.			
3.			
4.			

Doğru Cevap Sayısı:

Yanlış Cevap Sayısı:

Toplam Soru Sayısı:

Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Yüzdesi:

EK 25

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ KAYIT FORMU

Amaç: Bu form, çalışma kapsamında Kendini Düzenleme Stratejisi Gelişimi (KDSG) modeli esas alınarak yer verilen "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisi öğretim planlarına ne ölçüde uygunluk gösterildiğini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Kullanım Yönergesi: Öncelikle, formdaki maddelere göz gezdirmeniz önerilmektedir. Video kayıtlarında yer verilen süreçleri izleyerek, uygulamacının gerçekleştirdiğini düşündüğünüz basamaklar için "Evet", gerçekleştirmediğini düşündüğünüz basamaklar için "Hayır" sütununa işaretleme yapınız.

Gözlemcinin adı-soyadı: **Tarih:**
Öğrencinin adı-soyadı: **Gözlem süresi:**
Gözlenen oturum:

Başlama Düzeyi, Öğretim Aşamaları Sonu, 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, okuma metninin bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir.		
4.	Uygulamacı, amaç ve işleyiş hakkında bilgi vererek öğrenciyi güdüler.		
5.	Uygulamacı, çalışmanın kurallarını açıklar.		
6.	Uygulamacı, "Hazır mısın, başlayalım mı?" diye sorarak öğrenciye dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.		
7.	Öğrenci, sözel ifadelerle veya jest ve mimikleriyle hazır olduğunu ifade edince uygulamacı, "Harika! Haydi o zaman başlayalım" der ve çalışmayı başlatır.		

8.	Uygulamacı, öğrenciye "Bu metni sesli bir biçimde oku" yönergesini sunar.		
9.	Öğrencinin sesli bir biçimde metni okumasının ardından uygulamacı, metni ve var ise öğrencinin okurken aldığı notları öğrencinin önünden kaldırır.		
10.	Uygulamacı, öğrenciye "Metinle ilgili tüm hatırladıklarını anlat" yönergesini verir ve öğrenciden metinle ilgili hatırladıklarını sözel olarak ifade etmesini ister.		
11.	Uygulamacı, öğrencinin anlatımlarını *Okuduğunu Anlama Veri Toplama Formu*'nda yer alan *Metin Hatırlama Performans* tablosuna kaydeder.		
12.	Öğrencinin anlatımını tamamlamasının ardından uygulamacı, "Anlatımını tamamladın mı?" diye sorarak öğrencinin anlatımını tamamladığından emin olur.		
13.	Ardından uygulamacı, iki bilgi sorusu ve dört çıkarım sorusu olmak üzere metinle ilgili hazırlanan toplam altı soruyu, öğrenciye sırasıyla sözel olarak sorar ve öğrenciden soruları sözel olarak yanıtlamasını ister.		
14.	Uygulamacı, öğrencinin yanıtlarını *Okuduğunu Anlama Veri Toplama Formu*'nda yer alan *Kısa Cevaplı Soruları Yanıtlama Performans* tablosuna kaydeder.		
15.	Öğrencinin doğru veya yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda, uygulamacı herhangi bir tepkide bulunmaz.		
16.	Anlatımların değerlendirilmesi sürecinde öznesi ve yüklemi ile tam bir düşünce yansıtma, doğru bilgi içeriyor olma, daha önce ifade edilen bilginin tekrarı olmasından öte yeni bir bilgi içeriyor olma, anlamlı olma, işe yarar bilgi içerme, kendi kelimeleri ile ifade edilmiş olma ve her bir paragraftaki ana fikir için tek bir genel ifade sunma özelliklerini taşıyan öğrenci ifadeleri doğru tepki olarak kabul edilir.		

