

T.C
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI



**KWL (NE BİLİYORUM? NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM? NE
ÖĞRENDİM?) STRATEJİSİ'NİN HAFİF DÜZEYDE ZİHİN
YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Hatice ÖZCAN

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT

BOLU, AĞUSTOS - 2022

KABUL VE ONAY SAYFASI

Hatice ÖZCAN tarafından hazırlanan “**KWL (NE BİLİYORUM? NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM? NE ÖĞRENDİM?) STRATEJİSİ’NİN HAFİF DÜZEYDE ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği / oy çokluğuyla kabul edilmiştir. 3/08/2022

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Ufuk ÖZKUBAT
Gazi Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr.Üyesi Hakan ÖZAK
Düzce üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunubildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 10/08/2022 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 17 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 29/03/2021 tarihi ve 2021/03 nolutoplantısında 2021/143 protokol sayısı ileetik izin alınmıştır.

.....
HATİCE ÖZCAN

ÖZET

**KWL (NE BİLİYORUM? NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM? NE
ÖĞRENDİM?) STRATEJİSİ'NİN HAFİF DÜZEYDE ZİHİN
YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
HATİCE ÖZCAN
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. ALPASLAN KARABULUT)
BOLU, AĞUSTOS - 2022
XI + 92 SAYFA**

Bu araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlamada KWL Strateji Öğretimi'nin etkililiği araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu becerileri başka ortam ve kişilere genellemeleri ve öğretimden bir, üç ve dördüncü hafta sonra becerileri sürdürme durumları belirlenmiştir. Araştırmaya hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden ikisi kız, biri erkektir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden “Denekler arası Çoklu Yoklama Modeli” kullanılmıştır. Araştırma sürecinde KWL Stratejilerinin etkililiğini belirlemek amacıyla öğrencilerin okuma parçalarına ilişkin doğru cevap sayıları öğretim öncesi ve öğretim sonrası değerlendirilmiştir. Araştırma başlama düzeyi, öğretim süreci, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme aşamalarını içermektedir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler veri kayıt formlarına kaydedilerek grafiksel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları KWL Stratejisinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan üç denekte de etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretimden sonraki genelleme oturumlarında ve bir, üç ve dört hafta sonraki izleme oturumlarında da kazanılan becerilerin sürdürüldüğü belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği, Bilişsel Strateji, Kendini düzenleme Stratejisi, Okuduğunu Anlama, Okuma

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE KWL (WHAT LESSON? WHAT DO T WANT TO LEARN? WHAT HAVE I LEARNED?) STRATEGY ON THE READING UNDERSTANDING SKILLS OF STUDENTS WITH MILD

INTELLIGENCE

MA THESIS

HATİCE ÖZCAN

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

(SUPERVISOR: DOÇ. DR. ALPASLAN KARABULUT)

BOLU, AUGUST 2022

XI + 92 PAGES

The effectiveness of the KWL Strategy was investigated in this light-weight understanding. Also, this is something other than training and it keeps completing generalizations and one, and week after teaching. Three students participated in the research with a simple product variety. Two of these types are girls, one is a boy. In the study, "Between Subject Multiple Probe Model", one of the single-subject research models, was used. During the research process, the effectiveness of KWL strategies was evaluated by students who were using the right education for school education. It includes research initiation, orientation, end-of-teaching evaluation, monitoring and generalization stages. The data obtained during the research process were recorded in the records and evaluated by graphical analysis. It shows that it is an effective idea to investigate the thought on the overview of the research model. At the same time, those that are grown and grown from the roof.

KEYWORDS: Mild Intellectual Disability, Cognitive Strategy, Self-regulation Strategy, Reading Comprehension, Reading

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
GRAFİK LİSTESİ	ix
TABLO LİSTESİ	x
TEŞEKKÜR	xi
1. GİRİŞ.....	12
1.1 Problem.....	12
1.2 Önem.....	16
1.3 Varsayımlar.....	18
1.4 Sınırlılıklar.....	18
1.5 Tanımlar.....	18
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	20
2.1 Kuramsal Temeller	20
2.1.1 Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	20
2.1.2 Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliğinin Özellikleri	20
2.1.3 Eğitim Ortamları.....	20
2.1.4 Eğitim Programları	21
2.1.5 Okuma Nedir?	22
2.1.6 Okumanın Boyutları	22
2.1.7 Okuduğunu Anlama.....	24
2.1.8 Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	24
2.1.9 Kendini Düzenleme Stratejisi Gelişimi Yaklaşımı KSDGS.....	28
2.1.10 Okuduğunu Anlama ile İlgili Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerle Yapılan İlgili Araştırmalar	28
3. YÖNTEM.....	34
3.1 Araştırma Modeli.....	34
3.2 Bağımlı ve Bağımsız Değişken	34
3.3 Çalışma Grubu	34
3.4 Denekler ve Seçimi.....	34
3.5 Metin Seçimi.....	35
3.5.1 Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı	36
3.5.2 Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi.....	36
3.5.3 Okuma Performansı Kayıt Çizelgesi	36
3.5.4 Verilerin Toplanması.....	38
3.5.5 Etkililik ve İzleme Verilerinin Toplanması ve Puanlanması.....	38
3.5.6 Genelleme Verilerinin Toplanması ve Puanlanması	38

3.5.7 Güvenirlilik Verilerinin Toplanması	39
3.5.8 Sosyal Geçerlik Verilerin Toplanması ve Puanlanması	40
3.6 Verilerin Analizi	40
3.6.1 Etkililik Verilerinin Analizi	40
3.6.2 Genelleme ve İzleme Verilerinin Analizi	40
3.6.3 Gözlemciler Arası Güvenirlilik Verilerinin Analizi	40
3.6.4 Uygulama Güvenilirliği Analizi	41
3.6.5 Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi	41
4. BULGULAR	42
4.1 Bulgular ve Yorumlar	42
4.1.1 Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinde KWL Stratejisi Öğretimi Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	42
4.1.2 Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinde KWL Stratejisi Farklı Türdeki Metinleri Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	44
4.1.3 Sosyal Geçerlik Bulguları.....	46
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	48
5.1 Tartışma	48
5.2 Öneriler	52
6. KAYNAKLAR.....	54
7. EKLER.....	60
Ek 1 Gönüllü Katılımcı Bilgilendirme Formu	60
Ek 2 Okul İdaresi İzin Formu	62
Ek3 Anne-Baba İzin Formu	63
Ek 4 Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi	64
Ek5 Okuma Performansı Kayıt Çizelgesi.....	65
Ek 6 Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi	66
Ek 7 Kwl Stratejisi Tablosu.....	67
Ek8 Okuduğunu Anlama Metinleri Veri Toplama Aracı:	68
Ek9 KWL Stratejisi İzleme Kâğıdı.....	69
Ek10 KWL Stratejisi Kontrol Listesi	70
Ek11 Öğrenci Sosyal Geçerlilik Anketi	71
Ek12 Gözlemci Güvenirliği Veri Kayıt Formu	73
Ek 13 Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu	74
Ek14 Kwl Stratejisi Öğretim Planı.....	79
Ek 15 Kwl Stratejisi Öğrenci Uygulama Kağıtları.....	87

