ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN AKRANLARIYLA KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

E. SELCEN GÜNDOĞDU

Ankara, Ocak, 2017

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN AKRANLARIYLA KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

E. SELCEN GÜNDOĞDU

DANIŞMAN: YRD. DOÇ. DR. BİRKAN GÜLDENOĞLU

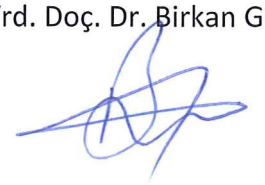
Ankara, Ocak, 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Emine Selcen GÜNDOĞDU'nun hazırladığı "Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Normal Gelişim Gösteren Akranlarıyla Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı / İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU



Üye : Prof. Dr. Tevhide KARGIN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Hayriye Gül Kuruyer



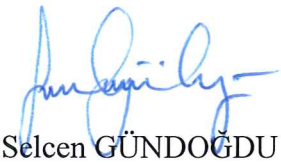
ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından ..... / ..... / 20..... tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / 20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



E. Selcen GÜNDOĞDU

ÖZET

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN AKRANLARIYLA KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

GÜNDOĞDU, Selcen

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU

Ocak 2017, ix + 71 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmaya Konya ilinde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 120 öğrenme güçlüğü olan ve 120 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesi ve yeterli çözümleme becerilerine sahip olup olmadıklarının değerlendirilmesi için öğrencilere 'Sesli Okuma Testi' (Günayer-Şenel, 1998) uygulanmıştır. Uygulama sonunda sadece yeterli çözümleme becerisine sahip olan (kendi sınıf düzeyinde bağımsız çözümleme yapabilen) öğrencilerle uygulamaya devam edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla iki farklı metin (sözdizimsel olarak basit ve söz dizimsel olarak karmaşık metinler) ve her bir metne ilişkin 5'er anlama sorusu (4 bilgi verici, 1 çıkarım sorusu) kullanılmıştır. Çalışma içerisinde yapılan tüm değerlendirmeler öğrencilerin kendi okullarında belirlenmiş bir ortamda yaklaşık 15-20 dakikalık bireysel oturumlarla yürütülmüştür. Yapılan değerlendirmelerden elde edilen tüm veriler iki faktörlü ANOVA (GLM-ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sahip oldukları okuma becerileri ile okuma sırasında kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri temelinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Okuduğunu Anlama, Sözdizimi, Öğrenme Güçlüğü, Okuduğunu Anlama Güçlüğü

ABSTRACT

COMPARING READING COMPREHENSION SKILLS OF STUDENTS HAVE LEARNING DISABILIY'S AND THEIR PEERS HAVE NORMAL DEVELOPMENT

GUNDOĞDU, Selcen

Master thesis, Special Education Major

Thesis Advisor: İ. Birkan GULDENOĞLU, Assistant Professor

January 2017, ix + 71 Pages

The main purpose of this study is to comparatively examine reading comprehension skills of students with and without learning disabilities. This study included 240 elementary students of which 120 were students with learning disabilities and 120 were normally developing students and who attended 3rd and 4th grades in Konya. In order to identify the decoding skills of participants, Oral Reading Test (Günayer-Şenel, 1998) was used. At the end of the test, only students having sufficient decoding skills were included. In order to assess students reading comprehension skills, two different texts (simple and complicated texts according to syntactic) and 5 questions (4 information and 1 inference questions) for each text were used. All assessments in the study were applied in students own scholls about 15 to 20 minutes of individual sessions. The gathered data were analyzed through two factor ANOVA (GLM-ANOVA). The results showed that students with learning disabilities had poorer comprehension performance than their normally developing counterparts. Findings were discussed on the basis of students' reading skills and the reading comprehension strategies they used.

Keywords: Reading, Reading Comprehension, Syntax, Learning Disability, Reading Comprehension Disability

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın yapılmasında birçok kişinin desteği ve katkısı olmuştur. Yalnızca tez danışmanlığımı yürütmekle kalmayıp mesleki yaşantıma da çok önemli katkılar sağlayan, sabırla tüm sorularımı yanıtlayıp bugüne kadar hiçbir yardım isteğimi reddetmemiş olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde bilgi ve görüşlerini esirgemeden ihtiyaç duyduğum her zaman yardımcı olan sayın hocam Prof. Dr. Tevhide KARGIN' a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya katılan öğrencilerime ve çalışmaya katılımlarına izin veren ailelerine teşekkürlerimi sunarım.

Tüm yaşantımda olduğu gibi, yüksek lisans eğitimim boyunca maddi ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim aileme bana göstermiş oldukları yardım ve anlayıştan dolayı teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında olduğu gibi bu süreçte de beni yalnız bırakmayan, desteğini esirgemeyen sevgili eşim Mustafa GÜNDOĞDU' ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER TABLOSU

ONAY ii

BİLDİRİM iii

ÖZET iv

ABSTRACT v

TEŞEKKÜR vi

İÇİNDEKİLER vii

ÇİZELGELER DİZİNİ viii

BÖLÜM 1 1

GİRİŞ 1

1.1. Öğrenme Güçlüğü 1

1.2. Okuma 4

1.3. Öğrenme Güçlüğü ve Okuma 9

1.3.1. Öğrenme Güçlüğü ve Sözcük Çözümleme 9

1.3.2. Öğrenme Güçlüğü ve Sözel Dili Anlama 10

1.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri 14

1.5. Öğrenme Güçlüğü ve Okuduğunu Anlama Stratejileri 17

1.6. İlgili Araştırmalar 18

1.7. Problem 21

1.8. Amaç 23

1.9. Önem 24

1.10. Sınırlılıklar 25

1.11. Tanımlar 25

BÖLÜM 2 26

YÖNTEM 26

2.1. Araştırma Modeli 26

2.2. Araştırma Grubu 26

2.3. Veri Toplama Araçları 28

2.3.1. Katılımcıların Belirlenmesi Sırasında Kullanılan Araç 29

2.3.2. Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı 29

2.3.3. Araştırmacı Günlüğü 31

2.4. Veri Toplama Süreci 31

2.4.1. Pilot Uygulama 31

2.4.2. Asıl Uygulama 32

2.5. Verilerin Analizi 34

BÖLÜM 3 35

BULGULAR 35

BÖLÜM 4 39

TARTIŞMA 39

4.1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi 40

4.2. Öneriler 50

4.3.1. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler 50

4.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler 50

KAYNAKÇA 52

EKLER 70

ÖZGEÇMİŞ 71

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1. Katılımcıların Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımları 28

Çizelge 2. Öğrenci Gruplarının Sözdizimsel Olarak Basit ve Karmaşık Metinlerdeki Performanslarına İlişkin Anova Sonuçları 36

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Çocuklar ilkokula başladıklarında belli bir eğitsel gelişim seviyesine ulaştıkları düşünülüp bu seviyeye uygun olarak eğitim öğretime başlanır. Verilen eğitimdeki en büyük amaçlardan birisi bireyin topluma uyum sağlama sürecine destek olarak kendisinde varolan yetenekleri açığa çıkarmasına yardımcı olmaktır. Akranlarının gelişim seviyesini bir ya da birden çok nedenden dolayı (zeka geriliği, duyusal, sosyo-ekonomik, kültürel yetersizlik, motivasyon eksikliği, öğretmen, eğitim programı kaynaklı sorunlar, vb.) yakalayamayan; farklı özellik ve gereksinimleri olduğu için kendi eğitsel gelişim seviyesine uyum sağlayamayan bireyler etkili müdahale alamadıkları takdirde tüm yaşamları boyunca birtakım problemlerle karşılaşabilirler. Zihinsel, fiziksel ya da psikolojik yetersizlikleri olmadığı halde okul yaşamında problemle karşılaşan ve bazı akademik alanlarda (okuma, yazma, matematik, gibi) öğrenme problemi olan öğrenciler "Öğrenme Güçlüğü" olan öğrenciler olarak karşımıza çıkmaktadır (Burns ve VanDerHeyden, 2006; Johnson, Mellard ve Byrd, 2006; Kavale, 2005; Swanson, 1999).

1.1. Öğrenme Güçlüğü

Son yıllarda sık sık adını duyduğumuz çoğu araştırma ve kitaplarda farklı yönleriyle ele alınan öğrenme güçlüğünün temelleri 19. yüzyılın başlarında Avrupalı psikiyatristler tarafından atılmıştır. 19. yüzyılın sonlarına doğru Fransız psikiyatrist James Hinsselwood okuma becerilerini elde etmede sorun yaşayan öğrenciler üzerinde çalışmaya başlamıştır. Bu sorunun temelde sözcük ve cümlelerde görsel hafızanın yetersizliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Ardından bu görüşü benimseyen araştırmacılar öğrenme güçlüğünü ilk olarak "doğuştan kelime (sözcük) körlüğü" (congenital word blindness) olarak tanımlamışlardır (Kırcaali-İftar, 1992). Daha sonra 1940'lı yıllarda Werner ve Strauss (1940) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda öğrenme güçlüğü için "minimal beyin hasarı" şeklinde yeni bir terimin ortaya atıldığı

görülmektedir. Bu gelişme sonrasında 1940 yılına kadar zihinsel, sosyal, kültürel ve duygusal yoksunluğu olduğu düşünülen öğrenme güçlüğü olan çocukların sahip oldukları bu sınırlılıkların onların beyin gelişimleri ile açıklanmaya çalışıldığı görülmüştür (Günayer-Şenel, 1995). 1960'lı yıllara gelindiğinde öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların bilimsel dayanakları artmış ve Dr. Samuel A. Kirk tarafından hazırlanan "*Educating Exceptional Children*" (1962) adlı kitapta ilk defa "Learning Disability" (Öğrenme Güçlüğü) terimi kullanılmıştır. Bu dönemde Kirk (1983) öğrenme güçlüğünü "konuşma, dil, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel işlemlerde bir ya da birden fazla gerilik" olarak tanımlamış ve öğrenme güçlüğünün zeka geriliği, duyusal yetersizlik ya da kültürel eğitimsel faktörlerden kaynaklanmadığını ifade etmiştir. Bu dönemde önceleri her ne kadar tıp uzmanları minimal beyin hasarı teriminde ısrarcı olsalar da eğitimciler öğrenme güçlüğünün yetenek ile başarı arasındaki bireysel bir farklılıktan kaynaklandığı görüşünü benimsemeye başlamışlardır (Hammill, 1993). 60'lı yılların sonlarına doğru Amerika'daki bu farkındalık, hükümetin öğrenme güçlüğü tanımını kabul etmesi (National Advisory Committe on Handicapped Children, 1968) ile garantiye alınmış ve 1975 yılında çıkarılan "Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası" (The Individuals with Disabilities Education Act:IDEA) ile öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimlerine hükümetçe destek olunması sağlanmıştır (Kırcaali-İftar, 1992). Tüm bu gelişmelerle öğrenme güçlüğü teriminin, dünyada özel eğitim alanında yaygın olarak kullanılmasının ilk adımları atılmıştır.

Bugün bilinen adı ile "learning disabilities" terimi IDEA'nın tanımı (1975) ile geçerliliğini korumakta ve günümüzde yaygın olarak "learning disabilities (öğrenme güçlüğü) / specific learning disabilities (özgül öğrenme güçlüğü)" olarak adlandırılmaktadır. IDEA'da (1975) öğrenme güçlüğünün "sözel ya da yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir ya da bir kaçında görülen bozukluk, öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların ise bu bozukluklara bağlı dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve/veya matematiksel işlem yapma becerilerinde yetersizliği olan çocuklar biçiminde tanımlandığı görülmektedir. Daha sonra bu tanımdan yola çıkılarak tarihsel süreç içerisinde, her ne kadar özünde büyük bir değişiklik olmasa da, öğrenme güçlüğünün farklı şekillerde tanımlandığı görülmüştür. "Association for Children and Adults with Learning Disabilities" topluluğunun geliştirdiği bir tanımda öğrenme güçlüğü (1985) "sözel ve/veya sözel

olmayan yeteneklerin gelişimi, bütünleşmesi ve/veya sergilenmesini seçici olarak aksatan ve nörolojik kökenli olduğu varsayılan süreğen bir durum olup ortalama ya da üstün zeka, yeterli duyusal-devinsel sistem ve yeterli öğrenme fırsatlarının varlığında kendini gösteren ayrı bir engel durumu" şeklinde ifade edilmiştir (Kırcaali-İftar, 1992). Yine 1988 yılında ABD Ulusal Öğrenme Bozukluğu Birleşik Komitesi'nin (NJCLD) yayınladığı bir başka tanımda öğrenme güçlüğü "dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerinin kazanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir bozukluk" olarak tanımlanmıştır (Korkmazlar-Oral, 2003).

Öğrenme güçlüğü teriminin ülkemizdeki tanımlanması ve gelişimine bakıldığında, ulusal alanyazında bu konuda 1980'lerden beri yapılan çalışmaların olduğu, 2000 yılı ve sonrasında ise çalışmaların sayısının daha arttığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğe kadar ülkemizde bu konuda yapılan tüm çalışmalarda öğrenme güçlüğünün tanımlanmasında tarihsel süreç içerisinde o döneme ilişkin yukarıda sunulan tanımlardan birinin benimsendiği görülmüştür. Fakat 2000 yılında kabul edilen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile ülkemizde öğrenme güçlüğü ilk kez yönetmelik kapsamında tanımlanmış ve özel eğitim çatısı altında ayrı bir alan olarak değerlendirilmiştir. Bu yönetmeliğe göre öğrenme güçlüğü, "Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu" şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2000). Yine ulusal alanyazında bu konuya ilişkin yapılan çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan bir diğer tanım ise Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association: APA) tarafından yayınlanan ve Türkçe'ye çevirilen Diagnostic and Statistical Anual of Mental Disorders - IV' ün (DSM-IV-TR, 2007) öğrenme güçlüğü tanımıdır. DSM-IV-TR'de öğrenme güçlüğü "zekası normal ya da normalin üstünde olan bireylerin standart testlerde, yaş, zeka düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, okuma, matematik ve yazılı anlatımının beklenenin önemli ölçüde altında olmasıyla tanısı konulan bir bozukluk" olarak tanımlanmış ve dört farklı biçimde sınıflandırılmıştır. Bunlar a) okuma bozukluğu - disleksi, b) yazılı anlatım bozukluğu - disgrafi, c) sayısal (matematik) bozukluğu -

diskalkuli ve d) başka türlü adlandırılamayan öğrenme bozukluğudur (DSM-IV-TR, 2007). Sınıflamaya bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin formal okul dönemine dahil olduktan sonra tanılanmaya başladıkları ve bu süreçte en belirleyici konumda olanın da onların okuma-yazma ve matematik performansları olduğu görülmektedir.

Okul çağına gelmiş öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel akademik performansları incelendiğinde, bu öğrencilerin özellikle okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde önemli güçlükler yaşadıkları ve bu güçlüklerin de onların diğer alanlarda başarısız olmalarına neden olduğu açıktır. Oysaki okuma becerisinin sürekli gelişen bir beceri olduğu düşünüldüğünde, normal gelişim gösteren öğrencilerin okul yaşamlarında göstermiş oldukları gelişmeyi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sergileyememeleri ve genel olarak düşük okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olmaları, oldukça önemli ve çözümlenmesi gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenden dolayı bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performanslarının incelenmesi amaçlanmıştır. İlerleyen bölümlerde öncelikle okuma ve okumanın alt boyutları sonrasında ise bu alt boyutların öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma performansları üzerindeki etkileri ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

1.2. Okuma

Okuma bir iletişim, algılama ve öğrenme süreci olup içerisinde bir çok becerinin birlikte kullanılmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir (Lipson ve Wixson, 1991; Sever, 1997). Bir başka bir ifadeyle okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci (Akyol, 1997), yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir (Akyol, 2006).

Okuma, temelde iki bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; çözümleme ve anlamadır. En genel tanımıyla çözümleme, yazılı sembolleri seslere dönüştürebilme yeteneği, anlama ise çözümlenen sözcüklere ve sembollere anlam yükleme olarak tanımlanmaktadır (Hoover ve Gough, 1990; Lewis ve Doorlag, 1983; Ross, 1976). Başarılı bir okumanın gerçekleşebilmesi için okuyan kişinin hem iyi bir çözümleyici

olması, hem de çözümlediği sembolleri uygun şekilde anlamlandırabilmesi gerekmektedir (Güzel-Özmen, 1998). Okuma performansları ise okuyucuların bu alanlardaki yetkinliklerine bağlı olarak değişmektedir (Calfee, 1984). Bu yönüyle bakıldığında, okumayı gerçekleştirmek için okuyucuların bu alanlara özgü birtakım bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir.

Çözümleme; yazılı olan sembollerin hızlı bir şekilde seslerle eşleşmesi ya da yazı birimlerinin ses birimleriyle birleşerek hece/sözcük yapılarının farkına varılması ile yapılan dönüştürme işlemidir (Akyol, 2005). Yapılan çalışmalarda çözümlemenin her ne kadar okumanın tek başına yeterli bir göstergesi olmadığı belirtilse de yine de önemli bir basamağı olduğu vurgulanmıştır (Hecht, Torgesen, Wagner ve Rasotte, 2001; Krashen, 1989; Stromer ve Mackay, 1992; Varnhagen ve diğ., 2010).