17.	Kısa cevaplı soruların yanıtlarının değerlendirilmesi sürecinde, bilgi soruları için verilen öğrenci yanıtları açık bir şekilde metinde yer alıyor ise ve çıkarım soruları için verilen öğrenci yanıtları metindeki ipuçları ile ilişkili ise, bu öğrenci yanıtları doğru tepki olarak değerlendirilir. Öğrencinin soruyu cevaplamadan 10 saniye beklemesi durumunda, soru tekrar edilir ve öğrenci soruyu 10 saniye içinde ikinci kez yanıtlayamaz ise, bu durum yanlış tepki olarak değerlendirilir. Öğrencinin iki maddeli/cevaplı sorularda maddelerden birini cevaplaması ve diğerini cevaplamaması yanlış tepki olarak değerlendirilir. İkiden fazla cevabı olan sorularda, bu maddelerin %60 veya %60'tan fazlasını söylemesi durumunda, öğrencinin yanıtı doğru tepki olarak kabul edilir. Maddelerin %60'tan azını söylemesi durumunda, öğrencinin yanıtı yanlış tepki olarak kabul edilir. Öğrencinin metnin farklı bir bölümüne ilişkin cevap vermesi, metnin tamamını anlatması, metinde sunulan bilginin tam aksi yönde bir yanıt vermesi yanlış tepki olarak kabul edilir.		
18.	Uygulamacı, öğrenciye herhangi bir ipucu veya pekiştirme sunmaz.		
19.	Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı uygulamacı tarafından, "Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim" şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.		

ÖĞRETİM OTURUMLARI			
I. Aşama: Ön Bilgilerin Geliştirilmesi ve Harekete Geçirilmesi			
Birinci Oturum: Problem-Çözüm-Sonuç Anahtar Kelimelerinin Öğretimi		**Evet**	**Hayır**
1.	Uygulamacı, uygulama ortamını hazır hâle getirir.		
2.	Uygulamacı, gerekli olan araç-gereçleri ortamda hazır bulundurur.		
3.	Uygulamacı, öğretimin bu aşamasının amacı, işleyişi ve önemi hakkında bilgi vererek öğrenciyi güdüler.		
4.	Uygulamacı, çalışmanın kurallarını açıklar.		
5.	Uygulamacı, "Hazır mısın, başlayalım mı?" diye sorarak öğrenciye dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.		
6.	Öğrenci, sözel ifadelerle veya jest ve mimikleriyle hazır olduğunu ifade edince uygulamacı, "Harika! Haydi o zaman başlayalım" der ve çalışmayı başlatır.		
7.	Uygulamacı, "Problem" kavramının tanımını söyler.		
8.	Uygulamacı, öğrenciden "Problem" kavramının tanımını söylemesini ister.		
9.	Uygulamacı, "Çözüm" kavramının tanımını söyler.		
10.	Uygulamacı, öğrenciden "Çözüm" kavramının tanımını söylemesini ister.		
11.	Uygulamacı, "Sonuç" kavramının tanımını söyler.		
12.	Uygulamacı, öğrenciden "Sonuç" kavramının tanımını söylemesini ister.		
13.	Uygulamacı, *Problem-Çözüm-Sonuç Çalışma Kâğıdı*'nı öğrenciye tanıtır.		
14.	Uygulamacı, çalışma kâğıdının bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir.		
15.	Uygulamacı, birer adet mor, turuncu ve yeşil renkli fosforlu kalemi öğrencinin önüne, kalemlerden birer adet de kendi önüne yerleştirir.		
16.	Uygulamacı, *Problem-Çözüm-Sonuç Çalışma Kâğıdı*'ndaki		

	paragrafları sırasıyla sesli bir biçimde okur.		
17.	Uygulamacı, her bir paragraftan sonra öğrenciden ilgili paragrafı sesli bir biçimde okumasını ister.		
18.	Uygulamacı, her bir paragraftaki "Problem", "Çözüm" ve "Sonuç" cümlelerini açıklayarak sırasıyla mor, turuncu ve yeşil renkli fosforlu kalemlerle işaretler.		
19.	Uygulamacı, öğrenciden her bir paragraftaki "Problem", "Çözüm" ve "Sonuç" cümlelerini sırasıyla mor, turuncu ve yeşil renkli fosforlu kalemlerle işaretlemesini ister.		
20.	Uygulamacı öğretime, öğrenci örnek paragraflardaki "Problem", "Çözüm" ve "Sonuç" cümlelerini bağımsız bir şekilde, %100 tespit etme ölçütüne ulaşana kadar devam eder.		
21.	Uygulamacı tarafından öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilir; ancak öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda süreç tekrar edilir ve öğrencinin sürece dâhil olması sağlanır.		
22.	Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı uygulamacı tarafından, "Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim" şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.		

I. Aşama: Ön Bilgilerin Geliştirilmesi ve Harekete Geçirilmesi			
İkinci Oturum: Ana Fikir ve Önemli Detayların Öğretimi		**Evet**	**Hayır**
1.	Uygulamacı, uygulama ortamını hazır hâle getirir.		
2.	Uygulamacı, gerekli olan araç-gereçleri ortamda hazır bulundurur.		
3.	Uygulamacı, öğretimin bu aşamasının amacı, işleyişi ve önemi hakkında bilgi vererek öğrenciyi güdüler.		
4.	Uygulamacı, çalışmanın kurallarını açıklar.		