GRAFİK LİSTESİ

Sayfa

Grafik 5.1. Okuduğunu anlama becerilerinde KWL Stratejisinin Başlama Düzeyi, Öğretim Sonu ve İzleme Bulguları.....	43
Grafik 5.2. Birinci deneğin okuduğunu anlama becerilerinde farklı türdeki metinleri genelleme ilişkin öğretim öncesi ve öğretim sonu okuduğunu anlama sorularına cevap verme bulguları.....	45
Grafik 5.3. İkinci deneğin okuduğunu anlama becerilerinde farklı türdeki metinleri genelleme ilişkin öğretim öncesi ve öğretim sonu okuduğunu anlama sorularına cevap verme bulguları.....	45
Grafik 5.4. Üçüncü deneğin okuduğunu anlama becerilerinde farklı türdeki metinleri genelleme ilişkin öğretim öncesi ve öğretim sonu okuduğunu anlama sorularına cevap verme bulguları.....	47

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 4.1. KWL Strateji tablosu	36
Tablo 4.2. Gözlemciler arası güvenirlik veri analizi tablosu.....	40
Tablo 4.3. Uygulama güvenirlik veri analizi tablosu	41
Tablo 5.1. Kwl bilişsel stratejisi ile ilgili öğrenci görüşlerine yönelik sosyal geçerlik bulguları ve yorumlar tablosu.....	47



TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hayata geçirilmesi sürecinde bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, araştırmanın her bir aşamasında görüşleriyle beni destekleyen, samimiyetini her zaman hissettiren ve beni doğru yönde yönlendiren danışman hocam Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT'a, desteğini ve yardımlarını esirgemeyen Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyelerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Değerli jüri üyelerime katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca çalışmamda desteklerini hiçbir zaman eksik etmeyen, bana olan güvenlerini hiç kaybetmeyen aileme teşekkür ederim.



1. GİRİŞ

1.1 Problem

Okuma günlük hayat ve akademik alanda kullandığımız, yazılı ve görsel araç gereçleri anlamlandırdığımız temel bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün toplumlar için önemli olan okuma becerisi günlük hayatta ve akademik alanda kullanılır (Çaycı ve Demir, 2006). Okuma ses ve harfleri öğrenme ve çözme işinin yanı sıra anlama ve kavrama işi olduğundan uzun ve zorlu bir süreçtir (Topuz kanamış, 2010).

Okuma yaparken öğrenciler okuduklarını da anlamlandırmalıdır çünkü okuduğunu anlama her beceri için ön koşul bir beceridir (Belet ve Yaşar, 2007). Bu nedenle okuduğunu öğrenciler anyabilmelidir. Okuduğunu anlamamanın tanımını yapacak olursak metindeki bilgileri çözme ve geçmiş yaşantılarla bağ kurma olduğu ve bunun yanı sıra kelimelerin anlamlarını bilerek cümleyi kavramak daha sonra paragrafı anlayıp değerlendirme ve bunları yaparken ön bilgilerle ilişkilendirme olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2008). Okuduğunu anlama zor ve kapsamlı bir süreç olduğu için birçok öğrenci bu alanda sorun yaşayabilmektedir. Özellikle ülkemizde ilköğretim çağındaki birçok öğrenci okuduğunu anlamada sorun yaşamaktadır ve anne babasından okuduğunu anlamada becerilerinde yardım istemektedir (Çetrez vd., 2016). Okuduğunu anlayabilen öğrenci akademik olarak başarılı sayılabilir bu sayede öğrencide kendine güven gelişmektedir (Yılmaz, 2008). Kendine güven geliştiren öğrenciler ise toplumsal hayata daha kolay uyum sağlamaktadır. Bunun Tam tersi bir durum olarak da okuduğunu anlayamayan öğrenciler derslerinde başarısızlıklar yaşayabilmektedir bu nedenle kendine güven duygusu azalabilmektedir ve çaresizlik başlamaktadır (Çetrez vd., 2016). Bu nedenle okuduğunu anlama her öğrenci için çok önemli ve üzerinde durulması gereken bir beceridir. Özellikle özel gereksinimi olan öğrenciler bu durumdan daha olumsuz etkilenebilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerden hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler okuma, yazma ve anlama becerilerini edinmede güçlük çekerler ve özellikle okumaları zordur (Güldenoğlu ve Birkan, 2008). Okuduğunu anlama becerisi toplumsal hayata uyum sağlama ve akademik alanda başarının ön koşul becerisi olduğundan dolayı hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin akademik

başarısını ve topluma uyumunu oldukça etkilediği belirtilmiştir (Dündar ve Akyol, 2014).

Cavkaytar 'a (2001) göre hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin eğitiminde hayatlarını kimseye muhtaç olmadan toplumla bütünleşmesi ve topluma uyum sağlaması hedeflenmektedir. Bu nedenle hafif düzeyde zihin yetersizliği olan okuduğunu anlama becerisine sahip olması oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler normal gelişim gösteren bireylere en yakın özellikler gösteren kesimdir. Okul çağına gelen birçok hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyin yetersizliği fark edilemeyebilir. Ayrıca hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyleri okuduğunu anlamada eğitilebilir ve öğrenebilir düzeydedir. Bu nedenle yetersizlikten etkilenen hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin yetersizlikten kaynaklanan okuduğunu anlamadaki olumsuz etkileri azaltmak için normal gelişim gösteren bireylerin doğal süreç içinde kazandığı pek çok okuduğunu anlama becerisinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere kazandırılması gerekmektedir (Ataman, 2003).