Alanyazında başarılı bir çözümleme performansı için gerekli olan bazı temel beceriler olduğu belirtilmektedir. Bunlar; a) harf bilgisi, b) sesbilgisel farkındalık ve c) akıcılıktır (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Nakamoto, Lindsey ve Manis, 2007; Therrien, 2004). Harf bilgisi; harf ses eşleşmesine dayalı olarak harflerin doğru biçimde isimlendirme yeteneğidir (Mason, 1984). Harf bilgisi çocukların sözcük çözümleme ve heceleme becerileri için güçlü bir yordayıcıdır (Burgess ve Lonigan, 1998; Hammill, 2004; O'Connor ve Jenkins, 1999; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken dönemde harf bilgisini edinemeyen öğrencilerin çözümleme becerilerinde (heceleme, akıcılık vb.) sınırlılık yaşadıkları bunun sonucunda daha fazla öğrencinin okuma problemi ile karşı karşıya kaldığı belirtilmektedir (Gallagher, Frih ve Snowling, 2000; Stanovich, 1986, Torgensen, 2002; Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund ve Lyytinen, 2006). Çözümleme için gerekli olan bir diğer beceri ise sesbilgisel farkındalık becerisidir. Alfabetik ilkeye dayalı harf-ses ilişkilerinin sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisi olarak tanımlanan bu becerinin çözümlemenin en güçlü yordayıcılarından biri olduğu alanyazındaki birçok çalışma ile vurgulanmıştır (Ehri, Nunes, Stahl ve Willows, 2001; Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson ve Witting, 2014; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman ve Fletcher, 2002; Share, 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Snow, Burns, ve Griffin, 1998; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Her ne kadar başarılı bir çözümleme performansı için önemli beceriler olsalar da okuma sırasında okuyucuların sahip oldukları harf bilgisi ve

sesbilgisel farkındalık becerileri temelinde yaptıkları çözümlemelerin belirli bir hızda ve doğrulukta olması önemlidir. Bu durum ise çözümlemede akıcılığı akıllara getirmektedir. En genel tanımıyla çözümlemede akıcılık, okuyucuların yazılı metinlerde karşılaştıkları sözcükleri oluşturan ses ve hece yapılarını olabildiğince hızlı ve doğru bir biçimde çözümlemeleri olarak tanımlanmaktadır (Allington, 1983; Anderson, 1996; Biancarosa ve Shanley, 2015). Harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri ile akıcı çözümleme arasındaki ilişkiye bakıldığında alanyazında bu becerilerde daha yetkin olan okuyucuların, olmayanlara göre sözcükleri daha hızlı ve doğru çözümleyecekleri, bunun doğal bir sonucu olarak da çözümlemeye harcayacakları zamanı anlamlandırma için kullanacakları belirtilmektedir (Bashir ve Hook, 2009; Paap ve Noel, 1991; Perfetti, 1985; Therrien, 2004; Tompkins, 2006).

Anlama ise okumanın nihai amacıdır. Okuma görevi söz konusu olduğunda okuyucuların önce yazılı metinde karşılaştıkları sözcükleri uygun hızda ve doğrulukta çözümlemeleri ardından da bunlarla iletilmek istenen mesajları doğru bir şekilde algılamaları yani okuduğunu anlamaya ulaşmaları gerekmektedir (Akyol, 2006; Başaran, 2013; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Sideridis, Mouzaki, Simos ve Protopapas, 2006; Torgersen, 2002; Tunmer, 2008). Bu yönüyle bakıldığında akıcı çözümlemenin anlama için ön koşul bir beceri olduğu ve aralarında anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu görülebilir (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001; Hitchcock, Prater ve Dowrick, 2004; Paap ve Noel, 1991; Petersen-Brown ve Burns, 2011; Therrien, 2004; Vaughn ve diğerleri., 2010; Yılmaz, 2008). Her ne kadar önemli bir beceri olsa da çözümleme becerisi, başarılı bir okuduğunu anlamanın tek göstergesi değildir. Alanyazında başarılı bir okuduğunu anlama için okuyucuların sözel dili anlama (sözcük dağarcığı, sözdizimi, morfo-sentaktik yapılar, vb.) performanslarının en az çözümleme becerileri kadar etkili olduğu belirtilmektedir (Gough ve Tunmer, 1986; Tunmer, 2008). Bu açıdan bakıldığında okuma ile dil becerileri arasında iç içe geçmiş karmaşık bir ilişkinin olduğu söylenebilir (Boudreau ve Hedberg, 1999; Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 1999; Walley, Metsala ve Garlock, 2003). Bu durum da başarılı bir okuduğunu anlama için gerekli olan önkoşul becerilerden bir bölümünün aslında sağlıklı bir dil gelişimi sürecinde kazanılması beklenen becerilerden oluştuğunu düşündürmektedir. Bu görüşle paralel olarak alanyazında dilin sesbilgisel, anlambilimsel (semantik), sözdizimsel, biçimbirimsel ve edimsel (pragmatik)

yapısında ortaya çıkabilecek sınırlılıkların okuyucuların ileriki okuma ve okuduğunu anlama performanslarını olumsuz olarak etkileyebileceği belirtilmektedir (Otto, 2006).

Okuma süreçlerinin ayrıntılı olarak ele alındığı çalışmalara baktığımızda (Calfee, 1984; Hoover ve Gough, 1990; Perfetti, 2001; Samuels ve Kamil, 1988) bu çalışmalarda, hem çözümleme hem de sözel dili anlama becerilerinin birlikte ele alındığı ve başarılı bir okuma performansının da okuyucuların bu becerilerdeki yetkinliklerine bağlı olarak değiştiğini vurgulayan okuma modellerine sıkça değinilmektedir. Bu bakış açısıyla geliştirilen ve alanyazında sıkça kabul gören "The Simple View of Reading" (Gough ve Tunmer, 1986) okuma modeli incelendiğinde de yine benzer bir durumun olduğu görülmektedir (Bakınız: Şekil 1). Bu modelde söz konusu iki becerinin (çözümleme ve sözel dili anlama) okuma görevi sırasında eş güdümlü olarak işe koşulduğu ve her birinin tek başına başarılı bir okuma için yeterli olamayacağı vurgulanmıştır (Hoover ve Gough, 1990). Modelin içeriğine bakıldığında, okuyucuların belirtilen bu becerilerde sahip oldukları güçlüklere göre üç farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir (Bakınız: Şekil 1).

Şekil 1. Okuma güçlüklerinin sınıflandırılması (Simple view of reading [SVR]; Gough ve Tunmer, 1986; Akt. Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015).



Şekil 1'de görüldüğü gibi modelde ilk gruba giren okuyucular, yazılı metin kendilerine sesli olarak okunduğunda anlayabilen (modelin yatay ekseninde sözel dili anlamada iyi olarak belirtilen okuyucular), fakat kendilerinden okuma yapmaları istendiğinde sözcük çözümleme becerilerinde güçlükler yaşayan (modelin dikey ekseninde sözcük çözümlemede zayıf olarak belirlenen okuyucular) okuyuculardır ve alanyazında *disleksi (dyslexia)* olarak tanımlanan grubu oluştururlar (Gough ve Tunmer, 1986; Tunmer, 2008; Tunmer ve Greaney, 2010). Modelin ikinci grubunda yer alan okuyucular ise sözcük çözümleme becerilerine sahip olan (modelin dikey ekseninde iyi olarak belirtilen okuyucular) okuyucular olmakla birlikte, okudukları metinlerdeki bilgi birimlerini işlemleme için gerekli olan sözel dili anlama becerilerinde güçlükler yaşayan (modelin yatay ekseninde sözel dili anlamada zayıf olarak belirtilen okuyucular) ve alanyazında *özgül okuduğunu anlama güçlüğü* (specific reading comprehension difficulties) olarak tanımlanan okuyuculardır (Gough ve Tunmer, 1986; Nation, 2005). Modelin son grubunda yer alan okuyucular ise hem sözcük çözümleme, hem de sözel dili anlamada güçlükler yaşayan (hem dikey hem de yatay eksende zayıf olarak belirtilen okuyucular) ve alanyazında *karma okuma güçlüğüne* (mixed reading difficulties) sahip okuyucular olarak tanımlanmaktadırlar. Buna göre bu model temel alındığında, okuyucuların okumada yaşadıkları sınırlılıkları anlayabilmek için onların sözcük işlemleme ve sözel dili anlama bilgi ve becerileri üzerine odaklanılması önemli görülmektedir (Gough ve Tunmer, 1986, Akt. Güldenoğlu ve diğ., 2015).

Sonuç olarak ülkemizde her ne kadar okuma güçlükleri terimi çoğunlukla öğrenme güçlüğünü çağrıştırsa da, alanyazında bazen öğrenme güçlüğünden, bazen de öğrenme güçlüğünden bağımsız olarak öğrencilerin okumanın farklı alanlarında güçlükler yaşadıkları belirtilmiştir (Gough ve Tunmer, 1986; Tunmer, 2008; Tunmer ve Greaney, 2010). Yaşanan güçlüklerin belirlenmesi ve bunlara uygun etkili müdahalelerin geliştirilmesi normal gelişim gösteren öğrencilerin okumalarında önemli olduğu gibi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumalarında da önemli birer engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle öğrenme güçlüğü öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yaşadıkları güçlükleri anlayabilmek için öncelikle onların sözcük işlemleme ardından da sözel dili anlama becerilerindeki performanslarının ayrıntılı olarak açıklanması gerekmektedir.

1.3. Öğrenme Güçlüğü ve Okuma

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel okuma performansları incelendiğinde, bu öğrencilerin hem çözümleme hem de okuduğunu anlama becerilerinde ciddi sınırlılıklar yaşadıkları görülmektedir (Brand-Gruwel, Aarnoutse ve Van Den Bos, 1998; Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007; Rouse, Alber-Morgan, Cullen ve Sawyer, 2014).

1.3.1. Öğrenme Güçlüğü ve Sözcük Çözümleme

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük çözümleme için gerekli harf bilgisi, fonolojik (sesbilgisel) farkındalık, akıcılık, hızlı isimlendirme, doğru sesletim, gibi alt becerilerde bir takım sınırlılıkları olduğu görülmektedir (Lyon ve diğ., 2003; Nakamoto ve diğ., 2007; Wagner, Torgensen ve Rashotte, 1994). Bu öğrenciler yazılı dildeki sözcük sembollerini çözümlemekte problem yaşamakta, sözcükleri hecelerken zorlanmakta, yanlış ya da çok yavaş çözümleme yapmakta, akıcı okumayı gerçekleştirememektedirler ve bu gibi nedenlerle okuma kazanımında yaşıtlarından geride kalmaktadırlar (Bruck, 1992; Lyon ve diğ., 2003; Olson, Wise, Connors, Rack, 1990; Torgensen, 2002).

Başarılı bir çözümleme performansı için gerekli olan beceriler arasında fonolojik (sesbilgisel) bilgi ve beceriler oldukça önemlidir (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Öney ve Goldman, 1984). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesbilgisel bilgi ve becerileri gerektiren sözcük çözümleme becerilerinde öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha sınırlı performans gösterdikleri bulunmuştur (Gottardo, Stanovich ve Siegel, 1999; Gonzáles, 1997; Porpodas, 1999; Signorini 1997; Wimmer, 1996). Sınırlı sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip öğrencilerin sözcükleri çözümlerken harf-hece atladıkları, sözcükleri yanlış okudukları, yerine harf koydukları, harf-hece ekledikleri, akranlarına göre daha fazla hata yaptıkları bulunmuştur (Gökçe-Sarıpınar ve Erden 2010; Sidekli, 2010). Yine yapılan bu çalışmalarda öğrencilerin en sık yaptıkları bu hataların sırasıyla sözcük tekrarı, heceleyerek okuma, sözcüğü yanlış okuma, hece/harf atlama, harf ekleme olduğu vurgulanmıştır.

Bir diğer bakımdan sınırlı sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip öğrencilerin anlamsız sözcükleri okurken de güçlük yaşadıkları görülmüştür (Rack, Snowling, ve Olson, 1992). Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler arasında görülen tepki hızı ve hata oranı farklarının özellikle yüksek sesbilgilsel çözümleme becerisi gerektiren anlamsız sözcük okuma becerisinde ortaya çıktığı vurgulanmıştır (Baydık, 2002, 2006; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Peynircioğlu, Durgunoğlu ve Öney-Küsefoğlu, 2002; Raman, 2006; Raman, Baluch ve Besner, 2004).

Yapılan araştırmalara bakıldığında özellikle ilkokulun ilk yıllarında, öğrencilerin kazanmaları beklenen sesbilgisel bilgi ve becerilerin, onların ileriki okuma performansları için en güçlü yordayıcılardan biri olduğunu vurgulanmaktadır (Ehri, ve diğ., 2001; Kjeldsen, ve diğ., 2014; Rakhlin ve diğ., 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider, ve diğ., 2002; Share, 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Snow, ve diğ., 1998; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino ve diğ. 2004). Erken dönemde sesbilgisel bilgi ve becerilerde ortaya çıkabilecek sınırlılıkların öğrencinin ileri zamanda okumada öğrenme güçlüğü yaşayabilme olasılığını arttırabileceği de yine yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Öney ve Durgunoglu, 1997; Peynircioğlu, ve diğ., 2002).

1.3.2. Öğrenme Güçlüğü ve Sözel Dili Anlama

Okuma sürecinde etkili olan sözel dili anlama becerileri incelendiğinde; bunların en genel biçimde okuyucuların sahip oldukları sözcük dağarcıkları, metne ilişkin önceki bilgi ve deneyimleri ile sözdizimsel bilgi ve becerileri (morfo-sentaktik bilgi ve beceriler) şeklinde sınıflandırıldıkları görülmektedir (Güldenoğlu ve diğ., 2015). Alanyazında belirtilen bu becerilerin hem çözümleme hem de okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkili olduğu ve okuyucuların bu becerilerden biri ya da birkaçında yaşayacakları sınırlılıkların, onların okuma performanslarını olumsuz etkileyebileceği pek çok araştırma bulgusuyla ortaya konulmuştur (Baker, Santono, Biancarrosa ve Baker, 2005; Carr ve Thompson, 2010; Garcia, Bustos ve Sânchez, 2015; Oliveira, Silva, Dias, Seabra ve Macedo, 2014; Snider, 1989; Taft ve Leslie, 1985; Vaughn ve Swanson, 2015). İlerleyen bölümlerde belirtilen bu becerilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma performansları üzerindeki etkileri kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

Sözcük Dağarcığı

Sözcük dağarcığı okumanın anlama basamağına geçilebilmesi için önemli önkoşul becerilerden biri olarak görülmektedir (Mezynski, 1983). Okumanın çözümleme basamağı sonrasında çözümlenen sözcüklerin anlamlandırılması, o sözcüğün okuyucunun sözcük dağarcığında bir karşılığı olması ile gerçekleşmektedir (Akyol, 2005). Metinde bilinen sözcük sayısı yani o metne ilişkin varolan sözcük dağarcığı ne kadar az ise çözümleme sonrasında elde edilen okuduğunu anlama da o kadar sınırlı olacaktır (Oliveira ve diğ., 2014). Sözcük dağarcığında ortaya çıkan bir sınırlılığın okuyucunun okuma sırasında anlamını bilmediği sözcüklere takılıp yavaşlamasına, diğer sözcük ve söz öbeklerine dikkatini yoğunlaştıramamasına neden olacağı gibi bunun sonucunda da paragrafta veya metnin bütününde zincirleme bir anlam kargaşası yaşamasına neden olacağı belirtilmedir (Mezynski, 1983). Alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük dağarcıklarının okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini inceleyen pek çok çalışma vardır (Adams ve Bruck, 1995; Baker ve diğ., 2005; Baker, Richards-Tutor, Gersten, Baker ve Smith, 2016; Bos ve Anders, 1990; Helman, Calhoon ve Kern, 2015; Lenz ve Hughes, 1990; Seifert ve Espin, 2012; Vaughn ve Swanson, 2015). Çalışmalardan elde edilen ortak sonuçlara bakıldığında, öğrenme güçlüğü öğrencilerin metinde geçen sözcüklere ilişkin yeterli bilgileri olmasıyla veya öğretmenlerin okuma öncesinde öğrencilerinin okunan metne ilişkin sözcük dağarcıklarını geliştirme çalışmaları yapmalarıyla daha iyi okuduğunu anlama puanlarına sahip oldukları görülmüştür.

Metne İlişkin Önceki Bilgi ve Deneyimleri

Okuyucular metni okurken metin ile önceki bilgi ve deneyimleri arasında anlamlı bir bağlantı kurmaya çalışırlar. Eğer kurabilirse bu bağlantı sayesinde okuyucular metinde verilmek istenen mesajları alır ve okumanın anlama basamağına geçebilirler (Baumann, 1984; Snider, 1989). Metinlerde verilmek istenen mesajlara ilişkin daha önce edinilmiş olan bilgi veya deneyim ne kadar fazlaysa okuyucuların okuma sırasında önceki bilgilerini harekete geçirmeleri de o kadar kolaylaşır (Carr ve Thompson, 2010; Taft ve Leslie, 1985). Okuduğunu anlama becerisinin arttırılabilmesi için okuyucu ile okunan metin arasında bir bağ kurulması önemlidir. Alanyazında öğretmenlerin okuma öncesinde öğrencilerine okunacak konuyla ilgili ön bilgi vermelerinin ve öğrencilerin konuya ilişkin sahip oldukları önceki bilgi ve

deneyimlerini harekete geçirmelerinin önemli ve etkili bir uygulama olduğu vurgulanmaktadır (Clark ve Kamhi, 2014; Garcia ve diğ., 2015; Lassonde, 2014). Alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde önceki bilgi ve deneyimlerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Carr, 1996; Carr ve Thompson, 2010; Clark ve Kamhi, 2014; Çalışır ve Gürel, 2003; Garcia, ve diğ., 2015; Kostons ve Van der Werf, 2015; Langer ve Nicholich, 1981; Pearson, Hansen ve Gordon, 1979; Taft ve Leslie, 1985; Taylor, Alber ve Walker, 2002; Zimmerman ve Hutchins, 2003). Çalışmalarda metne ilişkin yaşantı ortamı oluşturma (o konu hakkında konuşma) (Zimmerman ve Hutchins, 2003), metni okumadan önce kendi kendine ya da öğretmen tarafından oluşturulan sorularla konuya ilişkin önceki bilgilerin harekete geçirilmesi (Taylor ve diğ., 2002), metnin konusu ile ilgili video ya da açıklayıcı metinler vasıtasıyla konuya ilişkin önceki bilgilerin harekete geçirilmesi (Carr, 1996) gibi okuma öncesi stratejilere odaklanıldığı ve bu stratejilerle kurgulanan eğitimlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirtilmiştir.

Sözdizimsel Bilgi ve Beceriler

Sözel dili anlama becerisinin en önemli boyutlarından biri sözdizimsel bilgi ve becerilerdir. Cümle bilgisi, sentaks, tümce bilgisi diye de adlandırılan sözdizimi, cümlelerin oluşturulmasındaki ilke ve kuralları belirleyen sistem olarak tanımlanmıştır (Börekçi, 2015; Chomsky, 2001). Sözdizimi ile cümlelerdeki sözceler düzenlenir, cümle içindeki anlamları belirlenir ve sözcelerin birbirleriyle ilişkileri sağlanır. Sözdizimi, metindeki paragrafların, paragraflardaki cümlelerin, cümlelerdeki sözcüklerin anlamlı hale gelmesi için uygun kuralların bilinmesidir. Okuduğunu anlama için sözcüklerin anlamlarını bilmek kadar sözcüklerin o cümle içerisinde hangi görevle yer aldıklarını bilmek de oldukça önemlidir (Karahan, 2005).