5.	Uygulamacı, “Hazır mısın, başlayalım mı?” diye sorarak öğrenciye dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.		
6.	Öğrenci, sözel ifadelerle veya jest ve mimikleriyle hazır olduğunu ifade edince uygulamacı, “Harika! Haydi o zaman başlayalım” der ve çalışmayı başlatır.		
7.	Uygulamacı, ana fikrin ve ana fikir cümlesinin ne olduklarını açıklar.		
8.	Uygulamacı, öğrenciden ana fikir cümlesinin ne olduğunu açıklamasını ister.		
9.	Uygulamacı, paragrafın ana fikrinin nasıl bulunacağını açıklar.		
10.	Uygulamacı, öğrenciden paragrafın ana fikrinin nasıl bulunacağını açıklamasını ister.		
11.	Uygulamacı, önemli detayların ne olduğunu açıklar.		
12.	Uygulamacı, öğrenciden önemli detayların ne olduğunu açıklamasını ister.		
13.	Uygulamacı, *Ana Fikir ve Önemli Detayları Bulma Çalışma Kâğıdı*’nı öğrenciye tanıtır.		
14.	Uygulamacı, çalışma kâğıdının bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir.		
15.	Uygulamacı, bir adet sarı renkli fosforlu kalem ve bir adet kırmızı kurşun kalemi öğrencinin önüne, kalemlerden birer adet de kendi önüne yerleştirir.		
16.	Uygulamacı, *Ana Fikir ve Önemli Detayları Bulma Çalışma Kâğıdı*’ndaki paragrafları sırasıyla sesli bir biçimde okur.		
17.	Uygulamacı, her bir paragraftan sonra öğrenciden ilgili paragrafı sesli bir biçimde okumasını ister.		
18.	Uygulamacı, her bir paragraftaki ana fikir cümlesini açıklayarak sarı renkli fosforlu kalemle ve önemli detayları ise sırasıyla açıklayarak kırmızı kurşun kalemle işaretler.		
19.	Uygulamacı, öğrenciden her bir paragraftaki ana fikir cümlesini sarı renkli fosforlu kalemle ve önemli detayları ise kırmızı kurşun kalemle işaretlemesini ister.		

20.	Uygulamacı öğretime, öğrenci örnek paragraflardaki ana fikir ve önemli detayları bağımsız bir şekilde, %100 tespit etme ölçütüne ulaşana kadar devam eder.		
21.	Uygulamacı tarafından öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilir; ancak öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda süreç tekrar edilir ve öğrencinin sürece dâhil olması sağlanır.		
22.	Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı uygulamacı tarafından, "Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim" şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.		

II. Aşama: Stratejinin Tartışılması			
Öğretim Oturumu		**Evet**	**Hayır**
1.	Uygulamacı, uygulama ortamını hazır hâle getirir.		
2.	Uygulamacı, gerekli olan araç-gereçleri ortamda hazır bulundurur.		
3.	Uygulamacı, öğretimin bu aşamasının amacı, işleyişi ve önemi hakkında bilgi vererek öğrenciyi güdüler.		
4.	Uygulamacı, çalışmanın kurallarını açıklar.		
5.	Uygulamacı, "Hazır mısın, başlayalım mı?" diye sorarak öğrenciye dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.		
6.	Öğrenci, sözel ifadelerle veya jest ve mimikleriyle hazır olduğunu ifade edince uygulamacı, "Harika! Haydi o zaman başlayalım" der ve çalışmayı başlatır.		
7.	Uygulamacı, *Metin Hatırlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği*'ni öğrenciye tanıtır.		
8.	Uygulamacı, öğrenciden metin hatırlamaya ilişkin ilk hedefini belirlemesini ister.		