Güldenoğlu'a (2008) göre hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlamada güçlük çekmesinin önemli nedenlerinden birisi öğretimde geleneksel yöntemlerin kullanılmasıdır. Geleneksel yöntemlerde metnin okutulup, metinle ilgili soruları cevaplama ve öğrenciden metni anlatması istenmektedir. Öğrencilerin ne yapmaları gerektiği açıklanmakta fakat nasıl yapması gerektiği konusunda bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin sorulara cevap vermekte zorlandıkları ve öğrenciler soruları cevaplayamadıklarında öğretmenlerin doğru cevaplar vererek örnek oldukları görülmektedir. Çeşitli araştırmalar incelendiğinde hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler ile geleneksel yöntem kullanılan çalışmalar öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinde çeşitli güçlükler yaşattığı görülmüştür (Güngör ve Açıkgöz, 2005; Koç, 2011; Yüksel, 2019).

Son yıllarda artan sayıda araştırmada okuduğunu anlama becerilerinde yeni yöntem ve stratejiler kullanılmaktadır (Temizkan, 2008; Epçaçan, 2009; Kanmaz, 2012; Akyol, 2016). Okuduğunu anlamada kullanılan bilişsel ve üst bilişsel stratejileri barındıran stratejiler ve KDSG yaklaşımı Alanyazında karşılaşılan önemli müdahale yöntemleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin etkili bir şekilde öğretilmesinde uygun bilişsel ve öz düzenleme stratejilerinin

büyük önem taşıdığı vurgulanmalıdır (Akçamete, 2007). Bu stratejilerin öğretiminde öğretmen öğrenciye uygun strateji seçerek bu stratejiyi uygun koşullar oluşturarak uyguladığında ve geri dönütlerle desteklediğinde öğrencinin gelişiminde önemli katkıları olduğunu ortaya koymaktadır (Gülmenoğlu,2008).

Okuduğunu anlama stratejileri okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve okumanın tümünde kullanılan stratejiler olmak üzere dört gruba ayrılabilir. Okumadan önce gözden geçirme, metnin resimlerine ve başlığına bakma; okuma sırasında sorular sorma ve okuma sonrasında özetleme yapma, grafikler hazırlama gibi stratejiler kullanılmaktadır. Ayrıca üst bilişsel stratejilere de yer verilmektedir ve bu stratejiler öğrencinin kendini düzenlemesini sağlayan, kendine talimat vermesine yardımcı olan önemli stratejilerdir (Çiltaş, 2011). Öğrenci bu üst bilişsel stratejiler ile bir üst öğrenme basamağına geçerek öğrenmeyi öğrenmektedir (Rasmussen ve Nurhan, 2017).

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlamada çözümleme kısımdan ziyade daha çok anlamda güçlük yaşadığı ifade edilmektedir (Gökbulut, 2019). Bu nedenle Alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerilerinin bilişsel ve üst bilişsel strateji ile öğretime rastlanılmaktadır ve araştırmacılar okuma akıcılığı ve doğruluğundan ziyade okuduğunu anlama çalışmalarında odaklanılan etkili müdahale stratejiler üzerinde araştırmalar yürütmüşlerdir (Reid ve Lienemann, 2006; Houtveen ve Grift, 2007; Berkeley vd., 2011).

Okuduğunu anlama stratejileri ayrıca öğrencilerin bilgileri kodlamak veya verilen bir görevi yerine getirmede öğrenciye kolaylık sağlayabilir (Weinstein ve Mayer, 1986). Bu stratejiler öğrencilerin sorumluluk almalarına, odaklanmalarına, hatırlanması gereken bilgileri kolaylıkla aklına getirmesine ve detaylandırmalarına, ipucu vermelerine, olumlu duygusal iklim ve inançlar yaratmalarına ve sürdürmelerine yardımcı olabilmektedir (Paris, vd., 1983; Weinstein ve Mayer, 1986; Bettencourt, 1987; Schunk, 1989). Bunların yanı sıra okuduğunu anlama stratejileri ve üst bilişsel stratejilerin öğretimi öğrencilerin öz yeterlilik algısını, sabretmeyi, çaba harcamayı olumlu yönde etkileyerek okumaya ilgisini artırmıştır (Schunk ve Rice, 1989). Bu sayede okumaya ilgisi artan öğrenci okuduğunu daha kolay anlayabilir veya okuma becerilerini yapmak için daha çok güdülenebilmektedir (Schunk ve Rice, 1989).

Okuduğunu anlamada okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası kullanılan bilişsel stratejiler vardır (Muijselaar vd., 2017). Okuma öncesi bilişsel stratejiler okuma amacına sahip olmayı, metni gözden geçirmeyi, metnin resimlerine bakarak yorum yapmayı sağlayan ve anlamaya yardım eden bilişsel stratejilerdir (Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2014). Okuma sırasında kullanılan yöntem ve stratejiler ise metni anlamlandırmaya yardımcı olabilmektedir. Okuma sırasında bilişsel strateji kullanan öğrenciler okuduğu bilgileri not alır, anladığı yerde hızlı anlamadığı yerde yavaş okur veya dururlar, sözlük kullanabilirler, metnin altını çizebilirler (Doğanay Bilgi ve Özmen, 2014). Okuma sonrası stratejiler ise metin hakkında düşündürmeye ve anlamaya yardımcı olur, metni anlayan öğrenci anlama sorularına yanıt verir, özetleme yapabilir, tablo veya grafik oluşturabilir (Doğanay Bilgi ve Özmen, 2014). Alanyazında okuduğunu anlamada okuma öncesi, anı ve sonrasının birlikte ele alındığı stratejilere de rastlanmaktadır (Doğanay Bilgi ve Özmen, 2014; Özak, 2017). Bu stratejiler okumanın tümünde kullanılan paket stratejilerdir. Alanyazında paket olarak hazırlanmış stratejilere; Stratejik Not Alma, Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching), Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass), Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler (Concept Mapand Graphic Organizers), İşbirlikli Stratejik Okuma, İTS, POSSE, Uyarlanmış Çok Ögeli Stratejiler ve K-W-L stratejisi, örnek olarak gösterilebilir (Epçaçan, 2009).