Okumanın çözümleme basamağı kazanılırken metinlerde sözdizimsel olarak basit yapılar kullanılırken, süreç içinde sözdizimi karmaşık hale getirilir. Sözlü ve yazılı dildeki sözdizimi ile ilgili bir sınırlılık okuduğunu anlama becerisini de doğrudan etkilemektedir (Stein, Cairns ve Zurif, 1984, 1984; Waltzman ve Cairns, 2000). Alanyazında konuya ilişkin yapılan sınırlı sayıdaki çalışmada sözdizimine ilişkin bilgi ve becerilerde sorun yaşayan öğrencilerin özellikle sözdizimsel olarak daha karmaşık bir yapıya sahip olan metinleri anlamada daha düşük performans

gösterdikleri bulunmuştur (Anderson, 1982; Stein ve diğ., 1984; Waltzman ve Cairns, 2000).

Alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin farklı sözdizimsel yapıda oluşturulan metinler üzerindeki anlama performanslarını ölçen sınırlı sayıda çalışma mevcuttur (Byrne, 1981; Gottardo ve diğ., 1996; Güldenoğlu ve diğ., 2015; Waltzman ve Cairns, 2000). Çalışmalarda öğrencilerin sahip oldukları sözdizimsel bilgi ve becerilerinin artmasıyla daha iyi anlama performanslarına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözdizimsel bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik yapılacak uygulamaların (sözdizimsel yapıların öğretimi, basit sözdizimsel yapılardan karmaşığa doğru ilerleme, örnek metin yapılarını inceleme, metindeki sözdizimsel yapıları tanıtma v.b.) onların okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkileri olacağı vurgulanmıştır (Byrne, 1981; Gottardo ve diğ., 1996; Waltzman ve Cairns, 2000).

Yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte düşünüldüğünde, sözcük çözümleme ve sözel dili anlama becerilerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde etkili olduğu açıktır. Alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde sözcük çözümleme ve sözel dili anlama becerilerinin yanı sıra okuma sırasında kullandıkları anlama stratejilerinin de önemli olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Gajria, Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007; Mastropieri, Scruggs ve Graetz, 2003; Taylor ve diğ., 2002). Çalışmalarda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin stratejik okuma davranışlarının esnek olmadığı bir başka deyişle okudukları metne göre farklı strateji geliştirmekte sınırlılıkları olduğu, bu öğrencilerin anlamada yaşadıkları sınırlılıkların farkında oldukları, okuma sırasında kendilerince bazı stratejileri kullanmaya çalışsalar da gerektiğinde hangi farklı stratejileri kullanmaları gerektiğini belirleyemedikleri görülmüştür (Gersten, Fuchs, Williams, ve Baker, 2001; Miller ve Yochum 1991; Short, 1992; Solis, Miciak, Vaughn, Fletcher, 2014; Vaughn ve diğ., 2010). Bu görüşle paralel olarak alanyazında iyi ve zayıf okuyucular arasında uygun strateji kullanma ile ilgili birtakım farklar olduğu; iyi okuyucuların stratejileri kullanırlarken daha aktif, daha amaçlı ve daha esnek oldukları, zayıf okuyucuların ise kendilerinde olan stratejiye ait bilgileri kontrol etme ve kendilerine rehberlik etme açısından daha pasif kaldıkları vurgulanmıştır (Baydık, 2011; Denton, Fletcher, Anthony ve Francis, 2006; Dermitzaki, Andreou ve Paraskeva, 2008; Jacobs ve Paris, 1987; Miller ve Yochum, 1991; Paris, Wasik ve

Turner 1991; Pressley, Goodchild, Fleet, Zajchowski ve Evans, 1989; Roberts ve diğ., 2014; Solis ve diğ., 2014; Vaughn ve diğ., 2010;).

Yukarıda sunulan bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin her ne kadar yeterli çözümlemeye sahip olsalar da metinlerdeki bilgileri birimlerini anlama, bunları birbirleriyle ilişkilendirme, metinlere ilişkin sorulan soruları cevaplama, ana fikri bulma ve özetleme gibi görevlerde başarılı olabilmeleri için uygun stratejileri seçip bunları doğru bir şekilde kullanabilmeleri gerektiği açıktır. Bu nedenle bir sonraki bölümde öncelikle okuduğunu anlama stratejileri ardından da bu stratejilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkileri ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

1.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuyucuların başarılı bir okuduğunu anlama performansına sahip olabilmeleri için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olmaları ve bu aşamalarda yer alan birçok strateji ve tekniği aktif olarak kullanabilmeleri gerekmektedir (Güzel-Özmen, 1998; Mastropieri ve diğ., 2003; Taylor ve diğ., 2002). Alanyazında okuduğunu anlama stratejileri okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejiler olarak gruplanmıştır (Vaughn ve Klingner, 2004). Okuma öncesi stratejiler öğrencilerin kendi yaşantıları ile okunacak metin arasında bağ kurması ve öğrencinin metni okumadan önce metni anlamasını kolaylaştıracak etkinliklerin yapılması amacı ile, okuma sırası stratejileri öğrencilerin metindeki bilgi birimlerini anlaması ve bu bilgi birimleri arasında bağ kurarak tüm metni anlaması amacı ile, okuma sonrası stratejiler ise öğrencilerin okunanlarla ilgili düşüncelerini genişleterek metni anlamalarını sağlamak amacı ile uygulanmaktadır (Güzel-Özmen, 1998; Vaughn ve Klingner, 2004).

Okuma Öncesi Stratejileri:

Okuma sürecinin en önemli basamağını oluştururlar. Bu basamak metin okunmadan önce metinle ilgili ön bilgileri harekete geçirmeye dayalı metnin amacının belirlendiği aşamadır. Metni uzunluğu ya da kısalığına, sözdizimsel olarak basit ya da karmaşıklığına göre bir değerlendirme yapıp kullanılabilecek stratejiyi bulmayı,

metnin içeriği hakkında fikir yürütmeyi, çıkarım yapmayı, metne konsantre olmayı sağlamaktadır. Metinle ilgili tahminleri grafik/şematik düzenleyiciye yerleştirerek, metnin amacını belirleme, olabilecekleri tahmin etme ve bu tahmin edilen fikirlerin grafik/şematik düzenleyicide gruplandırılması okuma öncesi aşamada gerçekleşmektedir (Bilgi ve Güzel-Özmen, 2014).

Bu aşamada kullanılabilecek strateji örnekleri:

- Göz gezdirme: Metin tamamen okunmadan, sadece metindeki başlıklara, altı çizili ya da kalın punto gibi vurgulanmış ilk bakışta dikkati çeken yerlere göz atma.
- Okuma için amaç oluşturma / Hedef belirleme: Okunacak metnin okuyucu için önemli olduğuna inanma. Okumayı hangi amaçla yaptığını belirleme.
- Ön bilgileri okuma ortamına getirme: Okunacak metnin genel konusu hakkında daha önce edinilen bilgileri hatırlama.
- Görsel ögeler ve başlıklardan hareketle, metnin konusuna ilişkin tahminler için beyin fırtınası yapma: Metnin dikkat çeken (metnin başlığı ya da metinle ilgili resim, grafik, şema) ögelerine yoğunlaşarak metnin içeriği hakkında fikir üretme, çıkarım yapma)

Okuma Sırası Stratejileri:

Okuma öncesi belirlenen amaçlar üzerine metnin anlamlı ve bilinçli okumasının yapıldığı, metnin önceki bilgilerle karşılaştırılmasının yapıldığı ve anlama düzeyinin kontrol edildiği basamaktır. Bu basamakta metinde verilen bilgi ile etkileşim sağlanır, metnin yapısı, metindeki olayların sıralanışı şemalaştırılır, metinle ilgili çıkarım yapma, anafikrini anlama kolaylaşır, bilinmeyen sözcükler metnin bağlamından yola çıkılarak tahmin edilir, metne uydurulmaya çalışılır ve metni anlama düzeyi arttırılır (Akyol, 2006).

Bu aşamada kullanılabilecek strateji örnekleri:

- Akıcı bir şekilde okuma: Yeterli çözümleme becerisine sahip olma. Çözümleme için fazladan zaman harcamayıp metni anlama üzerine yoğunlaşma.
- Anlamayı kontrol etme: Anlamlandırılması zor olan yerlerde yavaşlama, kolay anlaşılan yerleri hızlı okuma, okunup hala anlaşılmayan yerleri tekrar okuma gibi stratejilerle anlayıp anlamadığını sürekli değerlendirme.

- Yardımcı stratejileri kullanma: Anlamayı hızlandırmak, kolaylaştırmak ve tam olarak sağlamak için yeri geldiğinde uygun olan stratejileri hazırda bulundurma. Alternatif stratejileri gerektiğinde kullanabilme.
- İrdeleme: metni okurken konunun, olay döngüsünün verilmek istenen mesajların içsel tartışmalar ile sürekli gözden geçirilmesi.
- Not alma: Metni okurken dikkati çeken, daha sonra unutmamayı sağlayacak yerleri kısa hatırlatıcılarla not etme
- Okumaları canlandırma: Metin okunurken olayları, durumu, karakterlerin konuşmalarını canlandırma.

Okuma Sonrası Stratejileri:

Bu basamak kendini değerlendirme ve izleme basmağıdır. Metinde hedeflenen amaca ulaşılıp ulaşılmadığı, tam olarak anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediği, okuma öncesi yapılan tahminlerin okuma sırasındaki bilgilerle ne derece uyduğu değerlendirilmektedir. Bu aşamadaki amaç, metinde yer alan bilgilerle önceki bilgilerin analiz edilip sentezlenmesi, metin hakkındaki bilgilerin değerlendirilmesi, özetleme yapma olası sorulara cevap verme gibi görevler için edinilen bilgilerin akılda tutulması, yeni bilgiler için yeni şemalar oluşturmayı sağlamak, okuma deneyimini geliştirmektir (Akyol, 2006).

Bu aşamada kullanılabilecek strateji örnekleri:

- Özetlemeler yapma: Metnin kalıcılığının sağlanması ve anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi amacıyla ne öğrenildiğinin düşünülüp, açıklanması. Ana düşünceye yoğunlaşma, ana düşünce ile yardımcı düşünceleri gereksiz bilgilerden arındırarak bütünleştirme.
- Sentezler yapma: Metinde verilmek istenen mesaj ile okuyucunun deneyimlerinin, önceki bilgi ve becerilerinin bir araya getirilip, ilişkilendirilmesi sonucu yeni bir fikir, düşünce geliştirme.
- Çözümleme ve değerlendirmeler yapma: Metni oluşturan ögelerin metin içindeki görevlerini ayırtetme, elde edilen bilgileri sürekli gözden geçirme.
- Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme: Metinde yer alan düşünce, fikir, olay, durum ya da sorunlardan esas olarak vurgulanan (üzerinde durulan) ana düşünce ile bu düşünceyi tamamlayan, daha iyi açıklanmasını sağlayan, sınırlarını çizen yardımcı düşünceleri oluşturabilme.

- Kavram haritaları, tablo ve grafikleri oluşturma: Metinde bağlantılı olan durum, düşünce, olay v.b. kavramların, açıklamaların şablon halinde (kavram haritası, tablo, grafik, v.b.) birbirleriyle bağlarını gösterme.
- Sorular sorma, yanıtlama ve oluşturma: Metinle ilgili bilgi ve becerileri harekete geçirmeyi, eski ve yeni bilgileri ilişkilendirmeyi, yeni bakış açıları oluşturmayı amaçlayarak metne ilişkin soru sorma, soruları yanıtlama ve olası sorular oluşturma.
- Yansıtıcı düşünmeyi sağlama: Metinde elde edilen yeni bilgiler ile önceki bilgilerin ilişkilendirilerek yeni durumlarda kullanılabilmesi. Metin bilgisinin geçmişten geleceğe aktarılması durumu (Akyol, 2006)

1.5. Öğrenme Güçlüğü ve Okuduğunu Anlama Stratejileri

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama stratejilerinde yaşadıkları sınırlılıklara bakıldığında, çalışmalarda, bu öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrasında ya tek birinde ya da bütün olarak her birinde sınırlılıklar yaşadıklarının belirtildiği görülmektedir (Gajria ve diğ., 2007; Mastropieri ve diğ., 2003; Taylor ve diğ., 2002). Bu sınırlılıkları onların önemli bilgileri tanımlama ve yeniden çağırma, geçmiş deneyimlerindeki bilgilerden faydalanma gibi becerileri kullanamamalarına neden olmaktadır. Okuduğunu anlamayı sağlayacak bu becerileri kullanamamaları onları okuduğunu anlama becerisinde başarısızlığa götürmektedir. Öğrenciler metni okumadan önce, okurken ve okuma sonrası varolan stratejileri öğrendikçe kendilerine göre yeni stratejiler geliştirebilecek, gereken durumlarda kolaylıkla strateji değiştirebilecek ve metinde verilmek istenen mesaja tam olarak ulaşabileceklerdir (Gajria ve diğ., 2007). Alanyazına baktığımızda öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sağlanan strateji öğretimi ile onların okuduğunu anlama performanslarının arttırıldığı görülmüştür (Browski, Weyhing ve Carr, 1998; Gardill ve Jitendra, 1999; Gersten ve diğ., 2001; Idol, 1987; Kim, Linan-Thompson ve Misquitta, 2012; McNamara, 2007; Stevens, Slavin ve Farnish, 1991; Talbott, Lloyd ve Tankersley, 2014).

Sonuç olarak; çalışmanın giriş bölümünde sunulan tüm bilgiler göz önüne alındığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumanın farklı bileşenlerinde

sorunlar yaşadıkları açıktır. İlk bakışta bu öğrencilerin genellikle tam olarak sözcük çözümlemeyi gerçekleştiremedikleri (hatalı sesletim yaptıkları) ve bu nedenle okumada başarılı olamadıkları düşünülmektedir. Fakat alanda yapılan çalışmalar okumanın sadece sözcük çözümlemeden ibaret olmadığını ve bu öğrencilerin sözcük çözümlemeyi kazanmış olsalar da okuduğunu anlama becerisinde birtakım problemler yaşadıklarını göstermektedir (Browski ve diğ., 1998; Gajria ve diğ., 2007; Mastropieri ve diğ., 2003; Taylor ve diğ., 2002). Bu problemlerin kaynağına ulaşılması gerekli müdahalelerin uygulanabilmesi açısından oldukça önemlidir. Problemin kaynağına ise ancak etkili bir değerlendirme sonucunda ulaşılabilir. Bu bakımdan bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ayrıntılı olarak değerlendirilmesine odaklanılmış ve bir sonraki bölümde bu konuya ilişkin alanyazından araştırma örneklerine yer verilmiştir.

1.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen değişkenleri ele alan çalışmalar basım yılları temel alınarak kısaca özetlenmiştir.

Holmes (1983), yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğü özelliği gösteren ve iyi ve zayıf okuyucu olarak tanımlanan öğrencilerin anlama performanslarını karşılaştırmıştır. Çalışmasına 5. sınıfta okuyan 56 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere kendi okuma seviyelerine uygun olan okuma parçaları okutulmuş ve ardından okunan metinle ilgili sorular sorularak anlama performansları değerlendirilmiştir. Sonuçta her ne kadar tüm öğrenciler kendi sınıf düzeylerinde çözümleme yapsalar da zayıf okuyucu olarak belirlenen öğrencilerin anlama sorularında iyi okuyuculardan daha çok zorlandıkları ve özellikle metinle ilgili çıkarım sorularını cevaplamada güçlük çektikleri kaydedilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak araştırmacı okuduğunu anlamanın çözümlemeden öte bir beceri olduğunu ve okuyucuların okuduğunu anlamaya ulaşmak için okumaya ilişkin farklı birtakım becerileri kazanmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Bir başka çalışmada Alexander (1985), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı metinleri okuyarak kendi cümleleriyle yeniden anlatmaları üzerinde strateji öğretiminin etkisini incelemiştir. Çalışmaya 11 yaşında üç öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Öğrencilere sesli bir şekilde parçalar okutulmuş ve hatırladıklarını anlatmaları istenmiştir. Daha sonra da parçayla ilgili sorular sorulmuştur. Çalışmada denekler arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Müdahale aşamasında strateji öğretimi yapılmış ve öğrenci performansları yeniden değerlendirilmiştir. Son değerlendirme sonuçlarına göre çalışma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği, metni kendi cümleleriyle anlatma becerileri ve sorulara verdikleri doğru cevapların arttığı görülmüştür. Bu sonuçlar ise başarılı okuduğunu anlama becerisi için öğrencilerin birtakım okuma stratejilerini kullanmaları gerektiğini göstermesi açısından önemlidir.

Snider (1989), yaptığı çalışmasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını incelemiştir. Çalışmaya çözümleme becerileri iyi fakat okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrenciler katılmıştır. Çalışma sırasında öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba bölünmüş ve deney grubunda yer alan öğrencilere 13 haftalık bir müdahale programı uygulanmış ve müdahale sonunda her iki grubun okuduğunu anlama becerileri tekrar değerlendirilmiştir. Son değerlendirme sırasında rastgele seçilen metinler ve bu metinlere ilişkin anlama soruları kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çalışmada deney grubunda yer alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha iyi okuduğunu anlama performansına sahip oldukları görülmüştür.

Bir başka çalışmada Chan (1991), kendi kendine soru sorma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisini incelmiştir. Çalışmaya beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim gören 20 öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Öğrencilere okudukları parçaların ana fikirlerini tanımlamak için beş gün boyunca 40 dakikalık oturumlarla kendi kendine soru sorma stratejisi öğretilmiştir. Çalışmanın sonunda kendi kendine soru sorma stratejisinin öğrencilerin metinlerin ana fikirlerini bulmalarında yardımcı olduğu ve bu durumun da onların okuduğunu anlama performanslarına olumlu bir şekilde yansıdığı görülmüştür.

Carr ve Thompson (1996) tarafından yapılan bir başka çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri karşılaştırmalı

olarak incelenmiştir. Çalışmaya öğrenme güçlüğü tanısı almış (16), aynı yaştaki normal gelişim gösteren (16), aynı okuma seviyesindeki (4. sınıf okuma metinlerinde yeterli düzeyde çözümleme becerisine sahip olma) normal gelişim gösteren (16) toplam 48 öğrenci katılmıştır. Çalışma sırasında öğrencilere hikayeler sunulmuş ve okudukları hikaye ile ilgili hatırladıklarını anlatma ve 5 çıkarımsal anlama sorusu sorularak okuduğunu anlama performansları değerlendirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem aynı yaştaki hem de aynı okuma düzeyindeki normal gelişim gösteren öğrencilerden daha düşük performans gösterdikleri görülmüştür.

Bir başka çalışmada, Baydık (2011) okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemlerini, okuma stratejilerinin kullanımını ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarını incelemiştir. Araştırmaya 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencileri ve onların öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun ana fikir bulmada, neden sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlükleri olduğu; bu öğrencilerin en az kullandıkları stratejilerin ise okumadan önce kendi kendine soru sorma, metni zihninde canlandırma, önbilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra da yine kendi kendine soru sorma olduğu belirlenmiştir.

Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2015), tarafından yapılan bir başka çalışmada öğrenme güçlüğü özelliği gösteren ve okuma güçlüğü olan ile normal gelişim gösteren öğrencilerin cümle anlama becerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmaya ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıflar ile altıncı ve yedinci sınıflarda öğrenim gören 35 okuma güçlüğü olan ve 51 normal gelişim gösteren toplam 86 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin cümle anlama becerileri 16 cümlenin yer aldığı çoktan seçmeli bir cümle anlama işlemi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin cümle anlama becerilerinde, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak araştırmacılar okuduğunu anlamanın sadece çözümlemeden ibaret olmadığını ve okuyucuların okuduğunu anlamaya ulaşmak için okumaya ilişkin farklı birtakım becerileri (sözdizimsel bilgi ve beceriler ile okunanlara ilişkin ön bilgi ve deneyimler) kazanmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak yukarıda değinilen araştırmalar birlikte düşünüldüğünde; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sürecinde yaşadıkları en önemli problemlerden birinin okuduğunu anlama sorunu olduğu açıktır. Yukarıda sunulan çalışmaların içerikleri incelendiğinde, sadece sınırlı sayıdaki çalışmanın tarama, durum saptama amacıyla yapılmış olduğu görülmektedir. Çalışmaların çoğunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde görülen okuduğunu anlama problemlerine ilişkin etkili strateji öğretimlerine odaklanılmıştır. Bu durumun temel nedeninin bu gruba ilişkin geniş örneklemlere ulaşmada yaşanılan sınırlılık olduğu düşünülmektedir. Konuya ilişkin yapılan alanyazın taramasında burada sunulan çalışmalara ek olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine odaklanan daha birçok çalışma bulunmuştur. Bu araştırmalarda yukarıda belirtildiği gibi daha çok strateji öğretimine odaklanılmış ve küçük gruplarla çalışılmıştır. Bu çalışmanın ilgili araştırmalar bölümünde daha büyük örnekleme sahip ve okuduğunu anlamanın değerlendirilmesine yönelik durum saptaması yapan çalışmaların alınması hedeflendiği için sınırlı sayıda araştırma sunulmuştur.

1.7. Problem

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel akademik başarıları göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin özellikle okuma ve matematik alanlarında önemli güçlükler yaşadıkları bu durumun da onların tüm akademik yaşamlarını olumsuz olarak etkilediği açıktır. Okuma becerilerinin akademik başarı için temel becerilerden biri olduğu düşünüldüğünde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik açıdan başarısızlıklar yaşamalarının başlıca nedenlerinden biri olarak onların okuma ve okuduğunu anlama becerisinde yaşadıkları sınırlılıklar gösterilmektedir. Ülkemizde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, bu çalışmaların genellikle okumanın çözümleme aşamasına odaklandığı ve bu öğrencilerde oluşan okuma güçlüklerinin çoğunlukla onların sahip oldukları sınırlı alfabetik ve sesbilgisel bilgi ve beceriler ile açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Güldenoğlu ve diğ., 2015). Halbuki başarılı bir okuma performansı sadece yazılı metinde yer alan sözcüklerin doğru olarak çözümlenmesi değil bunun yanında çözümlenenlerin de uygun şekilde anlamlandırılması ile sonlanan bir süreçtir.

Bu durum ise okuma sürecinde anlama basamağının önemini bir kez daha gündeme getirmektedir. Ülkemizde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında, çalışmalarda ortak bulgu olarak bu öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha sınırlı okuduğunu anlama becerilerine sahip olduklarının vurgulandığı görülmektedir (Çaycı ve Demir, 2006; Baydık, 2011; Güldenoğlu ve diğ., 2015; Yüksel, 2010). Çalışmalar incelendiğinde bunların büyük bir kısmında var olan duruma neden olarak sınırlı çözümleme becerilerinin ya da sınırlı strateji kullanımlarının gösterildiği ve bu nedenle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada düşük performans gösterdiklerinin belirtildiği görülmüştür. Elde edilen bu bulgunun öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sorunlarını açıklamak için önemli bir bulgu olduğu fakat yeterli olmadığı düşünülmektedir. Çünkü eğer konuya sadece çözümleme becerilerine yapılan atıflar temelinde bakılırsa, bu öğrencilerin doğru çözümleme yapmaları ile yeterli okuduğunu anlama performanslarına ulaşacakları düşünülebilir. Halbuki alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin her ne kadar doğru çözümleme yapma becerisine sahip olsalar da okuduğunu anlama becerilerinde ciddi sınırlılıkları olduğu belirtilmektedir (Carr ve Thompson, 1996; Peverly ve Wood, 2001). Ayrıca gerek okuma modellerinde gerekse de bu konuda yapılmış birçok araştırmada her ne kadar önemli bir yordayıcısı olsa da sözcük çözümlemenin başarılı bir okuduğunu anlama becerisi için tek başına bir belirleyici olmadığı (Ehri ve diğ., 2001; Report of the National Reading Panel, 2000; Schiff, Schwartz ve Nagar, 2011; Share 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino ve diğ., 2004; Young-Suk, Richard ve Danielle, 2012), bunun yanında okuyucuların yeterli sözel dili anlama performansları (Gough ve Tunmer, 1986; Tunmer, 2008) eşliğinde uygun strateji kullanma becerilerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlüklerin tam olarak açıklanabilmesi için süreç içerisinde etkili olan tüm değişkenlerin ayrıntılı olarak incelenmesi önemlidir. Bu nedenle bu çalışmanın problemini öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi oluşturmaktadır.

1.8. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılmalı olarak incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmaya dahil edilen öğrencilere basit ve karmaşık sözdizimsel yapıya sahip iki metin ve her bir metne ilişkin beş tane anlama sorusu sunulmuş ve onlardan öncelikle metinleri okumaları sonrasında da metinlere ilişkin hazırlanan soruları dikkatlice yanıtlamaları istenmiştir. Aşağıda bu sürecin sonunda yanıt aranacak araştırma soru ve hipotezlerine yer verilmiştir.

Soru 1. Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama perfromanslarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Hipotez 1.1. Toplam okuduğunu anlama puanlarında, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, normal gelişim gösterenlere göre daha düşük performans göstereceklerdir.

Hipotez 1.2. Metinlerin sözdizimsel olarak karmaşıklık düzeyi etkisi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde, normal gelişim gösterenlere göre daha yüksek olacaktır.

Hipotez 1.3. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okuduğunu anlama puanları da daha yüksek olacaktır.

1.9. Önem

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde yaşadıkları güçlüklerin nedenlerini belirlemeyi hedefleyen bu araştırmada, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlarının okuduğunu anlama becerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulguların hem kuramsal hem de uygulama açısından öğrenme güçlüğü alanına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Öncelikle konuya kuramsal açıdan bakıldığında, ulusal alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ayrıntılı olarak ele alan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Baydık, 2011; Güldenoğlu ve diğ., 2015). Hem yapılan çalışmaların sayısının ve çeşitliliğinin arttırılması hem de konunun okuduğunu anlama üzerinde etkili olan tüm değişkenler açısından ele alınması bakımından yapılan çalışmanın; alanyazında bu konuda ileride yapılacak çalışmalar için yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın alanyazında bu konuda çalışmak isteyen araştırmacı ve uygulamacılara da önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan bu çalışmanın ileride bu konuda çalışmak isteyen araştırmacı ve uygulamacıların öğrenme güçlüğünde okuduğunu anlama konusuna kuramsal temelde alternatif bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

İkinci olarak bu çalışmanın öğrenme güçlüğünde okuma ve okuduğunu anlama konusunda çalışan uygulamacılara bir yol haritası sunacağı düşünülmektedir. Çalışma içerisinde başarılı bir okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin kazanmaları beklenen beceriler ve bunların okuduğunu anlama sürecindeki etkilerinin ayrıntılı açıklanmış olması ile uygulamacıların ileride yapacakları uygulamalarında hangi beceri ya da beceri gruplarına odaklanmaları gerektiğine ilişkin önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda elde edilen sonuçların öğrenme güçlüğü olan öğrencilere özgü yeni okuduğunu anlama destek programlarının geliştirilmesi sürecinde eğitimcilere yol gösterici olacağı düşünüldüğünde bu çalışmanın ileriki uygulamalara ışık tutması açısından da önemli olacağı düşünülmektedir.

1.10. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Konya ili merkez ilçeler sınırları içindeki, MEB'na bağlı ilkokullarda öğrenim gören toplam 240 öğrenci (normal gelişim gösteren: 120, öğrenme güçlüğü olan: 120) ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada toplanan tüm veriler araştırma içerisinde kullanılan değerlendirme araçlarıyla sınırlıdır.
3. Normal gelişim gösteren öğrencilerin belirlenmesi sınıf öğretmenlerinden alınan görüşlerle sınırlıdır.

1.11. Tanımlar

Öğrenme Güçlüğü: Normal ya da normalin üzerinde zekâya sahip, duyusal yetersizliği, beyin ve ruh ile ilgili hastalığı olmayan bireyin; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve matematik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında önemli güçlükler yaşaması; kendi kendini idare etme, sosyal algılama ve etkileşim sorunları yaşaması; ve standart eğitime rağmen yaş ve zekasına uygun akademik başarıyı gösterememesi (Korkmazlar-Oral, 2003).

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

Okuduğunu Anlama: Parçadaki bilgi birimlerinin ve bu birimler arasındaki ilişkileri kurarak metni anlama, yorumlama ve sonuç çıkarma becerisidir (Güldenoğlu, 2008).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesini amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Konya il merkezindeki merkez ilçelerde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında faaliyet gösteren ilkokulların 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 240 öğrenci (normal gelişim gösteren: 120, öğrenme güçlüğü olan: 120) oluşturmaktadır (Çizelge 1). Araştırma grubun Konya'dan seçilmesinin nedeni uygulayıcının öğrencilere erişiminin daha kolay olmasıdır. Yine çalışma grubunun 3. ve 4. sınıftan seçilmesinin nedeni ise öğrencilerin ilkokulun ilk yıllarında çözümleme becerisine odaklandıkları 3. sınıftan sonra anlama becerilerinin daha ağırlık kazanmasıdır (Baydık, 2011). Araştırma grubu oluşturulurken örneklem alma yoluna gidilmemiş, bunun yerine çalışmaya dahil edilecek öğrencilerin birtakım ölçütleri karşılamaları beklenmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ölçütler:

1. Hastanelerin çocuk ruh sağlığı klinikleri ile Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından "öğrenme güçlüğü" tanısı almış olma ve öğrenme güçlüğü dışında tanılanmış başka herhangi bir engelinin olmaması,

2. Günayer-Şenel (1998) tarafından geliştirilmiş olan Sesli Okuma Testi'ne göre kendi sınıf düzeyinde bağımsız (%90 ve üzerinde) sözcük okuma doğruluğuna sahip olmasıdır.

Normal gelişim gösteren öğrenciler için ise;

1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulundukları genel eğitim sınıflarda öğrenim görüp kendi sınıf ortalamasında akademik becerilere sahip olma,
2. Tanılanmış herhangi bir engelinin olmaması (zihinsel engel, duyusal davranışsal bozukluk,... gibi),
3. Günayer-Şenel (1998) tarafından geliştirilmiş olan Sesli Okuma Testi'ne göre kendi sınıf düzeyinde bağımsız (%90 ve üzerinde) sözcük okuma doğruluğuna sahip olma gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışma içerisinde, öğrencilerin yukarıda sunulan ölçütleri karşılayıp karşılamadıklarının belirlenmesi için birtakım uygulamalar yapılmıştır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde ilk ölçütün sağlanabilmesi için okul rehber öğretmenleri ile görüşülmüş ve okullarında öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin listesi kendilerinden istenmiştir. Ardından bu liste içerisinde çalışmanın gerçekleştirileceği sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrencilerin tanısı sınıf öğretmenlerine onaylatılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda çalışmaya dahil edilen öğrencilerin tümünün okumada sorun yaşamaları sonucunda ayrıntılı değerlendirme için yönlendirildikleri bilgisine ulaşılmıştır. Toplam 40 okulda 205 öğrenme güçlüğü olan öğrenciye ulaşılmış ve bu öğrencilerden 140 tanesi sınıf öğretmenleri tarafından bu çalışma için önerilmiştir. İkinci ölçütün karşılanması için Günayer-Şenel (1998) tarafından geliştirilen 'Sesli Okuma Testi' nin uygulanması ile de bu 140 öğrenciden 20 tanesi çalışmanın dışında bırakılmıştır. Öğrencilere bireysel olarak uygulanan bu testin sonunda sadece %90 ve üzerinde okuma doğruluğuna sahip olan 120 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin belirlenmesi sırasında yine benzer bir yol izlenmiştir. Öncelikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve sınıflarında herhangi bir tanısı olmayan ve akademik performans açısından sınıf ortalamasında yer alan öğrencilerini listelemeleri istenmiştir. Çalışma

içerisinde bu şekilde bir yol izlenmesinin temel nedeni ise öğrenci gruplarında ortaya çıkabilecek farklılıkların eğitimci ve/veya eğitim ortamından kaynaklanmamasını sağlamaktır. Ardından bu liste içerisinde çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrencilere de Sesli Okuma Testi uygulanmıştır. Uygulama sonunda tüm öğrencilerin %90 ve üzerinde okuma doğruluğuna sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 1. Katılımcıların Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Okuyucular	Sınıf Düzeyleri				Toplam
	3. Sınıf		4. Sınıf		
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Normal Gelişim Gösteren	35	25	32	28	120
Öğrenme Güçlüğü Olan	24	36	22	38	120
Toplam	59	61	54	66	240
	120		120		

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesi ve belirlenen katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilebilmesi için iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki Sesli Okuma Testi, diğeri ise okuduğunu anlama değerlendirme aracıdır. Aşağıda her iki aracında içeriği ve uygulama biçimleri ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Sesli Okuma Testi: Bu çalışmada Günayer-Şenel (1998) tarafından geliştirilmiş olan Sesli Okuma Testi, çalışmaya dahil edilen katılımcıların okuma doğruluklarının değerlendirilmesi için kullanılmıştır. Testin içeriğine bakıldığında, içerisinde 1'den 5. sınıfa kadar tüm sınıf düzeyleri için ayrı okuma parçaları ve bu parçalarla ilgili beşer sorunun yer aldığı görülmektedir. Testin geçerlik ve güvenirlik analizleri Günayer-Şenel (1998) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için testin A ve B formları oluşturulmuş ve bu formlar kullanılarak paralel form güvenirliğine bakılmıştır. Bu süreçte 102 öğrenciye A ve B formlarının her ikisi birden uygulanmış ve öğrencilerin formlardan aldıkları sesli okuma ve anlama puanları arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin her iki formdan elde ettikleri puanların anlamlı derecede ilişkili olduğu saptanmıştır. Testi geçerlik analizlerinde ise kapsam ve ölçüt geçerliği yöntemleri kullanılmıştır. Kapsam geçerliği için 1'den 5'e kadar her sınıf düzeyinde öğretmenlik yapmış 20 ilkokul öğretmeninden, Sesli Okuma Testini oluşturan parçaların sınıf düzeylerine uygun olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda hazırlanan parçaların kendi sınıf düzeyine uygun olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Testin ölçüt geçerliği için öğrencilerin, Türkçe ders notları ile okuma testinden aldıkları sesli okuma ve anlama puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve analiz sonucunda sırasıyla .32 ve .35 düzeyinde anlamlı sonuçlar olduğu görülmüştür (Günayer-Şenel, 1998). Bu sonuçlar doğrultusunda hazırlanan testin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir.

Bu çalışmada 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma doğruluklarının belirlenmesi amacıyla ilgili testin belirtilen sınıf düzeyleri için geliştirilmiş okuma parçaları kullanılmış ve uygulama sonunda sadece kendi sınıf düzeylerinde %90 ve üzerinde okuma doğruluğuna sahip olan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir.

Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı: Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla iki farklı metin ve bu metinlere ilişkin oluşturulmuş 5'er anlama sorusu kullanılmıştır. Kullanılan metinler TÜBİTAK-114K643(2017) okuma projesi kapsamında 3., 4., 6., 7., 9. ve 10. sınıfta farklı özellikte olan öğrencilerin gelişimsel bakış açısıyla değerlendirilmeleri amacıyla geliştirilmiş metinlerden 3. ve 4. sınıf için hazırlanmış olan iki metindir. Metinlerin bu

araştırmada kullanılabilmesi için öncelikle ilgili projenin proje yürütücüsünden aracın kullanımına ilişkin gerekli izinler alınmıştır.

Projede metinlerin oluşturulması sırasında iki temel ölçütün göz önünde bulundurulduğu belirtilmiştir. Bunlar; a) metinlerde yer alan konu ve içeriklerin 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören tüm öğrenciler için tanıdık konu ve içerikler olması, b) metinlerde geçen sözcüklerin yine tüm öğrenciler tarafından bilinen basit sözcükler olmasıdır. Proje içerisinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olan bir diğer değişkenin ise okunan metnin sözdizimsel yapısı olduğu belirtilmiş ve bu durumun kontrol altına alınabilmesi için de her metnin iki farklı versiyonu (sözdizimsel olarak basit ve karmaşık) hazırlanmıştır. Bu sürecin sonunda basit sözdizimsel yapıdaki metinlerde toplam 9 cümle ve 53 sözcük, karmaşık olanlarda ise toplam 6 cümle ve 73 sözcük yer almıştır. Basit sözdizimsel yapıdaki metinlerde geçen cümlelerdeki sözcük sayısı 4-7 arasında değişirken karmaşık olanlarda ise 10-15 arasında değişmektedir. Bu şekilde yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin hem basit hem de karmaşık yapıdaki metinleri okumaları sağlanmış ve öğrencilerde ortaya çıkabilecek anlama performans farkları üzerindeki sözdizimi etkisi kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Ardından tüm metinler iki dil bilim ve üç özel eğitim alanında olmak üzere toplam 5 öğretim üyesine gönderilmiş ve uzmanlardan metinlere ilişkin görüşler alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında kullanılan metinlerin çalışmanın yapılacağı sınıf düzeyine uygun olduğu ve her iki konuda hazırlanmış basit ve karmaşık olan metinlerin benzer dilbilimsel yapılara sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmanın veri toplama aşamasında her bir öğrenciden iki farklı olayın anlatıldığı sözdizimsel olarak basit ve karmaşık olan iki metin okuması ve her bir metne ilişkin anlama sorularını cevaplaması istenmiştir. Oturumlarda sıra ve bilgiyi transfer etme etkisini ortadan kaldırmak için metinler öğrencilere karışık şeklide sunulmuştur. Bir başka ifadeyle, ilk öğrenci A konusunun anlatıldığı basit sözdizimsel yapıya sahip olan metni alırken, daha sonra aynı öğrenci B konusunun anlatıldığı karmaşık sözdizimsel yapıdaki metni almıştır. Ardından gelen bir sonraki öğrenci ise A konusunun anlatıldığı karmaşık sözdizimine sahip olan metni sonrasında ise B konusunun anlatıldığı basit düzeydeki metni almıştır. Bu şekilde tüm öğrenciler bir oturum içerisinde hem basit hem de karmaşık olan metni okumuş ve benzer uygulama deneyimi geçirmişlerdir. Okuma görevi tamamlandıktan sonra okuduğunu anlama performansının belirlenebilmesi için öğrencilerden okudukları metinlere ilişkin beşer

anlama sorusunu (dört bilgi sorusu, bir çıkarım sorusu) yanıtlamaları istenmiştir. *Bilgi soruları;* metin içerisinde doğrudan sunulan bilgilere yönelik sorulardan, *Sonuç çıkarma soruları* ise öğrencilerin okuduğu metinden anladıklarını kendi hayat deneyimleriyle bağdaştırarak genel bir sonuç çıkarmalarına yönelik sorulardan oluşmuştur. Tüm sorular çoktan seçmeli (dört seçenekli) olup her bir sorunun bir doğru yanıtı, üç de çeldiricisi vardır.