9.	Uygulamacı, *Metin Sorularını Yanıtlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği*'ni öğrenciye tanıtır.		
10.	Uygulamacı, öğrenciden metin sorularını yanıtlamaya ilişkin ilk hedefini belirlemesini ister.		
11.	Uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Akış Şeması Kâğıdı*'nı öğrenciye tanıtır.		
12.	Uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nın bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir.		
13.	Uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nı öğrenciye tanıtır.		
14.	Uygulamacı, stratejinin basamaklarını tanıtmak üzere, örnek okuma metninin bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir.		
15.	Uygulamacı, iki adet siyah kurşun kalemi masanın üzerinde bulundurur. Uygulamacı, bir adet sarı renkli fosforlu kalem ile bir adet kırmızı kurşun kalemi kendi önüne yerleştirir.		
16.	Uygulamacı, birinci basamak olan "Düşün" basamağının ismini söyler ve basamağı tanıtır.		
17.	Uygulamacı, öğrenciden birinci basamak olan "Düşün" basamağında neler yapıldığını söylemesini ister.		
18.	Uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nın ilk basamağının karşısına "+" işareti koyar.		
19.	Uygulamacı, öğrenciden *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nın ilk basamağının karşısına "+" işareti koymasını ister.		
20.	Uygulamacı, ikinci basamak olan "Oku" basamağının ismini söyler ve basamağı tanıtır.		
21.	Uygulamacı, öğrenciden ikinci basamak olan "Oku" basamağında neler yapıldığını söylemesini ister.		

22.	Uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nın ikinci basamağının karşısına "+" işareti koyar.		
23.	Uygulamacı, öğrenciden *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nın ikinci basamağının karşısına "+" işareti koymasını ister.		
24.	Uygulamacı, üçüncü basamak olan "Sor" basamağının ismini söyler ve basamağı tanıtır.		
25.	Uygulamacı, öğrenciden üçüncü basamak olan "Sor" basamağında neler yapıldığını söylemesini ister.		
26.	Uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nın üçüncü basamağının karşısına "+" işareti koyar.		
27.	Uygulamacı, öğrenciden *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nın üçüncü basamağının karşısına "+" işareti koymasını ister.		
28.	Uygulamacı, dördüncü basamak olan "Kendi Kelimelerinle İfade Et" basamağının ismini söyler ve basamağı tanıtır.		
29.	Uygulamacı, öğrenciden dördüncü basamak olan "Kendi Kelimelerinle İfade Et" basamağında neler yapıldığını söylemesini ister.		
30.	Uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nın dördüncü basamağının karşısına "+" işareti koyar.		
31.	Uygulamacı, öğrenciden *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nın dördüncü basamağının karşısına "+" işareti koymasını ister.		
32.	Uygulamacı öğretime, öğrenci stratejinin basamaklarını bağımsız bir şekilde, sıralı ve %100 doğruluk düzeyinde söyleme ölçütüne ulaşana kadar devam eder.		
33.	Uygulamacı tarafından öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilir; ancak öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması		

	durumunda süreç tekrar edilir ve öğrencinin sürece dâhil olması sağlanır.		
34.	Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı uygulamacı tarafından, "Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim" şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.		

III. Aşama: Stratejiye Model Olma			
Öğretim Oturumu		**Evet**	**Hayır**
1.	Uygulamacı, uygulama ortamını hazır hâle getirir.		
2.	Uygulamacı, gerekli olan araç-gereçleri ortamda hazır bulundurur.		
3.	Uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Akış Şeması Kâğıdı*'nı öğrencinin görebileceği bir yere yerleştirir.		
4.	Uygulamacı, öğretimin bu aşamasının amacı, işleyişi ve önemi hakkında bilgi vererek öğrenciyi güdüler.		
5.	Uygulamacı, çalışmanın kurallarını açıklar.		
6.	Uygulamacı, "Hazır mısın, başlayalım mı?" diye sorarak öğrenciye dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.		
7.	Öğrenci, sözel ifadelerle veya jest ve mimikleriyle hazır olduğunu ifade edince uygulamacı, "Harika! Haydi o zaman başlayalım" der ve çalışmayı başlatır.		
8.	Uygulamacı, iyi okuyucuların özellikleri hakkında bilgi vererek öğrenciyi strateji kullanmaya güdüler.		
9.	Uygulamacı, okuma metninin bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir.		
10.	Daha sonra uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nın bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir.		