Paket olarak hazırlanmış stratejiler birçok stratejiyi içinde barındırdığı için okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine her yönde katkı sağlayabilmektedir (Epçaçan, 2009). Bu stratejilerden KWL Stratejisi Ogle (1986) tarafından geliştirilmiş okuma öncesi, sırası ve sonrası bilgiler arasında bağlantı kurmayı sağlayan bir stratejidir. Üç sütun şeklinde hazırlanan bu stratejinin ilk sütunu K (Ne biliyorum?) sütunudur. Öğrenci bu sütuna okumadan önce metni beyin fırtınası yaparak doldururlar. Sonra W (Ne öğrenmek istiyorum?) sütunu gelir öğrenciler metin hakkında ne öğrenmek istiyorlarsa soru ve yanıt şeklinde bu sütuna yazabilir ve okuma esnasında cevaplayabilir. Okuma bittikten sonra L (Ne öğrendim?) sütununa ne öğrenildiği hakkında yanıtlar yazılır. KWL farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; KWHL (Ne biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Nasıl Öğrendim? Ne Öğrendim?), KWLS (Ne biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim? Hâlâ Ne Öğrenmek istiyorum?) şeklinde kullanılmıştır (Johnson, 2006).

Uluslararası ve ulusal Alanyazında hafif düzeyde zihin yetersizliği olan ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için gerçekleştirilen bilişsel stratejilerin etkili olduğu açıkça görülmektedir. (Berkeley vd., 2011; Doğanay Bilgi ve Özmen, 2014; Epçaçan, 2009; Houtveen ve Grift, 2007; Malone ve Mastropieri, 1991; Muijselaar vd., 2017; Özak, 2017; Reid ve Lienemann, 2006) .

Ayrıca okuduğunu anlama çalışmaları yaparken öğretim yöntemi olarak Kendini Düzenleme Stratejisi Gelişimi Yaklaşımı kullanılması stratejilerin öğrenilmesinde etkili bir öğretim yöntemi olarak görülmektedir (Berkeley vd., 2011; Epçaçan, 2009; Doğanay Bilgi ve Özmen, 2014).

Bu araştırmanın amacı, KWL (Ne biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim?) stratejisinin okuduğunu anlamada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 3 öğrenci üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Araştırmada bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin (bilgi veren metinleri) okuduğunu anlama becerisinde KWL Stratejisi öğretimi etkili midir?
2. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde KWL Stratejisi kullanımı 1, 3 ve 4 hafta sonra korunmakta mıdır?
3. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde KWL Stratejisi öğretimi yapıldıktan sonra kazandıkları farklı metin türleri (öyküleyici) genelleme de etkili midir?
4. KWL Stratejisi öğretimine ilişkin öğrencilerin görüşleri nedir?

1.2 Önem

Okuma becerisi en temel beceri olarak kabul edilir. Öğrenme ve öğretme süreçleri içinde okuma becerisi olmadan diğer beceriler yarım kalabilir. Akademik alandaki eğitim süreçlerinde ise okuma olmadan eğitim ve öğretim yapılamayacağı ifade edilmekte bunun yanı sıra nitelikli okuyan öğrencilerin okuduğunu da daha yetkin oldukları ifade edilmektedir (Aytaş, 2005).

Okul veya okul sonrası yaşantımızda okuma ve anlama önemli bir niteliğe sahiptir. Okuldaki her derste okuma önemli rol oynamaktadır. Eğitim ve öğretim araçlarının gelişmesi ile yeni uygulamalar olsa da okuma hala önemini sürdürmektedir. Okuma becerisine sahip olmayan ya da okuduğunu anlayamayan

öğrenciler derslerinde yeterince başarılı olmadıkları görülmektedir (Karatay, 2011). Çünkü başkalarıyla yazılı olarak iletişim kurabilen, sorunlarını iletişim becerileriyle çözebilen, duygu ve düşüncelerini iletebilen ve okuyabilen kişiler arasında önemli bir ilişki vardır (Sever, 2004). Okuma toplumsal hayatın temelini oluşturur. Entelektüel hayatın gereklerinden bir olmasının yanı sıra günlük hayatta da okuma karşımıza her yerde çıkmaktadır. Okuma yapmak tek başına yeterli değildir yanında anlamayı da getirir (Sever, 2004). Anlamalı okuyan kişiler okumayı anlama becerisini tam olarak tamamlar ve toplumsal hayatta ve akademik hayatta daha başarılı olabilmektedirler. Okumayı öğrenmek için birçok yol vardır yalnız okumayı öğrenen kişiler anlama da sıkıntı çekebilirler. Okuduğunu anlama becerisini kazanmak için genelde geleneksel yöntem kullanılmaktadır ancak geleneksel yöntem ile yapılan eğitim her öğrencide başarı sağlamayabilir (Güngör ve Açıkgöz, 2005). Özellikle özel eğitim gerektiren bireylerde geleneksel yöntem kullanımı öğrencilerin başarısı üzerinde etkisi azdır (Sümer ve Çetin, 2018). Bu nedenle son zamanlarda bilişsel strateji öğretimi yöntemleri denemektedir ve birçok araştırmaya bu yöntemler etkili bulunmuştur (Açıkgöz, 1996; Açıkgöz, 1997; Özkal vd., 2002). Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler okuduğunu anlamada birçok sorun yaşabilmektedir (Özkal vd., 2002). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlamada çözümleme kısımandan ziyade daha çok anlamda güçlük yaşadığı ifade edilmektedir (Gökbulut, 2019). Okuduğunu anlamada sorun yaşayan hafif zihin yetersizliği bulunan öğrenciler akademi ve toplumsal hayatta birçok güçlükle karşılaşabilir. Bu güçlüklerin giderilebilmesi için okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi gerekebilmektedir. Hafif zihin yetersizliği olan ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için gerçekleştirilen bilişsel stratejilerin etkili olduğu görülmektedir (Berkeley vd., 2011; Doğanay Bilgi ve Özmen, 2014; Epçacan, 2009; Muijselaar vd., 2017). Bilişsel stratejiler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası gibi bölümlere ayrılmıştır bir de okumanın tümünde işe koşulan stratejiler vardır (Doğanay Bilgi ve Özmen, 2014; Epçacan, 2009; Özak, 2017). Bu stratejiler okumanın tümünde kullanılan paket stratejilerdir. Alanyazında paket olarak hazırlanmış stratejiler okuduğunu anlama öğretiminde daha etkili bulunmaktadır (Berkeley vd., 2011; Doğanay Bilgi ve Özmen, 2014; Epçacan, 2009; Houtveen ve Grift, 2007; Malone ve Mastropieri, 1991; Muijselaar vd., 2017).