Bu çalışmada yukarıda belirtilen iki veri toplama aracının dışında yapılan uygulamalar sırasında öğrencilerde görülen farklı okuma davranışlarını kayıt edebilmesi için araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

Araştırmacı Günlükleri: Uygulamacının yanında bulundurduğu bir not defteridir. Bu not defterinde öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yaptıkları gözlenebilen okuma davranışlarının tümü bu deftere not edilmiştir. İlerleyen bölümlerde bu günlük içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

2.4.1. Pilot Uygulama

Bu çalışmada asıl uygulama için veri toplama sürecine geçmeden önce asıl uygulamanın örneklemi ile benzer ölçütlere sahip bir grup öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama 10 erkek (5 tanesi öğrenme güçlüğü olan, 5 tanesi normal gelişim gösteren), 10 kız (5 tanesi öğrenme güçlüğü olan, 5 tanesi normal gelişim gösteren) olmak üzere toplam 20 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamalardan 5 tanesi video kamera ile geri kalan 15 tanesi ise ses kayıt cihazıyla kayıt edilmiştir. Uygulama sonunda kayıtlar izlenmiş ve uygulamanın ortam, zaman, süre ve işlenişine yönelik bazı kararlar alınmıştır. Bunlar aşağıda belirtilmiştir;

1- Pilot uygulama sırasında öğrencilerin ilk dersin çok erken saatte başlaması ve son derste de öğretmenlerinin ertesi güne yönelik açıklamaları yapmalarından dolayı bu saatlerde uygulamaya katılımda isteksiz oldukları gözlenmiştir. Bundan dolayı ilk ve

son saatlerde uygulama yapılmaması bunun yerine bu zaman dilimlerinin rehber ve sınıf öğretmenlerinden katılımcılara ilişkin bilgi alma saati olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

2- Pilot uygulama sırasında %90 ve üzerinde sözcük okuma doğruluğuna sahip olduğu belirlenen öğrencilerle okuduğunu anlama değerlendirmelerinin daha hızlı yapılabilmesi için 5 öğrenci ile aynı anda çalışma denenmiş fakat öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı ve birbirleri ile rekabete girip hızlı bitirme çabalarından dolayı soruları tam ve doğru okumadıkları görülmüştür. Bu nedenle okuduğunu anlama değerlendirmelerinin de aynı Sesli Okuma Testi'nde olduğu gibi bireysel olarak gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

3- Her bir öğrenci ile yapılan uygulamanın süresi yaklaşık 15-20 dakikalık zaman dilimini aldığı görülmüş, bu nedenle asıl uygulama sırasında her bir oturum için sadece iki öğrencinin çağrılmasına karar verilmiştir.

4- Asıl uygulama sırasında öğrencilerin kendilerinden istenilenleri doğru bir şekilde anlayabilmeleri için verilen yönergelerin daha kısa ve net olması gerektiğine karar verilmiştir.

5- Uygulamacının asıl uygulama sonunda bir veri kaybı yaşamaması için her bir uygulama sonunda her öğrencinin kişisel bilgisini ve sesli okuma puanını bireysel olarak not etmesi ve uygulamalar sırasında öğrencilerde görülen farklı okuma davranışlarını kayıt edebilmesi için uygulama sırasında yanında ayrı bir not defteri/günlük bulundurması gerektiğine karar verilmiştir.

Yukarıdaki tüm düzeltmeler göz önünde bulundurularak asıl uygulama oturumlarına geçilmiştir.

2.4.2. Asıl Uygulama

Araştırmanın asıl uygulama evresinde öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile sonrasında ise öğrencilerin devam ettiği okulların okul müdürleriyle görüşülmüş ve okullarda uygulama yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). İzin süreci tamamlandıktan sonra uygulamanın yapılacağı ortam belirlenmiş ve uygulamaya dahil edilecek öğrenciler sınıflarından tek tek çağırılarak uygulamaya geçilmiştir. Tüm

uygulamalar öğrencilerin kendi okullarında içerisinde belirlenmiş bir ortamda 15- 20 dakikalık bireysel oturumlar şeklinde yürütülmüştür.

Uygulama öncesinde öncelikle uygulamanın amacı ve içeriğinin nelerden oluştuğu öğrencilere kısaca anlatılmış ve bu görüşme sonrasında uygulamaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilerle uygulamaya geçilmiştir. Bu sırada öğrencilere sakin olmaları gerektiği, bunun bir sınav olmadığı hatırlatılmış ve onlardan gelen "hazırım" onayı ile aşağıda ayrıntılı olarak sunulan uygulama süreci başlatılmıştır.

Yapılan uygulamalar iki aşamadan oluşmuştur. Bunlardan ilki *Sesli Okuma Testi'*nin uygulanmasıdır. Bu aşamada öncelikle öğrenciye okuyacağı metin gösterilmiş ve ardından da uygun yönerge (Ör; *"Şimdi bu metni sonuna kadar yüksek sesle ve dikkatlice oku"*) sunulmuştur. Bu sırada öğrencinin okurken yaptığı hataları anında kayıt edebilmek için uygulamacı da aynı metni eline almış ve okuma sırasında öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde yaptığı hataları kendi metni üzerinde işaretlemiştir. Okuma sırasında uygulamacı öğrenciye herhangi bir dönüt vermemiş fakat öğrencinin 10 saniyeden fazla bir sözcükte takılması durumunda öğrenciye "devam et" denilerek okumaya devam etmesi sağlanmıştır. Öğrencinin tüm metni okumasının ardından öğrenciye katılımı için teşekkür edilmiş ve eğer %90 ve üzerinde doğru okumuşsa bir sonraki aşamaya geçilmiştir.

İkinci aşama *Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracının* uygulanmasıdır. Bu aşamada öncelikle öğrenciye uygulamanın içeriği ve uygulama sırasında ondan beklenen davranışlar açıklanmıştır (Ör; "*Burada iki tane daha okuma metni var, senden istediğim bu metinleri sesli bir şekilde, dikkatlice okuman ve her metnin altında yer alan soruları cevaplamandır"*). Ardından öğrenciye "*Hazır olduğun zaman başlayabilirsin*" denilmiş ve öğrencinin hazırım onayı ile uygulama başlatılmıştır. Metinlerin okunması ve soruların yanıtlanması sırasında öğrenciye herhangi bir dönüt verilmemiştir. Öğrencinin her iki metni okuyup metinde yer alan soruları yanıtlamasının ardından öğrenciye katılımı için teşekkür edilmiş ve hediye kutusundan istediği hediyeyi alması istenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Bu aşamada öncelikle toplanan tüm veriler uygun şekilde bilgisayar ortamında birleştirilmiş, ardından da SPSS paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin iki farklı metinden elde ettikleri puanlar iki faktörlü varyans analizi (GLM- Anova) ile karşılaştırılmıştır. Bir sonraki bölümde yapılan tüm analizler ayrıntılı olarak sunulmuştur.

BÖLÜM 3

BULGULAR

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler ve analizlerden elde edilen bulgular ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Bu çalışmada metin düzeyi etkisini belirleyebilmek için öğrencilerin iki farklı (sözdizimsel olarak basit/ sözdizimsel olarak karmaşık) düzeydeki metinlerden elde ettikleri anlama puanları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Karşılaştırmada öğrenci grupları (normal gelişim gösteren/ öğrenme güçlüğü olan öğrenciler) denekleraras faktör, metin düzeyi etkisi (basit/karmaşık cümlelerdeki işlemler) ise denekleriçi faktör olarak belirlenmiş ve analizler iki faktörlü ANOVA kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2. Öğrenci Gruplarının Sözdizimsel Olarak Basit ve Karmaşık Metinlerdeki Performanslarına İlişkin Anova Sonuçları

ANOVA SONUÇLARI			
	F	p	n^2
Metin Düzeyi	.117	.732	.000
Grup	89.185	.000	.274
Sınıf Düzeyi	7.340	.007	.030
Metin Düzeyi*Grup	.117	.732	.000
Metin Düzeyi*Sınıf Düzeyi	.052	.819	.000
Grup*Sınıf Düzeyi	.006	.938	.000
Metin Düzeyi*Grup*Sınıf Düzeyi	.209	.648	.001

Sözdizimsel Olarak Basit Metin

Gruplar	Sınıf Düzeyi	n	X (ss)
Normal Gelişim Gösteren	3. sınıf	60	4.40 (.78)
	4. sınıf	60	4.68 (.67)
	Toplam	120	4.54 (.74)
Öğrenme Güçlüğü Olan	3. sınıf	60	3.38 (1.22)
	4. sınıf	60	3.71 (1.00)
	Toplam	120	3.55 (1.12)
TOPLAM	3. sınıf	120	3.89 (1.14)
	4. sınıf	120	4.20 (.98)
	Toplam	240	4.04 (1.07)

Sözdizimsel Olarak Karmaşık Metin

Gruplar	Sınıf Düzeyi	n	X (ss)
Normal Gelişim Gösteren	3. sınıf	60	4.38 (.76)
	4. sınıf	60	4.70 (.59)
	Toplam	120	4.54 (.69)
Öğrenme Güçlüğü Olan	3. sınıf	60	3.38 (1.32)
	4. sınıf	60	3.61 (1.35)
	Toplam	120	3.50 (1.34)
TOPLAM	3. sınıf	120	3.88 (1.18)
	4. sınıf	120	4.15 (1.17)
	Toplam	240	4.02 (1.18)

İlk olarak araştırmaya katılan tüm öğrencilerin, sözdizimsel olarak basit ve karmaşık olan metinlerdeki okuduğunu anlama puan ortalamaları karşılaştırılmış ve iki grubun puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur (F(1, 236)=89.18, $p<.05$, n2=.27). Çizelge 2'ye bakıldığında normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre her iki türde de daha iyi performans gösterdikleri görülmektedir.

İkinci olarak, öğrencilerin sözdizimsel olarak basit ve karmaşık metinlerdeki puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve öğrencilerin puan ortalamalarının metin düzeylerine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (F(1, 236)=.117, $p>.05$, n2=.00). Çizelge 2'de görüldüğü gibi tüm öğrenciler her iki metin türünde de benzer performans göstermişlerdir.

Üçüncü olarak, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile anlama performansları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığında bakılmış ve öğrenci performanslarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (F(1, 236)=7.34, $p>.05$, n2=.030). Çizelge 2'de toplamda dördüncü sınıftakilerin üçüncü sınıftakilere göre daha iyi performans gösterdikleri görülmektedir.

Bu çalışmada metin düzeyi etkisinin öğrenci grupları ve sınıf düzeyleri açısından ayrı ayrı incelenebilmesi amacıyla öncelikle metin düzeyi ile öğrenci grupları arasında anlamlı bir ortak etkinin olup olmadığına bakılmış ve metin düzeyi ile öğrenci grupları arasında anlamlı bir ortak etkinin olmadığı görülmüştür (F(1, 236)=.117, $p>.05$, n2=.00). Bu durum her iki grupta yer alan öğrencilerin (öğrenme güçlüğü ve normal gelişim ayrı ayrı) sözdizimsel olarak basit ve karmaşık metinleri anlama performans farklarının benzer olduğunu, bir başka deyişle metinlerin sözdizimsel özelliklerinin öğrenci gruplarının anlama puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Metin düzeyi ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ortak etkinin olmaması (F(1, 236)=.052, $p>.05$, n2=.00) ise yine üç ve dördüncü sınıf düzeyinden gelen öğrencilerin anlama puan farklarının metinlerin sözdizimsel özelliklerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Son olarak analiz sonucunda öğrenci grupları ile sınıf düzeyleri arasında da anlamlı bir ortak etkinin olmadığı (F(1, 236)=.006, $p>.05$, n2=.00) görülmüştür. Bu durum ise her iki grupta yer alan öğrencilerin anlama puan farklarının tüm sınıf düzeylerinde benzer olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak çalışmanın ilk analizinden elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle normal gelişim gösterenler arasında okuduğunu anlama becerisinde birtakım farklılıklar olduğu açıkça görülebilmektedir. Sonuçlar okuduğunu anlama becerisinde iki grup arasında anlamlı farklılıkların olduğunu ve bu farklılıkların sınıf düzeyinden bağımsız olarak şekillendiğini vurgulamaktadır.

BÖLÜM 4

TARTIŞMA

Bu araştırmanın genel amacı; öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Çalışmaya ilkokul 3. ve 4. sınıflarda okumakta olan toplam 240 (normal gelişim gösteren: 120, öğrenme güçlüğü olan: 120) öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, araştırma sorusu ve bu araştırma sorusu altında test edilen araştırma hipotezleri eşliğinde değerlendirilmiştir. İlerleyen bölümde elde edilen bulgular "öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi" başlığı altında ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

4.1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi

Bu başlık altında ele alınacak hipotezlerde öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama performansları karşılaştırılmış ve iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Hipotez 1.1. Toplam okuduğunu anlama puanlarında, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, normal gelişim gösterenlere göre daha düşük performans göstereceklerdir.

Çalışma içerisinde test edilen ilk hipoteze bakıldığında, elde edilen bulgular bu hipotezin doğrulandığını göstermektedir. Sonuçlar incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin toplam okuduğunu anlama puanlarında normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük performans gösterdikleri görülmüştür.

Okuma süreçlerini ayrıntılı olarak ele alan çoğu çalışmada (Calfee, 1984; Hoover ve Gough, 1990; Samuels ve Kamil, 1988; Perfetti, 2001) başarılı bir okuma görevi için ilk bakışta iki becerinin oldukça ön planda olduğu vurgulanmıştır. Bunlar;

sözcük çözümleme ve sözel dili anlama becerileridir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin toplam okuduğunu anlama puanlarında normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük performans göstermelerinde bu iki beceriden birinde ya da her ikisinde ortaya çıkan sınırlılıkların etkili olabileceği ve bunların ayrıntılı olarak irdelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öncelikle sözcük çözümleme becerisi ile başlayacak olursak; çalışmanın giriş bölümünde değinildiği gibi, alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük çözümleme için gerekli harf bilgisi, fonolojik farkındalık, akıcılık, hızlı isimlendirme, doğru sesletim, gibi birtakım alt becerilerde sınırlılıkları olduğu belirtilmektedir (Lyon ve diğ., 2003; Nakamoto ve diğ., 2007; Wagner ve diğ., 1994). Başarılı bir okuma performansının ilk basamağı olarak sözcük çözümleme becerisi görüldüğünde, öğrencilerin bu beceriyi tam olarak gerçekleştirememeleri, okuduğunu anlama performanslarını da doğrudan etkileyecektir. Konuya ilişkin yapılmış çalışmalarda, öğrencilerin ancak uygun hız ve doğrulukta çözümleme basamağını halletmeleri sonucunda okuduğunu anlamada istenen düzeylere gelebilecekleri sıkça vurgulanmıştır (Bruck, 1992; Lyon ve diğ., 2003; Olson ve diğ., 1990; Torgensen, 2002). Bu açıdan düşünüldüğünde, bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösterenlere göre daha düşük okuduğunu anlama performansı göstermelerinde; ilk olarak bu öğrencilerin sınırlı sözcük çözümleme becerisine sahip oldukları düşüncesi akıllara gelebilir.

Bu çalışmada sınırlı sözcük çözümleme becerisinin elde edilen bulgular üzerinde farklı etkiler yaratabileceği düşünüldüğünden çalışmanın katılımcı seçim aşamasında bu durumun kontrol altına alınabilmesine yönelik birtakım uygulamalar yürütülmüştür. Bu süreçte öncelikle öğrencilere Günayer-Şenel (1998) tarafından geliştirilmiş bir Sesli Okuma Testi uygulanmış ve çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin kendi sınıf düzeyinde bağımsız (%90 ve üzerinde) sözcük okuma doğruluğuna sahip olması sağlanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda çalışmaya sadece kendi sınıf düzeyinde bağımsız (%90 ve üzerinde) sözcük okuma doğruluğuna sahip olan öğrenciler dahil edilmiştir. Bu şekilde bir uygulama yapılmasının temel nedeni ise ileride öğrenciler arasında ortaya çıkabilecek okuduğunu anlama performans farklarının onların sahip oldukları sözcük çözümleme becerilerinden kaynaklanmamasını sağlamaktır. Yapılan uygulama sonunda çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin benzer düzeyde sözcük çözümleme becerisine sahip

oldukları söylenebilir. Bu durum ise, öğrenci grupları arasında görülen okuduğunu anlama farklılıkların okumanın bu basamağından kaynaklanmadığını düşündürmektedir.