11.	Uygulamacı, bir adet sarı renkli fosforlu kalemi, bir adet kırmızı kurşun kalemi ve bir adet siyah kurşun kalemi öğrencinin önüne, kalemlerden birer adet de kendi önüne yerleştirir.		
12.	Uygulamacı, öğrenciye strateji basamaklarını sırasıyla ve sesli bir biçimde düşünerek yapacağını söyler. Öğrenciye, her bir basamağı sırasıyla önce kendisinin yapacağını, daha sonra aynı basamağı öğrencinin yapacağını açıklar.		
13.	Uygulamacı, stratejinin ilk basamağı olan "Düşün" basamağının gerçekleştirilme sürecine sesli bir biçimde düşünerek model olur.		
14.	Uygulamacı, öğrenciden stratejinin "Düşün" basamağını sesli bir biçimde düşünerek uygulamasını ister.		
15.	İlk basamağın tamamlanmasının ardından uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda "Düşün" basamağının karşısına "+" işareti koyar.		
16.	Uygulamacı, öğrenciden kendi *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda "Düşün" basamağının karşısına "+" işareti koymasını ister.		
17.	Uygulamacı, stratejinin ikinci basamağı olan "Oku" basamağının gerçekleştirilme sürecine sesli bir biçimde düşünerek model olur.		
18.	Uygulamacı, öğrenciden stratejinin "Oku" basamağını sesli bir biçimde düşünerek uygulamasını ister.		
19.	İkinci basamağın tamamlanmasının ardından uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda "Oku" basamağının karşısına "+" işareti koyar.		
20.	Uygulamacı, öğrenciden kendi *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda "Oku" basamağının karşısına "+" işareti koymasını ister.		
21.	Uygulamacı, stratejinin üçüncü basamağı olan "Sor" basamağı için ana fikir cümlesinin ne şekilde bulunacağı ile ilgili sesli bir biçimde düşünerek model olur.		

22.	Uygulamacı, ana fikir cümlesini sarı renkli fosforlu kalemle işaretler.		
23.	Uygulamacı, öğrenciden sesli bir biçimde düşünerek ilk paragraftaki ana fikir cümlesini bulmasını ve sarı renkli fosforlu kalemle işaretlemesini ister.		
24.	Uygulamacı, stratejinin üçüncü basamağı olan "Sor" basamağı için önemli detayların ne şekilde bulunacağı ile ilgili sesli bir biçimde düşünerek model olur.		
25.	Uygulamacı, önemli detayları kırmızı kurşun kalemle işaretler.		
26.	Uygulamacı, öğrenciden sesli bir biçimde düşünerek ilk paragraftaki önemli detayları bulmasını ve kırmızı kurşun kalemle işaretlemesini ister.		
27.	Üçüncü basamağın tamamlanmasının ardından uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda "Sor" basamağının karşısına "+" işareti koyar.		
28.	Uygulamacı, öğrenciden kendi *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda "Sor" basamağının karşısına "+" işareti koymasını ister.		
29.	Uygulamacı, stratejinin dördüncü basamağı olan "Kendi Kelimelerinle İfade Et" basamağının gerçekleştirilme sürecine sesli bir biçimde düşünerek model olur.		
30.	Uygulamacı, öğrenciden stratejinin "Kendi Kelimelerinle İfade Et" basamağını sesli bir biçimde düşünerek uygulamasını ister.		
31.	Uygulamacı, öğrencinin kendi kelimeleri ile ifade etme sürecinde yer verdiği ifadelerin, orijinal metinle olan benzeşme yüzdesini hesaplar.		
32.	Dördüncü basamağın yeterli düzeyde (en fazla %49 benzeşim) tamamlanmasının ardından uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda "Kendi Kelimelerinle İfade Et" basamağının karşısına "+" işareti koyar.		

33.	Uygulamacı, öğrenciden kendi *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nda "Kendi Kelimelerinle İfade Et" basamağının karşısına "+" işareti koymasını ister.		
34.	Uygulamacı, geriye kalan üç paragraf için de "Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" stratejisini uygulama sürecine aynı şekilde model olur.		
35.	Uygulamacı öğretime, öğrenci stratejide yer alan basamakların isimlerini ve bu basamaklarda neler yapıldığını akış şeması kâğıdına bakmadan, bağımsız bir şekilde, sıralı ve %100 doğruluk düzeyinde söyleme ölçütüne ulaşana kadar devam eder.		
36.	Uygulamacı tarafından öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilir; ancak öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, öğrenciye sesli bir biçimde düşünerek model olur.		
37.	Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı uygulamacı tarafından, "Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim" şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.		

IV. Aşama: Rehberli Uygulamalar			
Öğretim Oturumu		**Evet**	**Hayır**
1.	Uygulamacı, uygulama ortamını hazır hâle getirir.		
2.	Uygulamacı, gerekli olan araç-gereçleri ortamda hazır bulundurur.		
3.	Uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Akış Şeması Kâğıdı*'nı öğrencinin görebileceği bir yere yerleştirir.		