Bu nedenle bu araştırmada da okumanın tümünde işe koşulan stratejilerden biri olan KWL Stratejisi kullanılmıştır. Özel eēitim meslek okulu 9,10 ve 11. sınıfa devam etmekte olan öērencilerin okuduēunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla tasarlanan KWL Stratejisinin etkisinin incelendiēi bu araştırmanın a) Hafif düzeyde zihin yetersizliēi olan öērenciler, b) sınıf öēretmenleri, c) aileler ve d) özel eēitim alını yazına bazı yararlar saēlayacaēı ve bu nedenle önemli olduēu düşünölmektedir. Bu araştırmada okuduēunu anlama tekniklerinden, okuma öncesi, sırası, sonrası teknikler ve birleştirilmiş tekniēin öērenme güçlüēü olan öērencilerin metin okuma ve anlama becerisinde KWL Stratejisinin etkililiēinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları doērultusunda hafif düzeyde zihinsel yetersizliēi olan öērencilerle çalışan öēretmen ve öēretmen adaylarına okuduēunu anlama müdahale seēiminde ve uygulamalarının etkili olmasında rehberlik etmesi beklenmektedir.

1.3 Varsayımlar

Bu çalışmada, öērencilerin benzer davranışları önceden başarmış olmasının denek seēimi için yeterli olduēu varsayılmıştır.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları ařaēı şekildedir;

Okuma yazmaya sahip olan öērencilerden metne yönelik okuduēunu anlama sorularından 8 sorudan en az 1, en fazla 3 soruya doēru cevap veren hafif düzeyde zihin yetersizliēi olan orta öēretim öērencileri arasından seēilmiř üç öērenciyle sınırlıdır.

Metin yapısı unsurlarına göre düzenlenen bilgi veren metin türü ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik: Bireyin eēitim programı iēerisinde, eēitilebilir ve akademik olarak sınırlı seviyede geliřtirilebildiēi yetersizliktir (MEB, 2006).

Okuduēunu Anlama: Metindeki veya bir yazıdaki bilgileri birbiri ile baēlantı kurma ve önceki bilgilerle ilişkilendirme işidir (Güzel Özman, 1999).

Kendini Düzenleme Stratejileri: Strateji öēretiminde ön bilgileri harekete geēirme, tartışma, model olma, ezberleme, rehberli uygulamalar ve

bağımsız uygulamalar gibi basamakları olan strateji öğretim modellerinden biridir (Işıkdoğan ve Kargın, 2010).

Kendini Talimatlandırma: Bireyin bir işi yapmak için kendine yönergeler vermesi ve ardından o yönergeleri yerine getirmesidir (Case vd.,1992).

Kendini İzleme: Bireyin bir işi yaparken kendini izlemesi ve kendini farkında olmasıdır (Aykut, 2013).

Bilişsel Strateji: Bir konu veya ders ile ilgili öğretilenlerin aksine farklı yollar deneyerek ve yaparak baştan sona gözlem, hipotez, tahmin yürütme, beyin fırtınası, zihinsel imajlama, kontrol etmeye kadar geliştirilen ve kullanılan tüm stratejilerdir (Ogle, 1986).

Destekleyiciler: Bilişsel stratejiyi öğretirken, bilişsel strateji öğretimlerinde hazırlanan stratejiye göre etkileşimsel diyaloglar, grafik düzenleyiciler, diyagramlar, işlemsel kolaylaştırıcılar gibi öğrencilerin stratejileri bağımsız olarak uygulamalarına hizmet eden etkinliklerin tümüdür(Englert vd., 1991).

KWL Stratejisi: Okuma öncesi, sırası ve sonrası bilgiler arasında bağlantı kurmayı sağlayan bir stratejidir. Üç sütun şeklinde hazırlanan bu stratejinin ilk sütunu K ne biliyorum sütunudur. Öğrenci bu sütuna okumadan önce metni beyin fırtınası yaparak doldururlar. Sonra W sütunu gelir öğrenciler metin hakkında ne öğrenmek istiyorlarsa soru ve yanıt şeklinde bu sütuna yazabilir ve okuma esnasında cevaplayabilir. Okuma bittikten sonra L sütununa ne öğrenildiği hakkında yanıtlar yazılır (Ogle, 1986).

Geleneksel Yöntem: Doğrudan anlatım yoluyla okuma yazma öğretimi yapılması ve bireyin bir yazıyı okurken gözleri ile görüp zihninde yazıya anlam kazandırmasıdır (Çaycı ve Demir, 2006).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kuramsal Temeller

2.1.1 Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği

DSM-V' e göre hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan bireyler zekâ bölümü 51-70 arasında değişebilmekte olan, akademik olarak eğitim alabilen ve akademik becerileri öğrenebilen bireyler olmakla beraber sosyal becerileri düzeyleri gelişmiş bireylerdir. Ayrıca, Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği, zihinsel işlevsellik, kavramsal, sosyal ve pratik başa çıkma becerilerinde hafif düzeyde bozulma nedeniyle sınırlı özel eğitim ve destekleyici eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2020).

2.1.2 Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliğinin Özellikleri

Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin yetersizlikleri genellikle okul çağında fark edilebilmektedir (İrem, 2018). Okula başlamadan önce anne ve babalar normal gelişim gösteren çocuklarından ayırmakta güçlük çekebilmektedir (Eripek, 2021). Okul çağına gelen öğrenci okul ve ev dışındaki etkinliklere katılmaya başladıkça yetersizlikleri belirgin bir şekilde görülmeye başlanmaktadır (İrem, 2018). Okula devam etmekte olan hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler akranlarına göre akademik becerileri kazanmada güçlük yaşayabilmektedir. Sayı sayma, matematik, okuma, yazma, okuduğunu anlama, para ve zaman kavramları gibi birçok akademik becerilerde güçlük yaşadıkları görülmüştür (Akçamete, 2009). Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler normal gelişim gösteren yaşlılarından daha alt düzeyde okuma ve anlama performansına sahiptir (Sucuoğlu, 2010). Ayrıca sadece akademik beceriler değil sosyal becerilere uyum açısından da güçlük çekmektedirler. Sosyal beceri gösterebilme açısından güçlük çekmekte olsalar da desteklenildiğinde kolay uyum sağlayabilmektedirler. İlkokulu destek ile tamamlayabilir ve günlük yaşam becerilerinde uygun destek ve denetimle kendi kendine yetebilecek konuma gelebilirler (Akçamete, 2009). Bu nedenle aile kurma konusunda da desteğe ihtiyaç duyabilirler.