Sözcük çözümleme becerisinin ardından okuma sürecinde etkili olduğu belirtilen bir diğer beceri ise sözel dili anlama becerisidir. Alanyazında sözel dili anlama becerisinin okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkili olduğu ve bu becerideki yaşanacak sınırlılıkların okumanın anlama boyutunu olumsuz etkileyeceği belirtilmektedir (Baker ve diğ., 2005; Carr ve Thompson, 2010; Garcia ve diğ., 2015; Oliveira ve diğ., 2014; Snider, 1989; Taft ve Leslie, 1985; Vaughn ve Swanson, 2015). Her ne kadar sözel dili anlama becerisi çok geniş bir kavram olup ve içerisinde farklı birçok beceriyi barındırsa da, okuduğunu anlama söz konusu olduğunda bu becerilerin genel olarak sözcük dağarcığı, önceki bilgi ve deneyimler ile sözdizimsel bilgi ve beceriler (morfo-sentaktik bilgi ve beceriler) olarak gruplanabileceği alanyazında belirtilmiştir (Güldenoğlu ve diğ., 2015). Bu bilgiden yola çıkıldığında, çalışmada bahsedilen bu becerilerin okuduğunu anlamaya ilişkin elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabileceği ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bunların herhangi birinde veya birkaçında sınırlılıklar yaşamaları sonucunda düşük performans göstermiş olabilecekleri düşünülebilir. Bu nedenle ilerleyen bölümlerde her bir beceri tek tek ele alınmış ve sonuçlar üzerindeki olası etkileri ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Öncelikle sözcük dağarcığına bakıldığında, bu becerinin okuyucuların okuduğunu anlama becerisini kazanabilmeleri için oldukça önemli bir beceri olduğu düşünülmektedir (Mezynski, 1983). Alanyazında okuyucuların metinde geçen sözcüklere ilişkin dağarcıkları ile okuduğunu anlama performansları arasında doğrusal bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Akyol, 2005; Oliveira ve diğ., 2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük dağarcıklarındaki sınırlılıkların onların okuduğunu anlamalarını olumsuz etkilediği yapılan farklı çalışmalarla belirtilmiştir (Adams ve Bruck, 1995; Baker ve diğ., 2005; Bos ve Anders, 1990; Lenz ve Hughes, 1990; Seifert ve Espin, 2012; Vaughn ve Swanson, 2015). Bu çalışmada ise öğrencilerde görülebilecek sınırlı sözcük dağarcığının okuduğunu anlama puanları üzerindeki olumsuz etkisini kontrol etmek adına metin seçiminde bir takım özellikler dikkate alınmıştır. Kullanılan metinlerin genel özelliklerine bakıldığında; metinler, TÜBİTAK tarafından desteklenen bir okuma projesi kapsamında 3., 4., 6., 7., 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini gelişimsel bakış açısıyla

değerlendirilmek üzere geliştirilmiş okuma metinleridir. Çalışmada proje sırasında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş iki farklı okuma metni kullanılmıştır. Proje sırasında metinler oluşturulurken iki temel ölçüte dikkat edildiği belirtilmiştir. Bunlardan ilki 'metinlerde geçen tüm sözcüklerin en alt eğitim düzeyinde öğrenim gören (3. ve 4. sınıfta) öğrenciler tarafından bilinen basit sözcükler olması' dır. Projede metindeki sözcüklerin öğrencilerin sınıf düzeyi için uygunluğunun kontrol edilmesi amacıyla öncelikle alan uzmanları ve öğretmenlerden uzman görüşleri alınmış, sonrasında ise kontrol amaçlı metinler ve anlama soruları belirtilen sınıf düzeylerinde öğrenim gören bir grup öğrenciye uygulanmıştır. Tüm bu uygulamalar sonucunda uzmanların metinde yer alan bütün sözcüklerin 3. ve 4. sınıftaki öğrenciler için tanıdık ve çok basit sözcükler olduğunu belirttiği ve yapılan ön uygulamalarda da öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği veya okuma sırasında diğerlerine göre daha zorlandıkları herhangi bir sözcüğün olmadığı bilgisi elde edilmiştir. Her ne kadar aynı sınıf düzeyinden öğrenciler değerlendirilse de, bu çalışma öncesinde kontrol amaçlı kullanılan metinlerin sınıf düzeylerine uygunluğuna ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı sınıflarda öğretmenlik görevlerini sürdüren bir grup öğretmenden görüş alınmış ve öğretmenlerin de yukarıda sunulan bilgilerle tutarlı dönütleri olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, her ne kadar sözcük dağarcığına ilişkin öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olabileceği düşünülse de bu farkların kullanılan metinler açısından anlamlı etkileri olmayacağı ve öğrencilerin genelinin metinler temelinde yeterli bir sözcük dağarcığına sahip oldukları söylenebilir. Bu durum ise bize yine öğrenciler arasında görülen okuduğunu anlama puan farklarının onların sahip olduğu sözcük dağarcıklarından kaynaklanmadığını işaret etmektedir.

Çalışmada dikkat edilen bir başka sözel dili anlama becerisi ise okunan metne ilişkin önceki bilgi ve deneyimlerdir. Alanyazında öğrencilerin metindeki konuya ilişkin bilgi ve deneyimleri ne kadar fazlaysa okuduğunu anlamalarının da o kadar artacağı ve anlamanın öğrenciler için daha kolay ve eğlenceli bir görev haline dönüşeceği farklı çalışmalarda vurgulanmıştır (Baumann, 1984; Carr ve Thompson, 2010; Snider, 1989; Taft ve Leslie, 1985). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin araştırıldığı sınırlı sayıdaki çalışmada da bu öğrencilerin metne ilişkin bilgi ve deneyimlerinin artması ile okuduğunu anlama performanslarının da arttığı belirtilmiştir (Carr ve Thompson,

2010; Clark ve Kamhi, 2014; Garcia ve diğ., 2015). Projede metinlerin geliştirilmesi aşamasında bu becerinin öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını olumsuz etkilemesini önlemek için metinde geçen/anlatılan konuların öğrencilerin günlük hayatta kolaylıkla karşılaşabileceği konulardan seçilmesine dikkat edilmiştir. Böylelikle değerlendirilecek tüm öğrencilerin metinde geçen konulara tanıdık olması bir başka deyişle deneyimlemiş olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu konuya ilişkin projenin metin oluşturma aşamasında dikkat edilen bir diğer ölçüt; 'metinlerde yer alan konu ve içeriklerin en alt eğitim düzeyinde öğrenim gören tüm öğrenciler için tanıdık konu ve içerikler olması' dır. Proje içerisinde bu ölçütün metinlerle uygunluğu yine uzman görüşleriyle onaylanmış ve yine metinlerde yer alan konunun tüm öğrenciler tarafından bilinen/deneyimlenen basit konular olduğu yargısına varılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerdeki düşük okuduğunu anlama performansının nedeninin bu beceriden kaynaklanamayacağı düşünülmektedir.

Sözcük dağarcığı ve metne ilişkin önceki bilgi ve deneyimlerin yanısıra sözel dili anlama becerisi üzerinde etkili olan bir diğer değişken ise sözdizimsel bilgi ve beceriler (morfo-sentaktik bilgi ve beceriler) 'dir. Sözdizimi cümlelerin oluşturulmasındaki ilke ve kuralları belirleyen sistem, sözdizimsel bilgi ve beceriler de okuma sırasında bu sistemin farkında olunması ve cümlelerin sahip oldukları sözdizimsel yapılarına göre analiz edilmesi olarak tanımlanabilir (Börekçi, 2015; Chomsky, 2001;). Alanyazında bu becerinin okuduğunu anlama üzerinde oldukça önemli olduğu ve öğrencilerin sözdizimine ne kadar çok hakim olurlarsa cümlelerdeki sözcüklerin, paragraflardaki cümlelerin ve metinlerdeki paragrafların öğrenciler için o kadar anlamlı hale gelebileceği vurgulanmıştır (Güldenoğlu ve diğ., 2015; Karahan, 2005; Miller, Kargın ve Güldenoğlu, 2014; Stein, Cairns ve Zurif, 1984, 1984; Waltzman ve Cairns, 2000). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan sınırlı sayıdaki çalışmada da benzer bulguların yer aldığı ve öğrencilerin başarılı bir okuduğunu anlama performansı için mutlaka yeterli düzeyde sözdizimsel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Anderson, 1982; Byrne, 1981; Gottardo ve diğ., 1996; Güldenoğlu ve diğ., 2015; Stein ve diğ., 1984; Waltzman ve Cairns, 2000).

Bu çalışmada kullanılan metinlerdeki sözdiziminin kontrol edilmesi ve öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarında ortaya çıkabilecek farklılığın onların sahip olduğu sözdizimsel bilgi ve becerilerden kaynaklanıp

kaynaklanmadığını belirlenebilmesi için iki farklı yapıda metin uygulamasına gidilmiş ve öğrencilerin performansları iki farklı metin (sözdizimsel olarak basit ve karmaşık) üzerinden karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu şekilde bir uygulama yapılmasındaki temel amaç ise sözdizimsel bilgi ve becerilerin öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerindeki etkilerinin belirlenmesidir. Bir başka deyişle, öğrencilerin karmaşık metinlerdeki performanslarının basit metinlere göre daha düşük olması, bize sözdiziminin okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediğini; basit metinlerdeki performanslarının karmaşık metinlere göre daha düşük olması ortada şans gibi farklı değişkenlerin olabileceğini; her iki yapıdaki metinlerde de benzer performansların görülmesi ise sözdiziminin bu metinlerdeki okuduğunu anlama performansları üzerinde etkili olmadığını gösterecektir. Çalışma içerisinde sözdizimine ilişkin belirtilen durumların açıklığa kavuşturulabilmesi ve sözdiziminin öğrencilerin anlama performansları üzerinde etkili olup olmadığının belirlenebilmesi için sözdizimsel yapıların analizini gerektiren ikinci bir hipoteze ihtiyaç duyulmuş ve bu sorunun yanıtı bir sonraki hipotez eşliğinde verilmeye çalışılmıştır.

Hipotez 1.2. Metinlerin sözdizimsel olarak karmaşıklık düzeyi etkisi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde, normal gelişim gösterenlere göre daha yüksek olacaktır.

Çalışma içerisindeki ikinci hipoteze bakıldığında, elde edilen bulgular bu hipotezin doğrulanmadığını göstermektedir. Daha açık bir ifadeyle, sonuçlar sözdizimsel karmaşıklık etkisinin her iki grup için de benzer olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada sözdiziminin öğrencilerin varolan performanslarını etkileyip etkilemediğini ölçmek için iki farklı yapıda (sözdizimsel olarak basit- sözdizimsel olarak karmaşık) metin kullanıldığı daha önce belirtilmişti. Metinlerin genel yapısına bakıldığında, basit sözdizimsel yapıdaki metinlerde toplam 9 cümle ve 53 sözcük, karmaşık olanlarda ise toplam 6 cümle ve 73 sözcüğün yer aldığı görülmektedir. Basit sözdizimsel yapıdaki metinlerde geçen cümlelerdeki sözcük sayısı 4-7 arasında değişirken karmaşık olanlarda ise 10-15 arasında değişmektedir. Örneğin; basit yapıdaki bir metinde bulunan bir cümle örneği; ‘Gamze sabah ödev yaptı. Sonra biraz kitap okudu.’ iken karmaşık yapıdaki metinlerde bulunan bir cümle örneği ise; ‘Gamze sabah ödevini yaptıktan sonra biraz kitap okudu.’ şeklindedir. Bu açıdan bakıldığında, bu iki cümlenin aynı mesajı verdiği fakat birinin diğerine göre daha

karmaşık sözdizimine sahip olduğu görülmektedir. Aynı zamanda karmaşık yapıda olan cümledeki sözcük sayısının arttığı ve bu durumun da cümlenin uzamasına neden olduğu görülmektedir. Öğrencinin karmaşık olan ikinci bölümdeki cümlede verilen mesajı doğru anlayabilmesi için cümlede yer alan her bir sözcüğü çözümlemesi, çözümlediği sözcükleri uygun şekilde anlamlandırması ve bu sırada sözcüğün cümle içerisindeki yeri ve sırasında dikkat etmesi önemlidir. Bu durum da bize öğrencilerin sözdizimsel bilgi ve becerilerini kullanmaları gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle bu hipotezde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin karmaşık olan yapıları anlamlandırırken daha çok zorlanacakları ve sonuçta basit ve karmaşık yapılar arasındaki farkın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde daha yüksek olacağı düşünülmüştür.

Analiz sonuçları, öğrenci gruplarının metinlere ilişkin puan ortalamalarında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Sonuçlar ayrıntılı olarak incelendiğinde, metin düzeyi ile öğrenci grupları arasında ortak bir etkinin olmadığı, bir başka deyişle öğrenci gruplarının metinler arasındaki performans farklarının her iki grup içinde benzer olduğu görülmektedir. Bu durum da bize metin düzeyi değişse de öğrenci gruplarının benzer anlama performanslarına sahip olduğunu göstermektedir. Daha önce de değinildiği gibi eğer öğrenme güçlüğü olan öğrenciler karmaşık yapılarda daha düşük performans gösterip basit yapılarda normal gelişim gösteren öğrencilerle benzer veya daha yakın performans gösterselerdi; bu durumun onların sözdizimsel bilgi ve becerilerde bir takım sınırlılıkları olduğunu ve bunun okuduğunu anlama performanslarında birtakım problemlere yol açmış olabileceğini düşündürebilirdi. Fakat her iki yapıda benzer performans sergilemeleri, varolan okuduğunu anlama performansının öğrencilerin sözdizimsel bilgi ve becerilerinden kaynaklanamayacağını veya öğrenci grupları arasında elde edilen anlama performans farklarının sözdizimsel bilgi ve becerilerle açıklanamayacağını düşündürmektedir.

Çalışmanın ilk iki hipotezinden elde edilen bilgiler birlikte düşünüldüğünde, bu çalışmada öğrencilerin sözcük çözümleme ve sözel dili anlama (sözcük dağarcığı, metne ilişkin önceki bilgi ve deneyimler ve sözdizimsel bilgi ve beceriler) becerilerinin onların okuduğunu anlama performanslarında ortaya çıkan farklılığı açıklayamadığı söylenebilir. Bu durum ise bize sonuçlar üzerinde farklı bir değişkenin etkili olduğunu düşündürmektedir. Alanyazında okuyucuların okuduğunu anlama performansları üzerinde etkili olan diğer bir değişkenin de onların kullandıkları

okuduğunu anlama stratejileri olduğu belirtilmektedir (Gajria ve diğ., 2007; Güzel-Özmen, 1998; Kuruyer ve Özsoy, 2016; Mastropieri ve diğ., 2003; Taylor ve diğ., 2002). Bu nedenle her ne kadar çalışma içerisinde bu konuya ilişkin doğrudan bir ölçüm yapılmamış olsa da öğrencilerin okuma görevi sırasında sergiledikleri stratejik okuma davranışlarının incelenmesi ve bunların sonuçlar üzerindeki etkilerinin ayrıntılı olarak tartışılması önemli görülmektedir.

Alanyazında başarılı bir okuma için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında okuyucuların bir takım stratejileri kullanmalarının metni bir bütün olarak anlamalarını kolaylaştırdığı sıkça vurgulanmaktadır (Akyol, 2005; Güzel-Özmen, 1998; Mastropieri ve diğ., 2003; Taylor ve diğ., 2002; Vaughn ve Klingner, 2004). Diğer taraftan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu öğrencilerin okuma sırasında okuduğunu anlamayı destekleyici strateji kullanımında sınırlılıkları olduğu, bu durumun da her ne kadar sözcük çözümlemeyi kazanmış olsalar da okuduğunu anlamada başarılı olamamalarına neden olduğu görülmektedir (Baker ve diğ., 2005; Carr ve Thompson, 2010; Gajria ve diğ., 2007; Kuruyer ve Özsoy, 2016; Mastropieri ve diğ., 2003; Miller ve Yochum 1991; Snider, 1989; Taft ve Leslie, 1985; Taylor ve diğ., 2002; Vaughn ve Swanson, 2015). Alanyazında öğrencilerin öncelikle uygun çözümleme becerilerine, daha sonra yeterli sözel dili anlama becerilerine sahip olmaları gerektiği, bu becerilerde belli bir yetkinliğe geldiklerinde ise okuduğunu anlama stratejilerini kullanarak anlama performanslarını arttırabilecekleri farklı çalışmalarda vurgulanmıştır (Browski ve diğ., 1998; Gardill ve Jitendra, 1999; Gersten, ve diğ., 2001; Idol, 1987; Kim ve diğ., 2012; McNamara, 2007; Stevens ve diğ., 1991; Talbott ve diğ., 2014).