4.	Uygulamacı, öğretimin bu aşamasının amacı, işleyişi ve önemi hakkında bilgi vererek öğrenciyi güdüler.		
5.	Uygulamacı, çalışmanın kurallarını açıklar.		
6.	Uygulamacı, "Hazır mısın, başlayalım mı?" diye sorarak öğrenciye dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.		
7.	Öğrenci, sözel ifadelerle veya jest ve mimikleriyle hazır olduğunu ifade edince uygulamacı, "Harika! Haydi o zaman başlayalım" der ve çalışmayı başlatır.		
8.	Uygulamacı, *"Düşün-Oku-Sor-Kendi Kelimelerinle İfade Et" Stratejisi Kendini İzleme Kâğıdı*'nın bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir.		
9.	Uygulamacı, okuma metninin bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir.		
10.	Uygulamacı, bir adet sarı renkli fosforlu kalemi, bir adet kırmızı kurşun kalemi ve bir adet siyah kurşun kalemi öğrencinin önüne, kalemlerden birer adet de kendi önüne yerleştirir.		
11.	Uygulamacı, öğrenciden stratejinin uygulanmasında kullanılan destekleyicileri, stratejinin basamaklarını ve bu basamaklarda neler yapıldığını söylemesini ister.		
12.	Uygulamacı, öğrenciden sesli bir biçimde düşünerek önünde yer alan okuma metni için stratejinin basamaklarını uygulamasını ister.		
13.	Uygulamacı, öğrenciden stratejinin "Düşün" basamağını sesli bir biçimde düşünerek uygulamasını bekler.		
14.	Uygulamacı, öğrenciden stratejinin "Oku" basamağını sesli bir biçimde düşünerek uygulamasını bekler.		
15.	Uygulamacı, öğrenciden stratejinin "Sor" basamağını sesli bir biçimde düşünerek uygulamasını bekler.		
16.	Uygulamacı, öğrenciden stratejinin "Kendi Kelimelerinle İfade Et" basamağını sesli bir biçimde düşünerek uygulamasını bekler.		
17.	Uygulamacı, öğrencinin kendi kelimeleri ile ifade etme sürecinde yer verdiği ifadelerin, orijinal metinle olan benzeşme yüzdesini		

	hesaplar. Benzeşme yüzdesinin yeterli düzeyde olmasını bekler (en fazla %49 benzeşim).		
18.	Öğrenci, metinleri okurken uygulamacının rehberliğine ihtiyaç duymadan, bağımsız ve etkin bir biçimde strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir şekilde uygulamada, destekleyicileri kullanmada, kendini talimatlandırma ifadelerini ve kendini izleme becerilerini yerinde ve doğru bir biçimde sergilemede bağımsızlık kazanıncaya kadar uygulamacı ve öğrenci iş birliği içerisinde çalışır.		
19.	Öğrenci uygulamada bağımsızlık kazandıkça, uygulamacının sağladığı destek kademeli olarak azaltılır ve öğrenciye stratejiyi uygulamada daha fazla sorumluluk verilir.		
20.	Öğrenci strateji kullanımında kendine güvendikçe ve bağımsız bir şekilde stratejiyi uygulama deneyimi kazandıkça, destekleyiciler geri çekilerek öğrenciden strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir biçimde kendisinin yazması ve uygulaması beklenir.		
21.	Rehberli uygulamalar aşamasına, öğrenci destekleyicileri kullanmadan strateji basamaklarını sıralı ve doğru bir şekilde uygulamada, kendini talimatlandırma ifadelerini ve kendini izleme becerilerini yerinde ve doğru bir biçimde sergilemede bağımsızlık kazanıncaya kadar devam edilir.		
22.	Uygulamacı tarafından öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilir; ancak öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkisiz kalması durumunda uygulamacı, öğrenciye sesli bir biçimde düşünerek model olur.		
23.	Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı uygulamacı tarafından, “Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim” şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.		