2.1.3 Eğitim Ortamları

Normal gelişim gösteren, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler de akranları gibi eğitim görme hakları vardır. Bu nedenle, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte kapsayıcı bir eğitim alabilirler. Kaynaştırma eğitimi, normal eğitim sınıflarının en az kısıtlayıcı ortamında, normal gelişim gösteren akranlarla tam zamanlı veya yarı zamanlı eğitimidir (Kırcaali İftar, 1992). Öğrenciler için her türlü sosyal desteği ve öğrenmeyi sağlayan en az kısıtlayıcı ortamlar olan sürekli eğitim sınıflarında öğrenci gelişimini olumlu yönde desteklediği birçok literatürde bulunmuştur (Banerji ve Dailey, 1995; Holahan ve Costenbader, 2000; Peck vd., 1992;). Bu nedenle kaynaştırma eğitimi özel eğitim için önemli bir uygulamadır.

Hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan bireyler için ideal eğitim ortamı sadece kaynaştırma eğitimi değildir, ideal eğitim ortamları da bulunmaktadır. Eğitim ortamları en az kısıtlayıcı ortamdan en fazla kısıtlayıcı ortama doğru olmalıdır (Kırcaali İftar ve Batu, 2007). Bu ortamlar şunlardır; Tam zamanlı kaynaştırma ortamı, kaynak oda destekli kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, özel sınıf, gündüzlü özel eğitim okulu ve yatılı özel eğitim okuludur. Özel eğitim sınıfı okullarda ayrı bir sınıfta yetersizlik türüne ve eğitim performanslarına göre açılan sınıflar olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2020). Özel eğitim okulu ise yatılı ve gündüzlü olarak her türlü kademedeki özel eğitime gereksinimi bulunan öğrencilere, özel yetiştirilmiş personellerin bulunduğu özel hazırlanmış eğitim programları olan resmi kurumlardır (ÖEHY, 2020).

2.1.4 Eğitim Programları

Özel eğitim programları bireylerin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak çeşitli modül ve kazanımlardan oluşmaktadır. Bireyin bağımsız yaşam becerileri kazanma, öz bakım ve günlük yaşam becerileri, psikomotor becerileri, dil ve konuşma becerileri, akademik becerileri sosyal ve toplumsal uyum becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan bu modüllerdir (Kargın, 2007). Eğitim programları bireyselleştirilmiş şekilde uygulanmaktadır. Eğitim programları amacına uygun olabilmesi için bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir (Kargın, 2007). Bu hususlar şunlardır; bireylerin sağlık raporu ile belirtilen yetersizlik türüne uygun eğitim programı hazırlanması gerekmektedir. Eğitim programına uygun metotlar ve gerekli araç gereçler sağlanmalıdır. Destek eğiti programları sadece yapılandırılmış ortamda değil her türlü farklı ortamda da genellikle uygulanmalıdır. Her bireye farklı bireysel eğitim planı hazırlanarak gelişim alanları desteklenmelidir. Bireysel eğitim programında uzun ve kısa

dönemli amaçlar olmalıdır. Amaçlar anlaşılır bir şekilde kısaca tanımlanmalıdır. Farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile bu amaçlar desteklenmelidir. Akademik ve toplumsal beceriler içeren amaçlar doğrudan öğretim yöntemi veya alternatif öğretim yöntemleri ile uygulanmaktadır. Akademik olarak okuma, yazma matematik ve sosyal hayat becerilerini kapsamaktadır. Bu becerilerin öğretimi özel eğitimde doğrudan öğretimin yanında farklı öğretim teknik ve yöntemlerinde kullanılmasını gerektirmektedir çünkü yetersizliği bulunan öğrenciler akranlarına oranla bu becerileri daha zor kazanmaktadır (Akçamete, 2009). Özellikle okuma ve okuduğunu anlama becerileri diğer becerilerin öğreniminde ön koşul beceri olduğundan dolayı eğitim programı hazırlanırken birden fazla teknik ile öğretim planlanmaktadır (Gökbulut, 2019). Bu nedenle okuma ve okuduğunu anlama becerileri yetersizlikten etkilenen bireyler önem arz etmektedir. Hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin tanımına bakıldığında ise okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde neden zorluk yaşadıklarını ve okuduğunu anlamaya neden ihtiyaç duyduklarını anlayabiliriz.

2.1.5 Okuma Nedir?

Okuma eğitim yolu ile kazanılan alışkanlık olmayan, yazının ses haline dönüşmesi ve yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 2004) okuma yaparken yazıyı öncelikle görülür daha sonra algılanır ve en son kavranmaktadır (Ünalın, 2006).

Eski zamanlardan beri bu yana okuma tüm toplumlar için önemli bir olgu olmuştur. Okuma uygarlık seviyesinin de göstergesi sayılmıştır. Okuma ile düşünce gelişmekte ve beslenmektedir bu sayede birey toplumda kendini ifade etme yeteneğini artırarak toplum içinde uyum sağlama becerisi gelişmiş olacaktır (Özdemir, 1983). Bulunduğu topluma uyum sağlama becerisi artmış birey hayatını daha kolay idame ettirecektir bu nedenle her birey için okumanın önemi yadsınamaz derecede önemlidir.

2.1.6 Okumanın Boyutları

Okumanın farklı boyutları vardır. Bu boyutlar okumanın zihinsel süreçlerine, okumaya karşı duygu ve tutumlara ve okumanın fiziksel olarak nasıl yapıldığına ilişkin bilgileri içermektedir. Okumanın üç farklı boyutu olduğu söylenebilmektedir. Bu boyutlar şunlardır: Bilişsel boyut, Duyuşsal boyut ve Devinişsel boyut. Bilişsel boyut daha çok zihinsel süreçleri içermektedir.

Duyuşsal boyut okumaya karşı tutumları ve devnişsel boyut okumanın fiziksel olarak nasıl yapıldığı boyutudur. Aşağıda okumanın bu boyutları açıklanmıştır.

Bilişsel Boyut: Okumanın zihinsel süreçlerini içerir. Metindeki duygu ve düşünceleri kavrama, olayları çözümleme ve anlamlandırma süreçleridir. Birey okuduğunu anlamlandırması için eğitim, zekâ, beyin çalışma hızı ve kelime dağarcığı faktörleri etkilidir (Güleryüz, 2003).

Duyuşsal Boyut: Bireyin okumaya karşı tutumu, okuduğu metinden zevk alması ve metni başkalarıyla paylaşması gibi duyguları ile hareket etmesidir (Güleryüz, 2003). Duyuşsal boyut ile birey okumayı sevmeye ve okuma alışkanlığı kazanmada başarılı olur ise okumaya daha çok önem verecektir. Bu nedenle okumada duyuşsal boyut önemli bir yer edinmektedir.