Daha öncede belirtildiği gibi, bu çalışmada öğrenci gruplarının okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadıklarına ilişkin doğrudan bir ölçüm yapılmamıştır. Fakat pilot uygulama başlığı altındaki önerilerden de görülebileceği gibi asıl uygulamalar sırasında araştırmacının yanında not defteri/günlük bulundurması önerilmiş ve bu duruma asıl uygulamalarda dikkat edilmiştir. Bu şekilde bir uygulamaya gidilmesindeki temel amaç ise araştırmacının uygulamalar sırasında öğrencilerde fark ettiği okuma davranışlarını ve kendi gözlemlerini not edip ileride analiz edebilmesini sağlamaktır. Günlüklerden ve gözlemlerden elde edilen bilgiler analiz edildiğinde, öğrenci gruplarının okuma stratejilerini kullanım davranışları hakkında önemli bilgilere ulaşılmıştır. Örneğin bu çalışmanın asıl uygulama

aşamasında normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğu metni okumadan önce metne ilişkin birtakım sorular sormuş (Ör; 'bu metni neden okuyoruz?', 'metnin konusu ne?', 'kaç tane soru var?', 'metin kaç sayfa?' vb.), öğrencilere 'hazır olduğun zaman metni okumaya başlayabilirsin' yönergesi verildiğinde önce iki, üç saniye durup metne genel bakmış ve ardından okuma eylemine geçmiştir. Yine normal gelişim gösteren öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okuma eylemine geçmeden izin isteyip metinlerin yer aldığı kitapçığa göz atmış, metni okurken vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumuş, metinle ilgili soruları okurken kendince yorumlar yapmış ve birtakım hatırlatıcı ipuçlarını kullanmıştır (Ör; "Gamze sabah ne yaptı? Arkadaşı öğleden sonra geldiğine göre kapıyı sabah açmış olamaz." vb.). Diğer taraftan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ise odaya geldiğinde sessizce oturmuş ve kendisine uygun yönerge gelene kadar her hangi bir soru sormamış ve uygun yönerge geldiğinde de doğrudan metni alıp okumaya başlamıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan oturumlarda öğrencilere 'istediğin zaman metni okumaya başlayabilirsin' yönergesi verildiğinde, öğrencilerin sorgulamadan direk okumaya başladıkları, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden hızlı bir şekilde doğru okumaya odaklandıkları, metin biter bitmez duraksamadan soru kısmına geçtikleri, soruları okurken de aynı şekilde soru ve cevaplar arasında yorumlama veya muhakeme yapmadan doğru olduğunu düşündükleri cevabı işaretleyip hızlıca diğer soruya geçtikleri görülmüştür. Bu bilgiler öğrenci grupları arasındaki okuma stratejileri kullanım davranış farklarını belirgin bir şekilde ortaya koymaktadır. Bilgilerden yola çıkıldığında, normal gelişim gösteren öğrencilerin doğal süreç içerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin birtakım stratejileri kullanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışları incelendiğinde, bunların genel olarak okumaya motive olma, amaç oluşturma, sesli düşünme gibi birtakım stratejik okuma davranışları olduğu da açıktır. Diğer taraftan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler düşünüldüğünde, bu öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kendilerini motive etmeden, ön bilgilerini hazır hale getirmeden, hedef oluşturmadan, yorumlama ve çıkarım yapmaya odaklanmadan, bir başka deyişle herhangi bir okuma stratejisi kullanmadan okuma yapmış olabilecekleri düşünülmektedir. Yine günlükler incelendiğinde, normal gelişim gösteren öğrencilerin bilgiyi hatırlamak için ipuçları kullandığı, bir takım organizasyonlar yaptıkları, çıkarımlar yaptıkları, sorulara geçmeden durup düşündükleri, her bir soruyu okuduktan sonra soru üzerinde bir kaç saniye bekledikleri göz önüne alındığında, aslında bu öğrencilerin birtakım stratejilerden

yararlandıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük anlama performansına sahip olmaları üzerinde sınırlı okuduğunu anlama stratejisi kullanmalarının etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Çözümlemede belirli bir yetkinliğe ulaşan (en az kendi sınıf düzeyinde bağımsız çözümleme yapabilen) öğrencilere anlama stratejilerini nasıl kullanacakları öğretildiğinde, bu öğrencilerin hem okuduğunu anlamalarını arttırabilecekleri hem de kendi anlamalarını izleyip değerlendirebilecekleri alanyazında vurgulanmaktadır (Akyol, 2006; Güler ve Güzel-Özmen, 2010). Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda, öğrencilerin çözümleme becerisini kazandıktan sonra okuma deneyimlerinin artmasıyla anlama stratejilerine daha çok gereksinim duyacakları ve bu gereksinimden yola çıkarak okuma sırasında anlamaya odaklı kendilerince farklı birtakım yollar denemeye çalışacakları belirtilmiştir (Browski ve diğ., 1998; Gardill ve Jitendra, 1999; Gersten, ve diğ., 2001; Idol, 1987; Kim ve diğ., 2012; McNamara, 2007; Stevens ve diğ., 1991; Talbott ve diğ., 2014). Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmada 4. sınıftaki öğrencilerin 3. sınıftakilere göre aradan geçen bir senede daha çok okuma yaptıkları ve bunun sonucunda da daha çok strateji kullanmaya eğilimli olabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle çalışma içerisinde sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin daha iyi anlama performanslarına sahip olacakları beklenmiştir. Hem bu durumun test edilmesi hem de öğrencilerin aradan geçen bir sene içerisinde anlama puanlarında beklenen değişikliklerin olup olmadığının belirlenebilmesi için çalışmada eğitim düzeyine odaklı üçüncü bir hipoteze gereksinim duyulmuştur.

Hipotez 1.3. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okuduğunu anlama puanları da daha yüksek olacaktır.

Üçüncü hipoteze bakıldığında, elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu hipotezin doğrulanmadığı görülmüştür. Her ne kadar çalışma öncesinde öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okuma deneyimlerinin artacağı bunun da onların okuduğunu anlama puanlarını olumlu yönde etkileyeceği beklenmesine rağmen sonuçlar öğrenci performanslarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında iki önemli faktörün etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bunlardan ilki; normal gelişim gösteren

öğrencilerin her iki sınıf düzeyinde de benzer seviyede yani en yüksek puana ulaşmaları, bir diğeri ise; iki farklı sınıf düzeyinden çalışmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin her iki sınıf düzeyinde de okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin çok sınırlı ve benzer davranışları sergilemeleridir. Elde edilen bu bulgu öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlidir. Çünkü her ne kadar sözcük çözümleme ve sözel dili anlama becerilerinde yeterli olsalar da aradan bir yıl geçmesine ve bu sürede daha çok okuma deneyimine sahip olmalarına rağmen okuduğunu anlama puanlarında herhangi bir artış olmaması düşündürücüdür. Aynı zamanda bulgular bize okuduğunu anlama stratejilerinin sadece çok okumakla kazanılmayacağını, bir başka deyişle bu becerilerin okuma deneyimleriyle doğrudan kazanılabilecek bir takım bilgi ve beceriler olmadığını ve öğretmenlerin okullarda strateji öğretimlerine ayrı bir zaman ayırmaları gerektiğini de göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sırasında bilgiyi işlemleme, yeniden kullanma, önceki bilgilerin üzerine yeni bilgiler koyma, bilgiyi gerektiğinde yeni durumlara adapte etme gibi birtakım becerilerde sorun yaşadıkları düşünüldüğünde (Güzel-Özmen, 2008) onların okuduğunu anlama stratejilerini kullanmadaki sınırlılıkları daha açık olarak görülebilir. Bu durum ise bilişsel strateji öğretimlerine yönelik etkili müdahalelerin önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. Bilişsel strateji öğretimi kapsamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygun anlama stratejilerinin öğretimi yapılırsa, onların okuduğunu anlama puanlarının artacağı alanyazında sıkça vurgulanmaktadır (Güzel-Özmen, 2008; Swanson,1999). Bu nedenle bu çalışma sonunda öncelikle öğretmenlerin strateji öğretimine ilişkin donanımlı bir hale getirilmesi ve bu öğretimleri özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencileriyle planlı oturumlar şeklinde yürütmeleri önemli görülmektedir.

4.3. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, aşağıda hem ileri araştırmalara hem de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan uygulamacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada okuduğunu anlama becerisine yönelik sınırlı sayıda (120 normal gelişim, 120 öğrenme güçlüğü olan) öğrenciyle çalışılmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda örneklem sayılarının daha fazla tutulması, mümkün olduğunca farklı sınıf düzeylerindeki katılımcıların boylamsal olarak değerlendirmeye alınması ile çalışmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğinin artacağı düşünülmektedir.

2. Bu çalışmada elde edilen tüm ölçümler kullanılan ölçme araçları (Sesli Okuma Testi ve okuma metinleri) ile sınırlıdır. Bu nedenle ilerleyen çalışmalarda farklı ölçme araçları kullanılarak (farklı metinler, çoktan seçmeli testler, farklı metin yapıları ve sorular vb.) okuduğunu anlama becerilerinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ile alanyazına önemli katkılar sağlanabileceği düşünülmektedir.

3. Bu çalışmada okuduğunu anlama üzerinde etkili olan sözcük çözümleme ve sözel dili anlama becerileri ile bu becerilerin okuduğunu anlamayla olan ilişkilerine odaklanılmıştır. Fakat okuduğunu anlama üzerinde etkili olan okuma akıcılığı ve prozodik okuma becerilerine ilişkin ek ölçümler yapılmamıştır. İleriki çalışmalarda bu becerilerin de değerlendirilmesi ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin ayrıntılı olarak incelenmesi önerilmektedir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumada yaşadıkları problemlerin kaynağına ulaşılması ve öğrencilere sunulacak etkili müdahalelerin doğru bir şekilde belirlenebilmesi için öncelikle öğrencilerin okumayı oluşturan tüm alt boyutlarda ayrıntılı değerlendirilmeleri önemlidir. Bu nedenle bu öğrencilerle çalışan uygulamacılara daha okuma müdahalelerini planlamadan öncelikle öğrencilerini tüm

alt boyutlarda değerlendirmeleri sonrasında da öğrenci temelinde müdahale programlarını oluşturmaları önerilebilir.

2. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle okuma becerisini çalışan uygulamacıların öncelikle temel okuma becerilerine (sözcük çözümleme ve sözel dili anlama) odaklanmaları, öğrencileri bu becerilerde belirli bir yetkinliğe geldikten sonra onları planlı bir şekilde strateji öğretimleri ile desteklemeleri önerilebilir.

3. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan uygulamacıların okuduğunu anlama becerisi öğretimi için etkili olduğu belirtilen strateji öğretimlerine ilişkin bilgi ve becerilerini arttırmaları ve kendilerini bu alanda daha donanımlı hale getirilmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

Adams, M. J. ve Bruck, M. (1995). Resolving the Debate. *American Educator,* 19, 7-20.

Akyol, H. (1997). Okuma ve Prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28.

Akyol, H. (2005), *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: PegemA Yay.

Akyol, H. (2006), *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Kök Yay

Alexander, D. F. (1985). The Effect of Study Skill Training on Learning Disabled Students' Retelling of Expository Material. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *18*, 263–267.

Allington, R. L. (1983). Fluency: The Neglected Reading Goal. *Reading Teacher*, *36*(6), 556–561.

American Psychatric Association (APA). (2007). *DSM-IV-Tr Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı.* (Çev. E. Köroğlu). (2. Basım). Ankara, Hekimler Yayın Birliği: HYB Yayıncılık. (Eserin orjinali 1994'te yayınlandı).

Anderson, J. R. (1982). Acquisition Of Cognitive Skill. *Psychological Review, 89*(4), 369-406.

Anderson, J. R. (1996). ACT: A Simple Theory Of Complex Cognition. *American Psychologist*, *51*(4), 355–365.

Baker, D. L., Santono, L., Biancarrosa, G. ve Baker, S. K. (2005). Effects of Quality of Instruction on Student Vocabulary and Comprehension during Read Alouds. *Society for Research on Educational Effectiveness, 9,* 17.

Baker, D.L., Richards-Tutor, C., Gersten, R., Baker, S. K., & Smith, J. (2016). Building Literacy for English learners within Response to Intervention. E. C. Lopez, S. G. Nahari, and S. L. Proctor (Ed.). *The Handbook of Multicultural School Psychology. An Interdisciplinary Perspective,* New Jersey: Lawrence Erbaum Associates.

Bashir, A. S. ve Hook, P. E. (2009). Fluency: A Key Link Between Word Identification and Comprehension. *Language,Speech, And Hearıng Servıces In Schools, 40*, 196–200

Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*, 4, 2277-2290.

Baumann, J. F. (1984). The Effectiveness of a Direct Instruction Paradigm for Teaching Main Idea Comprehension. *Reading Research Quarterly, 20*(1), 93-115.

Baydık, B. (2002). *Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Sözcük Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Baydık, B. (2006). Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Okuma Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(1), 29-36.

Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Süreçlerini Kullanımı Ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*, 162.

Biancarosa, G. ve Shanley, L. (2015). What is Fluency?. K. D. Cummings, Y. Petscher (Ed.). *The Fluency Construct* (1-21). Springer.

Bilgi, A. D. ve Güzel-Özmen, E. R. (2014). Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Metin Anlama Sürecinde Kullanılan Üstbilişsel Strateji Bilgisini Kazanmalarında Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(2), 693-714.

Bos, C. S. ve Anders, P.L. (1990). Effects of Interactive Vocabulary Instruction on the Vocabulary Learning and ReadingComprehension of Junior-High Learning Disabled Students. *Learning Disability Quarterly, 13*(1), 31-42.

Boudreau, D. M. ve Hedberg, N. L. (1999). A Comparison of Early Literacy Skills in Children With Specific Language Impairment and Their Typically Developing Peers. *American Journal of Speech-Language Pathology, 8*, 249-260.

Börekçi, M. (2015). Söz Dizim Kuramları Bağlamında Türkçe Söz Dizimi. *Turkish Studies, 10*(16), 355-370.

Brand-Gruwel, S., Aarnoutse, C:A:J:, Van Den Bos, K.P. (1998). Improving Text Comprehension Strategies in Reading and Listening Settings. *Learning and Instruction, 8,* 1, 63-80.

Browski, J. B., Weyhing, R. S. ve Carr, M. (1998). Effects of Attributional Retraining on Strategy-Based Reading Comprehension in Learning-Disabled Students. *Journal of Educational Psychology, 80*(1), 46-53.

Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology, 28,* 874–886.

Burgess, S. R. ve Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional Relations of Phonological Sensitivity and Prereading Abilities: Evidence from a Preschool Sample. *Journal of Experimental Child Psychology, 70*(2), 117-141.

Burns, M.K., VanDerHeyden, A. M. (2006). Using Response to Intervention to Assess Learning Disabilities: Introduction to the special series. *Assessment for Effective Intervention, 32,* 3-5.

Byrne, B. (1981). Deficient Syntactic Control in POOR READERS: Is a Weak Phonetic Memory Code Responsible?. *Applied Psycholinguistics, 2,* 201-212.

Calfee, R. (1984). Applying Cognitive Psychology to Educational Practice: The Mind of the Reading Teacher. *Annals of Dyslexia, 34,* 219-240.

Carr, D. M. (1996). *Reading the Fractures of Genesis : Historical and Literary Approaches.* Louisville, Ky. : Westminster John Knox Press

Carr, S. C. ve Thompson, B. (2010). The Effects of Prior Knowledge and Schema Activation Strategies on the Inferential Reading Comprehension of Children with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly 19*(1), 48-61.

Carr, S.C. ve Thompson, B. (1996). The Effects Of Prior Knowledge And Schema Activation Strategies On The Inferential Reading Comprehension Of Children With And Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *19,* 1 (Winter, 1996), 48-61.

Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. ve Tomblin, J. B. (1999). Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence from Longitudinal İnvestigation. *Scientific Studies of Reading, 3,* 331–361.

Chan, L. K. S. (1991). Promoting strategy generalization through self-instructional training in Students with Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 427-433.

Chomsky, N. (2001). Derivation by Phase. M. Kenstowicz (ed.), *Ken Hale: a Life in Language,* 1-52. Cambridge: MIT.

Clark, M. K. ve Kamhi, A. G. (2014). Influence of Prior Knowledge and Interest on Fourth- and Fifth-Grade Passage Comprehension on the Qualitative Reading Inventory-4. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 45*(4), 291-301.

Çalışır, F. ve Gürel, Z. (2003). Influence of Text Structure and Prior Knowledge of the Learner on Reading Comprehension, Browsing and Perceived Control. *Computers in Human Behavior, 19*(2), 135-145.

Çaycı, B. ve Demir, M.K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(4), 437-456.

Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2006). An Evaluation of Intensive Intervention for Students with Persistent Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 39,* 447–466.

Dermitzaki, I., Andreou, G. ve Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension Achievers' strategic behaviors and their Relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, *29,* 471-492.

Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(2), 145-164.

Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (2002). Phonological Awarness in Literacy Development: It's not Only for Children. *Scentific Studies of Reading, 6,* 245-266.

Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (1999). A Cross-Linguistic Comparison of Phonological Awareness and word recognition. *Reading and Writing, 11*(4), 281-299.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., ve Willows, D. M. (2001). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-analysis. *Review of Educational Research, 71,* 393-447.

Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., Sacks, G. (2007). Improving Comprehension of Expository Text in Students With LD: A Research Synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 40,* 210–225.

Gallagher, A., Frith, U. ve Snowling, M. J. (2000). Precursors of Literacy Delay Among Children at Genetic Risk of Dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 41*(2), 203-213.

Garcia, J. R., Bustos, A. ve Sânchez, E. (2015). The Contribution of Knowledge about Anaphors, Organisational Signals and Refutations to Reading Comprehension. *Journal of Research in Reading, 38*(4), 405-427.

Gardill, M.C. ve Jitendra, A.K. (1999). Advanced Story Map Instruction: Effects on the Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities. *The Journal of Special Education, 33*(1), 17-28.

Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J. P. ve Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279-320.

González, J. E. J. (1997). A Reading-Level Match Study of Phonemic Processes Underlying Reading Disabilities In a Transparent Orthography. *Reading and Writing, 9*(1), 23-40.

Gottardo, A., Chiappe, P., Siegel, L. S. ve Stanovich, K. E. (1999). Patterns of Word and Nonword Processing In Skilled and Less-Skilled Readers. *Reading and Writing, 11*(5-6), 465-487.

Gottardo, A., Stanovich, K. E., ve Siegel, L. S. (1996). The relationships between phonological sensitivity, syntactic processing, and verbal working memory in the reading performance of third-grade children. *Journal of Experimental Child Psychology, 63,* 563–582.

Gough, P. B. ve Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading andReading Disability. *Remedial and Special Education, 7,* 6-10.

Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor Işlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 25*(65), 56-66.

Grabe, W., Stoller, F. L. (2002). *Teaching And Researching Reading*. New York: Published By Pearson Education.

Güldenoğlu, İ.B. (2008). *Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihin Engelli Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde Etkililiğinin Ve Sürekliliğinin İncelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Ankara.

Güldenoğlu, İ.B., Kargın, T., Ergül, C., (2016). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma. *İlköğretim Online,* 2016; *15*(1): 251-272.

Güldenoğlu, İ.B., Kargın, T., Miller, P. (2015). Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cümle Anlama Becerilerinin İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 30* (76), 82-96.

Güler, Ö. ve Güzel-Özmen, R. (2010). Using the Brief Experimental Analysis to Determine the Effective Reading Comprehension Strategy in Story Comprehension of Students with Mental Retardation. *International Online Journal of Educational Sciences, 2* (3), 930-954

Günayer-Şenel, H. (1995). Özel Öğrenme Güçlüğü Terimi Yerine Alternatif Arayışlar. *Özel Eğitim Dergisi*. *2* (1). 40-46.

Günayer-Şenel, H. (1998). *Okuma Güçlüğü Olan Ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Günayer-Şenel, H. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Güzel-Özmen, R. (1998). *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerilerini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Hallahan, D. P., & Mock, D. R. (2003). A brief History of the Field of Learning Disabilities. In H. L. Swan K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities*(pp. 16-29). New York: Guilford Press.

Hammill, D. D. (1993). A Brief Look at the Learning Disabilities Movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 295–310.

Hammill, D. D. (2004). What We Know About Correlates Of Reading. *Exceptional Children, 70*(4), 453-468.

Hecht, S. A., Torgesen, J. K., Wagner, R. K. ve Rasotte, C. A. (2001). The relations between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: a longitudinal study from second to fifth grades. *Journal of Experimental Child Psychology, 79*(2), 192-227.

Helman, A. L., Calhoon, M. B. ve Kern, L. (2015). Improving Science Vocabulary of High School English Language Learners With Reading Disabilities. *Learning Disability Quarterly, 38*(1), 40-52.

Hitchcock, C., Prater, M. A. ve Dowrick, P. W. (2004). Reading comprehension and fluency: Examining the effects of video self-modeling on first grade students'reading difficulties. *Learning Disabilities Quarterly, 27*, 89–103.

Holmes, B. C. (1983). The Effect of Prior Knowledge on the Question Answering of Good and Poor Readers. *Journal of Reading Behavior, 15*(4), 1-18.