V. Aşama: Bağımsız Uygulamalar			
Öğretim Oturumu		**Evet**	**Hayır**
1.	Uygulamacı, uygulama ortamını hazır hâle getirir.		
2.	Uygulamacı, gerekli olan araç-gereçleri ortamda hazır bulundurur.		
3.	Uygulamacı, öğretimin bu aşamasının amacı, işleyişi ve önemi hakkında bilgi vererek öğrenciyi güdüler.		
4.	Uygulamacı, çalışmanın kurallarını açıklar.		
5.	Uygulamacı, "Hazır mısın, başlayalım mı?" diye sorarak öğrenciye dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.		
6.	Öğrenci, sözel ifadelerle veya jest ve mimikleriyle hazır olduğunu ifade edince uygulamacı, "Harika! Haydi o zaman başlayalım" der ve çalışmayı başlatır.		
7.	Uygulamacı, okuma metninin bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir.		
8.	Uygulamacı, bir adet sarı renkli fosforlu kalemi ve bir adet kırmızı kurşun kalemi öğrencinin önüne yerleştirir.		
9.	Uygulamacı, öğrenciden sesli bir biçimde düşünerek önünde yer alan okuma metni için stratejinin basamaklarını uygulamasını ister.		
10.	Uygulamacı, öğrenciden stratejinin "Düşün" basamağını sesli bir biçimde düşünerek uygulamasını bekler.		
11.	Uygulamacı, öğrenciden stratejinin "Oku" basamağını sesli bir biçimde düşünerek uygulamasını bekler.		
12.	Uygulamacı, öğrenciden stratejinin "Sor" basamağını sesli bir biçimde düşünerek uygulamasını bekler.		
13.	Uygulamacı, öğrenciden stratejinin "Kendi Kelimelerinle İfade Et" basamağını sesli bir biçimde düşünerek uygulamasını bekler.		
14.	Uygulamacı, öğrencinin kendi kelimeleri ile ifade etme sürecinde yer verdiği ifadelerin, orijinal metinle olan benzeşme yüzdesini		

	hesaplar. Benzeşme yüzdesinin yeterli düzeyde olmasını bekler (en fazla %49 benzeşim).		
15.	Ardından uygulamacı, öğrenciden metinle ilgili hatırladıklarını sözel olarak ifade etmesini ister.		
16.	Daha sonra uygulamacı, öğrenciye metinle ilgili hazırlanan altı adet kısa cevaplı soruyu sırasıyla, sözel olarak yönelterek, öğrenciden soruları sözel olarak yanıtlamasını ister.		
17.	Öğrencinin metinle ilgili hatırladıklarını anlatması ve kısa cevaplı soruları yanıtlamasının ardından, öğrencinin puanları belirlenir.		
18.	Uygulamacı, *Metin Hatırlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği*'ni öğrencinin önüne yerleştirir ve öğrencinin aldığı puanı grafikte işaretlemesini sağlar.		
19.	Ardından, *Metin Sorularını Yanıtlamaya İlişkin Hedef Belirleme Grafiği*'ni öğrencinin önüne yerleştirir ve öğrencinin aldığı puanı grafikte işaretlemesini sağlar.		
20.	Bağımsız uygulamalar aşamasına, öğrenci destekleyicileri kullanmadan strateji basamaklarını sıralı, doğru ve tutarlı bir biçimde uygulamada, kendini talimatlandırma ifadelerini ve kendini izleme becerilerini yerinde ve doğru bir biçimde sergilemede bağımsızlık kazanıncaya kadar ve ayrıca öğrenci okuduğu metinleri hatırlama performans düzeyinin en az %80 olma ölçütünü ve kısa cevaplı soruları yanıtlama performans düzeyinin altı kısa cevaplı sorudan en az beş kısa cevaplı soruya doğru tepki verme ölçütünü karşılayıncaya kadar devam edilir.		
21.	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.		
22.	Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı uygulamacı tarafından, "Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim" şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve		

	uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.		

Sesli Düşünme Protokolü (Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Strateji Kullanımı Değerlendirme Oturumu)			
Oturum		**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, çalışmanın kurallarını açıklar.		
5.	Uygulamacı, "Hazır mısın, başlayalım mı?" diye sorarak öğrenciye dikkat sağlayıcı ipucunu sunar.		
6.	Öğrenci, sözel ifadelerle veya jest ve mimikleriyle hazır olduğunu ifade edince uygulamacı, "Harika! Haydi o zaman başlayalım" der ve çalışmayı başlatır.		
7.	Uygulamacı, problem-çözüm türünde hazırlanmış bir metin yerine, örnek bir başka etkinlik üzerinden (yapboz), sesli düşünme sürecine yönelik örnek ifadeler sunar. (Bu süreç, yalnızca öğretim öncesi oturum için gerçekleştirilmiştir).		
8.	Uygulamacı, öğrenciye metin okurken sesli düşünmenin önemi ve gerekliliğine yönelik açıklamalar yapar.		
9.	Uygulamacı, okuma metninin bir örneğini öğrencinin önüne, diğer örneğini ise kendi önüne yerleştirir.		
10.	Uygulamacı, öğrenciden metni sesli bir biçimde okumasını ve okurken metni daha iyi anlamak için neler yaptığını, neler düşündüğünü ve nasıl hissettiğini sesli bir biçimde söylemesini ister.		
11.	Öğrenci yaptıklarını, düşündüklerini ve hislerini sesli bir biçimde söylemeyi durdurduğunda uygulamacı, beş saniye bekler ve "Sesli bir şekilde düşünmeye devam edebilirsin" diyerek		