Devinişsel Boyut: Bireyin okuma anında metne olan konumu, oturma şekli, göz ve dil koordinasyonu, nefes alıp vermesi, dudak kıpırdatması veya okuma sırasında dinleyicilere bakması gibi hareketleri içerir (Güleryüz, 2003). Bu boyuttaki yetersizlikler diğer boyutları da olumsuz etkiler. Örneğin kitap okurken uzaklığı ayarlayamayan birey okumayı doğru yapamayacak ve kitaba karşı olumsuz bir duygu besleyecektir.

Bu boyutların hepsi okuma yapılması ve okuduğunu anlama üzerine oluşturulmuştur. Okuma yapmak tek başına yeterli değildir. Okuduğunu anlama olmadan okuma yetersiz kalmaktadır. Okumanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutu okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

Okuma yapan bir öğrenci okumanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutuna dikkat ettiğinde doğru ve akıcı olarak okumuş olmaktadır. Buradan hareketle akıcı okuma; doğru, hızlı ve anlamına uygun vurgularla okumaktır (National Reading Panel, 2000). Akıcı okuma ayrıca okuduğunu anlama için de çok önemli görülmektedir (Demirel, 2004). Okuduğu kelimede veya metinde takılı kalan, heceleyen öğrenciler anlama değil kelimenin sesini dikkate almaktadır. Bu nedenle de okuma istenen düzeye ulaşamamaktadır. Akıcı okumada sorun yaşayan öğrenciler heceleyerek okuma yapabilmektedir, heceleyerek okuyan öğrenciler sembollerini çözümleme üzerinde daha çok duracağından kelimen anlamını kaçırabilirler. Bu nedenle akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında doğrudan bir ilişki vardır (Ünal, 2006).

2.1.7 Okuduğunu Anlama

Okuma olması için öncelikle okuma becerisi ve okuduğunu anlama olması gerekmektedir (Başaran, 2013). Okuduğunu anlama bireyin okuduğu hece veya kelimelere anlam yüklemesi yapması ayrıca sadece kelime değil cümleyi veya metni bütün olarak anlama işidir (Güzel, 1998; Güzel-Özmen, 2001).

Okuma yaparken öğrenciler okuduklarını anlamlandırmalıdır çünkü okuduğunu anlama her beceri için ön koşul bir beceridir (Belet ve Yaşar, 2007). Bu nedenle toplumsal hayatta ve okul hayatında okuduğunu anlama çok önemli bir beceridir. Okuduğunu anlayan öğrenci okumayı daha çok sevecektir. Böylelikle birçok alanda topluma uyum sağlamakta kolaylık yaşayacaktır. Akademik olarak da okuduğunu anlama önemli bir beceri olmaktadır. Akademik olarak başarı gösteren öğrenciler okuduğunu da iyi anlayan öğrenciler olmaktadır (Göktaş, 2010). Okuduğunu anlama önemli ve bir o kadar da karmaşık bir beceri olduğundan dolayı normal gelişim gösteren veya yetersizlikten etkilenen öğrenciler bu beceriyi kazanmada zorluk yaşayabilmektedir (Özyılmaz, 2010; Dünya ve Burak, 2018). Aynı anda birçok işlem basamağını içinde barındıran okuduğunu anlama becerisini kolaylaştırmak için birçok strateji ve yöntem geliştirilmiştir. Bu stratejiler okuduğunu anlamada öğrencilere yol göstermektedir.

2.1.8 Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama becerilerini kazanımında zorluk yaşayan birçok öğrenci yardıma ihtiyaç duymaktadır. Özellikle okuma performansı düşük olan öğrenciler geleneksel yöntem kullanılan öğretimlerde okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşanmaktadır. Geleneksel yöntem tek başına öğrencilere öğretim yapmada yeterli değildir (Coşkun vd., 2014). Normal gelişim gösteren öğrenciler veya yetersizlikten etkilenen öğrenciler okuduğunu anlama becerilerinde yardım aldığında daha yüksek okuma performansı geliştirildiği görülmüştür (Güzel, 1998). Okuduğunu anlama stratejileri öğrencilere okuduğunu anlamanın her aşamasında yol göstermektedir (Coşkun, 2011). Öğrenciye kolaylık sağlayarak okuma ve anlama becerisini geliştirmektedir (Coşkun vd., 2014). Okuduğunu anlamada kolaylık yaşayan öğrenci okumayı severek yapacaktır bu şekilde akademik alanda da başarı yaşayacaktır.

Okuduğunu anlama stratejileri okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve okumanın tümünde işe koşulan stratejiler olarak dörde ayrılabilir. Okumadan önce, sonra ve tümünde kullanılan stratejiler aşağıdaki gibidir:

2.1.8.1 Okuma Öncesi Stratejileri

Okuma yapmadan önce metin ile ilgili öğrencinin deneyimlerini gözden geçirilmesi ve öğrencinin okumaya ilgisinin artması ile ilgili bir stratejidir. Okuma öncesinde öğrencinin metni gözden geçirmesi, başlıklara, resimlere ve sayfaya genel olarak bakma ve bunlar hakkında tahminde bulunma, metin hakkında ön bilgileri harekete geçirme, okuma için amaç oluşturma gibi metni incelemeyi kapsamaktadır (Epçaçan, 2009).

2.1.8.2 Okuma Sırası Stratejileri

Okuma sırasında öğrenci öncelikle metni doğru ve akıcı okumalı, önemli bilgilerin altını çizip not etmelidir (Epçaçan, 2009). Okuduğu metni hayal ederek kafasında canlandırmalıdır

2.1.8.3 Okuma Sonrası Stratejileri

Okuma sonrası ise metin hakkında değerlendirme ve sonuçlandırma işidir. Burada öğrenci metni özetleyebilir metin hakkında kavram haritası, tablo veya grafik çizebilir ayrıca metin hakkında kendine sorular sorarak neler öğrendiği hakkında kendi kendine konuşabilir (Epçaçan, 2009).

Okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde tek aşamalı stratejiler etkili olduğu bilindiği halde okumanın tümünde işe koşulan stratejiler genelleme ve kalıcılıkta daha etkili olabildiği için okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede okumanın tümünde kullanılan stratejilerden söz etmekte fayda vardır.