Hoover, W.A., Gough, P.B. (1990). The Simple of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2,* 127-160.

Idol, L. (1987). Group Story Mapping: A Comprehension Strategy for Both Skilled and Unskilled Readers. *Journal of Learning Disabilities, 20*(4), 196-205.

Individuals With Disabilities Education Improvement Act: IDEA. (2004), P.L. 108-446

Jacobs, J. E. ve Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist, 22*(3, 4), 255-278.

Jenkins, S, (2009), How to Maintain School Reading Success: Five Recommendations from a Struggling Male Reader. *The Reading Teacher, 63*(2), 159-162

Jitendra, A.K., Hoppes, M.K., Xin, Y.P. (2000). Enhancing Main Idea Comprehension for Student with Learning Problems: The Role of a Summarization Strategy and Self-Monitoring Instruction. *The Journal of Special Education, 34,* 3, 127-139.

Johnson, E., Mellard, D. F., ve Byrd, S. E. (2006). Challenges with SLD Identification: What is the SLD problem? *Teaching Exceptional Children Plus, 3*(1).

Kaptan, S. (1995). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Onuncu Baskı. Ankara: Rehber Yayınevi.

Karahan L. (2005) *Türkçede Söz Dizimi.* Ankara, Akçağ Basım.

Kavale K. A. (2005). Identifying Specific Learning Disability: Is Responsiveness to Intervention the Answer?. *Journal of Learnıng Disabilities*, *38*(6), 553–562.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Bir Özel Eğitim Katefgorisi Olarak Öğrenme Güçlükleri. *Anadolu Üniversitesi,Eğitim Fakültesi Dergisi 5,* 1-2, 95-118.

Kim, W., Linan-Thompson, S. ve Misquitta, R. (2012). Critical Factors in Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities: A Research Synthesis. *Learning Disabilities Research & Practice, 27*(2), 66–78

Kirk, S.A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.

Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å. ve Witting, K. (2014). Gains From Training In Phonological Awareness In Kindergarten Predict Reading Comprehension In Grade 9. *Scientific Studies of Reading, 18*(6), 452-467.

Korkmazlar-Oral, Ü., (2003). Öğrenme Bozukluğu Ve Özel Eğitim. Editör:Adnan Kulaksızoğlu.*Farklı Gelişen Çocuklar*. Dördüncü baskı. İstanbul.Epsilon Yayıncılık, 147-171.

Kostons, D. ve Van der Werf, G. (2015). The effects of activating prior topic and metacognitive knowledge on text comprehension scores. *British Journal of Educational Psychology, 85*(3), 264-275.

Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal, 73*(4), 440-464.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A., & Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. Reading Research Quarterly, *45*, 230-251.

Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2016). İyi ve Zayıf Okuyucuların Üstbilişsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(2), 771-778.

Langer, J.A., Nicholich, M. (1981). Prior Knowledge and Its Effect on Comprehension. *Journal of Reading Behavior, 13*(4), 373-379.

Lassonde, K. A. (2014). Reducing the Impact of Stereotypical Knowledge During Reading. *Discourse Processes*, *52*(2), 149-171.

Lenz, B. K. ve Hughes, C. (1990). A word identification strategy for adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*(3), 149–158.

Lewis. R. B. ve Doorlag, D. H. (1983). *Teaching special studies in mainstream.* Ohio: Charles E. Merill Publishing Company.

Lipson, M.Y. (1982). Learning New İnformation From Text: The Role of Prior Knowledge and Reading Ability. *Journal of Reading Behavior, 14*(3), 243-261.

Lipson, M.Y. ve Wixson, K.K. (1991). *Assessment and instruction ofreading disability: An interactive approach*. NY: Harper Collins.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. ve Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 1-14.

Marr, M.B., Gormley, K. (1982). Children's Recall of Familiar and Unfamiliar Text. *Reading Research Quarterly, 18*, 89-104.

Mason, J. (1984). Schema-theoretic view of the reading process as a basis for comprehension instruction. In G. G. Duffy, L. R. Roehler ve J. Mason (Ed.), *Comprehension instruction: Perspectives and Suggestions* (26-38). New York: Longman.

Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Graetz, J.E. (2003). Reading Comprehension Instruction for Secondary Students: Challenges for Struggling Students and Teachers. *Learning Disability Quarterly, 26,* 103-116.

McNamara, D. S. (2007). *Reading Comprehension Strategies Theories, Interventions, and Technologies.* Newyork: Lawrence Erlbaum Associates.

Mezynski, K. (1983). Issues concerning the Acquisition of Knowledge: Effects of Vocabulary Training on Reading Comprehension. *Review of Educational Research, 53*(2), 253-279.

Miller, P., Kargın T. ve Güldenoğlu, B. (2014). Differences in the reading of shallow and deep orthography: developmental evidence from Hebrew and Turkish readers. *Journal of Research in Reading, 37*(4), 409-432.

Miller, S. D. ve Yochum, N. (1991). Asking Students About The Nature Of Their Reading Difficulties. *Journal of Reading Behavior, 23*(4), 465-485.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2000). Resmi Gazete 2000/23937 mük.; *Tebliğler Dergisi, Ş*ubat 2000/2509.

Monroe M. (1932). *Children who Cannot Read: The Analysis of Reading Disabilities and the Use of Diagnostic Tests in the Instruction of Retarded Readers*. University of Chicago Press.

Nakamoto, J., Lindsey, K. A., & Manis, F. R. (2007). A longitudinal analysis of English language learners word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 20*, 691–719.

Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (248–265). Oxford, UK: Blackwell.

O'Connor, R. E. ve Jenkins, J. R. (1999). Prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading, 3*(2), 159-198.

Oliveira, D. G., Silva, P. B., Dias, N. M., Seabra, A. G. ve Macedo, E. C. (2014). Reading component skills in dyslexia: word recognition, comprehension and processing speed. *Fronters in Psychology, 5*, 1339.

Olson, R., Wise, B., Conners, F. ve Rack, J. (1990). Organization, heritability, and remediation of component word recognition and language skills in disabled readers. In T. Carr & B. A. Levy (Eds.), *Reading and its development: Component skills approaches* (140-172). New York: Academic Press.

Otto, B. (2006). Levels of Language Knowledge. *Excerpt from Language Development in Early Childhood,* 14-15

Öney, B. ve Goldman, S. R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Educational Psychology, 76*, 557-567.

Öney, B.,ve Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to Read In Turkish: A Phonologically Transparent Orthography. *Applied Psycholinguistics, 18*(01), 1-15.

Paap, K. R. ve Noel, R. W. (1991). Dual-route models of print to sound: Still a good horse race. *Psychological-Research, 53*, 13–24.

Paris, S. G., Wasik, B. A. ve Turner, J. C. (1990). The development of strategic readers. P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research.* New York: Longman.

Pearson, P.D., Hansen, J. ve Gordon, C. (1979). The Effect of Background Knowledge on Young Children's Comprehension of Explicit And Implicit Information. *Journal of Reading Behavior, 11,* 201-210.

Perfetti C.A. (2001). Reading Skills. In Smelser N.J., Baltes P.B. (Eds.). *International Encyclopedia Of The Social And Behavioral Sciences,* 12800-12805. Oxford: Pergamon.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability.* New York: Oxford University Press.

Petersen-Brown, S. ve Burns, M. K. (2011). Adding a vocabulary component to incremental rehearsal to enhance retention and generalization. *School Psychology Quarterly, 26,* 245–255.

Peverly, S.T. ve Wood, R. (2001). The Effects of Adjunct Questions and Feedback on Improving the Reading Comprehension Skills of Learning-Disabled Adolescents. *Contemporary Educational Psychology, 26,* 25–43.

Peynircioglu, Z. F., Durgunoglu, A. Y. ve Öney-Küsefoğlu, B. (2002). Phonological Awareness and Musical Aptitude. *Journal of Research in Reading,* 25(1), 68-80.

Porpodas, C. D. (1999). Patterns of Phonological and Memory Processing in Beginning Readers and Spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities, 32*(5), 406-416.

Pressley, M., Goodchild, R., Fleet, J., Zajchowski, R. ve Evans, E. D. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. *Elementary School Journal, 89,* 301-342.

Rack, J. P., Snowling, M. J., ve Olson, R. K. (1992). The Nonword Reading Deficit in Developmental Dyslexia: A Review. *Reading Research Quarterly,* 29-53.

Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C. ve Grigorenko, E. L. (2014). Phonemic Awareness is a More Important Predictor of Orthographic Processing Than Rapid Serial Naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading, 18*(6), 395-414.

Raman, I. (2006). On The Age-of-Acquisition Effects in Word Naming and Orthographic Transparency: Mapping Specific or Universal?. *Visual Cognition, 13*(7-8), 1044-1053.

Raman, I., Baluch, B., ve Besner, D. (2004). On The Control of Visual Word Recognition: Changing Routes Versus Changing Deadlines. *Memory & Cognition, 32*(3), 489-500.

Report of the National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of The National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of The Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction: Reports of The Subgroups.* National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Report of the 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*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (NIH Publication).

Roberts, G., Rane, S., Fall, A. M., Denton, C. A., Fletcher, J. M. ve Vaughn, S. (2014). *The impact of a longitudinal intervention for reading on teacher-rated attention in middle school students.* Manuscript submitted for publication.

Ross, A. O. (1976). *Psychological Aspects of Learning Disabilities and Reading Disorders.* NY: MacGraw-Hill Book Company.

Rouse, C.A., Alber-Morgan, S.R., Cullen, J.M., Sawyer, M. (2014). Using Prompt Fading to Teach Self-Questioning to Fifth Graders with LD: Effects on Reading Comprehension. *Learning Disabilities Research & Practice*, *29*(3), 117–125

Samuel S.J., Kamil M.L. (1988). Models of the Reading Process. Carrell P.L., Devine J., Eskey D.E. (Eds.). *Interactive Approaches to Second Language Reading* (Cambridge Applied Linguistics) (22-36). Cambridge University Press.

Samuels, J.S., ve Farstrup, A. E. (2006). *What research has to say about fluency instruction.* Newark, DE: International Reading Association

Schatschneider, C., Carlson, C. D., Francis, D. J., Foorman, B. R. ve Fletcher, J. M. 2002. Relationship of Rapid Automatized Naming and Phonological Awareness in Early Reading Development Implications for The Double-Deficit Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities, 35*(3), 245-256.

Schiff, R., Schwartz, S. Ve Nagar, R. (2011). Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. *Annual of Dyslexia*, *61*, 44–63.

Seifert, K. ve Espin, C. (2012). Improving reading of science text for secondary students with learning disabilities: Effects of text reading, vocabulary learning, and combined approaches to instruction. *Learning Disability Quarterly, 35*(4), 236–247.

Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Share, D. L. (1995). Phonological Recoding and Self-Teaching: Sine Qua Non of Reading Acquisition. *Cognition, 55*(2), 151-218.

Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition, 55*, 151–218.

Shaywitz, S. E. ve Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biological Psychiatry, 57*(11), 1301-1309.

Shaywitz, S. E., ve Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry, 57*, 1301–1309.

Short, E. J. (1992). Cognitive, metacognitive, motivational, and affective differences among normally achieving, learning-disabled, and developmentally handicapped students: How much do they affect school achievement? *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 229-239.

Sidekli, S. (2010). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *27*(27), 563-580.

Sideridis, G.D., Mouzaki, A., Simos, P., ve Protopapas, A. (2006). Classification of Students With Reading Comprehension Difficulties: The Roles of Motivation, Affect, And Psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, *29*, 159-180.

Sigmon, S. B. (1989). Reaction to Excerpts From The Learning Mystique: A Rational Appeal For Change. *Journal of Learning Disabilities*, *22*, 298-300.

Signorini, A. (1997). Word Reading in Spanish: A Comparison Between Skilled and Less Skilled Beginning Readers. *Applied Psycholinguistics, 18*(03), 319-344.

Snider, V.E. (1989). Reading Comprehension Performance of Adolescents With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly, 12*, 87-96.

Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* Washington, DC: National Academic Press.

Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (Ed.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academies Press.

Solis, M., Miciak, J., Vaughn, S. ve Fletcher, J. M. (2014). Why Intensive Interventions Matter Longitudinal Studies of Adolescents With Reading Disabilities and Poor Reading Comprehension. *Learning Disability Quarterly, 37*(4), 218-229.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-406.

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers.* Guilford Press.

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers.* New York: Guilford.

Stein, C. L., Cairns, H. S. ve Zurif, E. B. (1984). Sentence comprehension limitations related to syntactic deficits in reading-disabled children. *Applied Psycholinguistics, 5* (4), 305-322.

Stevens, R., Slavin, R. ve Farnish, A. (1991). The effects of cooperative learning and directed instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology, 83*, 8-16.

Stromer, R. ve Mackay, H. A. (1992). Spellıng And Emergent Picture-Printed Word Relations Established With Delayed Identity Matching To Complex Samples. *Journal Of Applied Behavıor Analysis, 25*(4), 893-904.

Swanson, H.L. (1999). Reading Research for Students With LD: A Meta-Analysis in Intervention Outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, *32*(6), 504-532.

Taft, M.L., ve Leslie, L. (1985). The Effects Of Prior Knowledge And Oral Reading Accuracy On Miscues And Comprehension. *Journal of Reading Behavior*, *17*, 163-179.

Tahiroğlu, M. (2014). Değerler Eğitimi Yöntemleriyle Desteklenen Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlama Çalışması. *International Prediodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *9/8*, 793-811.

Talbott, E., Lloyd, J. W. ve Tankersley, M. (2014). Effects Of Reading Comprehension Interventions for Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *17*(3), 223-232.

Taylor, L.K., Alber, S.R., ve Walker, D.W. (2002). The Comparative Effects of a Modified Self-Questioning Strategy and Story Mapping on the Reading Comprehension of Elementary Students With Learning Disabilities. *Journal of Behavioral Education*, *11*, 69–87.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading. *Remedial And Special Education*, *25*(4), 252-261.

Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the twenty-first century*. Pearson Education, Merrill, Prentice Hall.

Torgensen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, *40*(1), 7-26.

Torppa, M., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Eklund, K. ve Lyytinen, H. (2006). Predicting Delayed Letter Knowledge Development And İts Relation To Grade 1 Reading Achivement Among Children With And Without Familial Risk For Dyslexia. *Developmental Psychology, 42*(6), 1128-1142.

Troia, G. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. Stone, E. Silliman, B. Ehren, ve K. Appel (Ed.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (271–301). New York: Guilford.

Troia, G. A. (2004). Phonological Processing and Its Influence on Literacy Learning. *Handbook of language and literacy: Development and Disorders,* 271-301.

TÜBİTAK-114K643, (2017). *İşitme Engelli Ve İşiten Öğrencilerin, Morfolojik Farkındalık Bilgi ve Becerilerinin Okuma Performansları Üzerindeki Rolünün İncelenmesi.*

Tunmer, W. E. ve Greaney, K. T. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43,* 229–243.

Tunmer, W.E. (2008). Recent Developments in Reading Intervention Research: Introduction to Special Issue.*Reading and Writing*, *21*, 299-316.

Varnhagen, C. K., Mcfall, G. P., Pugh, N., Routledge, L., Sumida-MacDonald, H. ve Kwong, T. E. (2010). lol: new language and spelling in instant messaging. *Read Writ, 23,* 719–733

Vaughn S., Cirino P. T., Wanzek J., Wexler J., Fletcher J. M., Denton C. D., . . . Francis D. J. (2010). Response to intervention for middle school students with reading difficulties: Effects of a primary and secondary intervention. School Psychology Review, *39*, 3–21.

Vaughn, S. ve Klingner, J. K. (2004). Reading Comprehension: Instructional/ Intervention Frameworks. C. A. Stone, E. R. Silliman, B. Ehren ve K. Apel (Ed.). *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders.* New York: Guilford.

Vaughn, S. ve Swanson, E. A. (2015). Special Education Research Advances Knowledge in Education. *Exceptional Children, 82*(1), 11-24.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. ve Scanlon, D. M. (2004). Specific Reading Disability (Dyslexia): What Have We Learned in The Past Four Decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 2-40.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. ve Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*, 2–40.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K. ve Rashotte, C. A. (1994). The development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 30*, 73-87.

Walley, A. C., Metsala, J. L. ve Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. Reading and Writing, *16*(1), 5–20.

Waltzman, D. ve Cairns, H. (2000). Grammatical knowledge of third grade good and poor readers. *Applied Psycholinguistics, 21*, 263-284.

Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*, 848-72.

Wimmer, H. (1996). The Early Manifestation of Developmental Dyslexia: Evidence from German Children. *Reading and Writing, 8*(2), 171-188.

Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Journal of Turkish Educational Sciences*. *6*(2), 323-350.

Yılmaz, M., ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Milli Eğitim*, 179.

Young-Suk, K., Richard, W. ve Danielle, L. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*(1), 93-111.

Yüksel, A. (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(1), 124-134.

Zimmerman, S. ve Hutchins, C. (2003). *7 Keys to comprehension: How to help your kids read it and get it.* New York: Three Rivers Press

EKLER

Ek 1 : MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI UYGULAMA İZİN BELGESİ

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

İSLÂM MEDENİYETİ TURİZM BAŞKENTİ KONYA

Sayı : 83688308-605.99-E.4360748 19.04.2016
Konu: Araştırma İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 01/04/2016 tarihli ve 98761816-302.08.01/E.1476 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Emine Selcen GÜNDOĞDU'nun "Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Normal Gelişim Gösteren Akranlarıyla Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın;

- Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan resmi ve özel ilkokulların 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere,
- Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğrenme güçlüğü eğitimi alan öğrencilere,

Eğitim öğretimi aksatmamak kaydı ile uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Okuduğunu Anlama Metin ve Soruları (7 Sayfa)
2-Okuma Performansı Belirleme Metinleri (2 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
...../...../20....

19 NİSAN 2016

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: http://konya.meb.gov.tr
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Tel : (0 332) 353 30 50
Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 90f9-8062-36f2-a8f1-3ae0 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı **:** Emine Selcen GÜNDOĞDU

Doğum Tarihi **:** 18/08/1986

İletişim Bilgileri **:** Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Oda No: 7104

E-Posta Adresi **:** selcengundogdu@hotmail.com

Öğrenim Durumu **:**

Derece	**Bölüm**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	Sınıf Öğretmenliği Bölümü	Selçuk Üniversitesi	2004-2008
Yüksek Lisans	Özel Eğitim Bölümü	Ankara Üniversitesi	2015-2017

İş Deneyimi **:**

Ünvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Özel Eğitim Öğretmeni	MEB	2009-2014
Araştırma Görevlisi	Niğde Üniversitesi	2014-2015
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi	2015-2017