	öğrencinin sesli düşünme sürecine devam etmesi için hatırlatma yapar.		
12.	Uygulamacı, süreç içerisinde öğrenciye herhangi bir ipucu veya pekiştirme sunmaz.		
13.	Çalışmanın tamamlanmasının ardından öğrencinin çalışmaya katılım davranışı uygulamacı tarafından, “Benimle çok güzel çalıştın. Teşekkür ederim” şeklinde sözel olarak pekiştirilir ve uygulama öncesinde belirlenen nesnel pekiştireç öğrenciye verilir.		

EK 26

PROBLEM-ÇÖZÜM-SONUÇ ÇALIŞMA KÂĞIDI
(ÖRNEK PARAGRAFLAR)

PARAGRAF 1

Melvil'in (Melville) toza karşı alerjisi vardı. Melvil, halılardaki tozları temizlemek için bir halı süpürgesi yaptı. Halı süpürgesi yaptıktan sonra Melvil, halılardaki tozları rahatlıkla temizleyebildi ve bir daha alerji problemi yaşamadı.

PARAGRAF 2

Diksın'ın (Dickson) eşi sürekli parmağını yaralıyordu. Diksın, eşinin parmağındaki yarayı sarmak için yara bandı yaptı. Yara bandı yaptıktan sonra Diksın, eşinin parmağındaki yaraları kolaylıkla sarabildi.

PARAGRAF 3

Grinvud'un (Greenwood) kulakları buz pateni yaparken çok üşüyordu. Grinvud, kulaklarını sıcak tutmak için termal kulaklık yaptı. Termal kulaklık yaptıktan sonra Grinvud'un kulakları buz pateni yaparken bir daha üşümedi.

PARAGRAF 4

Sekreter olarak çalışan Graham (Graham) belgelerde hatalar yapabiliyordu. Graham, hatalarını düzeltmek için beyaz boya kullanarak daksil yaptı. Daksili yaptıktan sonra Graham, yaptığı hataları kolaylıkla kapatabildi.

Çalışma esnasında, paragraflardaki özel isimlerin sadece Türkçe okunuşları yazılmıştır.

EK 27

ANA FİKİR VE ÖNEMLİ DETAYLARI BULMA ÇALIŞMA KÂĞIDI (ÖRNEK PARAGRAFLAR)

PARAGRAF 1

Dişlerimizi fırçalamanın pek çok yararı vardır. Dişlerimizi fırçalamanın yararlarından biri, diş etlerimizin sağlıklı kalmasıdır. Ayrıca, dişlerimizi düzenli fırçaladığımızda dişlerimiz çürümez. Dişlerimizi fırçalamanın diğer bir yararı ise, dişlerimizin daha beyaz kalmasıdır.

PARAGRAF 2

Yazı kullanılmadan önce insanlar, hayvan sesleri kullanarak iletişim kuruyorlardı. Yazıdan önce kullanılan bir başka yöntem ise, duvarlara resim çizmekti. Bir diğer yöntem ise, vücut dili kullanmaktı. Yazı kullanılmadan önce, insanlar iletişim kurmak için pek çok yöntem kullanmıştı.

PARAGRAF 3

Televizyonu yakından izlemek pek çok probleme yol açmaktadır. Televizyonu yakından izlemek göz sağlığımızı bozabilmektedir. Yaşanan bir diğer problem ise, bağışıklık sistemimizin zarar görmesidir. Ayrıca, televizyonu yakından izlemek uyku sorunlarına sebep olabilmektedir.

PARAGRAF 4

Ataşın yapımında iki metal halka kullanıldı. Kullanılan metal halkalar, kâğıtları bir arada ve sıkıca tutuyordu. Ataşın yapımında kullanılan iki metal halka pratik bir çözüm olmuştu.