2.1.8.4 Okumanın Tümünde İşe Koşulan Stratejiler

Okumanın tümünde kullanılan stratejilerdir. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında birlikte kullanılan stratejilerdir. Bu şekilde strateji güçlü ve daha kolaylaştırıcı olmaktadır (Epçaçan, 2009). Öğrencinin okuduğu metni anlamsına her aşamada yardımcı olmaktadır. Aşağıda okumanın tümünde kullanılan bazı stratejiler verilmektedir.

2.1.8.4.1 Posse

Okuduğunu Anlama Stratejisi olan (POSSE) Türkçeye uyarlanmış hali TÖİD (Tahmin, inceleme, Özetleme, Örgütleme, Değerlendirme) Englert ve Mariage (1991) tarafından öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için açıklayıcı metinlerde kullanılmıştır. Kendi bilgilerini hatırlamalarını sağlar. TÖİD genelde “model olma” ve “rehberlik etme” öğretme yöntemleriyle öğretilir. Öncelikle metni tararlar öğrenciler ve tahmin ederler metnin konusunu. Tahminde bulundukları düşüncelerini organize ederek örgütlerler. Örgütlemelerde kavram

haritaları kullanılabilir. Okuyucular metni okurken aynı zamanda incelerler. Sorulara cevap verirler parça ile ilgili. Okuma bittikten sonra veya sırasında özetleme yaparlar. Özetlemeler sözlü ve yazılı olarak yapılır. Öğrenciler öğrendiklerini kavram haritası çıkarabilir ve sorular üretebilir daha sonra sınıfça cevaplarlar. En son öğrenciler kavramları özetler, tahminleriyle karşılaştırır ve değerlendirirler (Demirel ve Epçayan, 2012).

2.1.8.4.2 Gsoyby Stratejisi: Gözlem yapma, Soru Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Kontrol Etme (Sq4r)

Birçok metin türünde kullanılan, metinleri anlama ve hatırlamayı daha kalıcı hale getirmeyi amaçlayan bir stratejidir. Okumaya başlamadan önce öğrenciler metni gözden geçirip metinle ilgili soru sorarlar daha sonra okuma aşamasında metin okunur. Yansıtma basamağında öğrenci yansıtıcı düşünmeyle okuma amacını belirler, kitaptaki sorulan soruları bakmadan cevaplar ve bir hata yapmamak için metni tekrar gözden geçirir (Epçayan, 2009).

2.1.8.4.3 Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching)

Palincsar ve Brown tarafından 1984 yılında geliştirilmiş olan içerisinde. Tahmin, özetleme, açıklama ve sorgulama gibi okuduğunu anlamayı yardımcı olan bir stratejidir. Karşılıklı öğretimde öğrenciler bireysel ve grup olarak çalışır. Öğrenci bu stratejide öğretmen gibi metinle ilgili soruları arkadaşlarına yöneltir. Model alma yoluyla öğretim yapılır.

2.1.8.4.4 Çoklu Geçiş Stratejisi

Çoklu geçiş stratejisi tarama, inceleme ve çözme gibi temel becerileri içeren bir stratejidir. Öncelikle öğrenci metnin başlıklarına ve resimlerine bakarak tahminde bulunur. Parça sonundaki sorular gözden geçirilir, parça okunur, öğrenci soruları yanıtlamak için parçaya döner ve ipucu arar ve daha sonra parçaya dönmeden sorular yanıtlanır (Dally vd., 2005).

2.1.8.4.5 Kavram Haritaları ve Grafikleri Organize Etme Stratejisi

Okumanın üç aşamasında da (okuma öncesi, sırası ve sonrası) kullanılabilir bu strateji. Parçanın karmaşık ve zor yerlerini ayırıştırarak öğrencilerin görsel bir şekilde algılamasını sağlar (Manoli ve Papadopoulou, 2012). Görsel olarak şemaları gören öğrenci metin içindeki bilgilerin birbiri ile bağlantısını veya ayrı noktalarını saptayabilir.

2.1.8.4.6 İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading)

Adından da anlaşılacağı üzere işbirlikli öğrenme anlayışını seçen bir stratejidir. Bir bütün halinde işlenen dersten sonra sınıf heterojen gruplara ayrılır ve dağıtılır bu şekilde öğrenciler birbirinin eksikliğini tamamlayabilir (Klingner, ve Vaughn, 1998).

2.1.8.4.7 Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? Stratejisi (K-W-L Strategie)

Ogle,(1986) tarafından geliştirilmiş okuma öncesi, sırası ve sonrası bilgiler arasında bağlantı kurmayı sağlayan bir stratejidir. Üç sütun şeklinde hazırlana bu stratejinin ilk sütunu K ne biliyorum sütunudur. Öğrenci bu sütuna okumadan önce metni beyin fırtınası yaparak doldururlar. Sonra W sütunu gelir öğrenciler metin hakkında ne öğrenmek istiyorlarsa soru ve yanıt şeklinde bu sütuna yazabilir ve okuma esnasında cevaplayabilir. Okuma bittikten sonra L sütununa ne öğrenildiği hakkında yanıtlar yazılır. KWL farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; KWL (Ne biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Nasıl Öğrendim? Ne Öğrendim?), KWLS (Ne biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim? Hâlâ Ne Öğrenmek istiyorum?) şeklinde kullanılmıştır (Johnson, 2006).

Öğrenci okuma öncesinde metin ile bilgileri gözden geçirir. Önceki bilgilerle bağlantı kurar. Metnin genel yapısı hakkında tahminlerde bulunur (Aykaç, 2018). Metnin başlıklarına, resimlerine, grafik ve tablolarına bakar. Hızlı bir şekilde göz gezdirerek metin hakkında bir ön bilgi oluşturması açısından önemli bir stratejidir (Kırmızı, 2006). Bu nedenle okuma öncesinde metinle ilgili bilgileri gözden geçirmek için K (Ne Biliyorum) basamağı kullanılmıştır. Öğrenci bu basamakta ne bildiği ile ilgilenir ve okuma yapmadan önce metinle ilgili bilgileri gözden geçirir bu şekilde okumaya isteği artar ve okuma yapmaya odaklanır. Öğrenci bildiklerini gözden geçirdikten sonra bunu K (Ne Biliyorum?) sütununa yazar.

Okuma sırasında ise öğrenciler okumaya çok zaman ayırır. Bu basamakta okuma yapılır ve metinle ilgili ne öğrenmek istedikleri gözden geçirilir. W (Ne Öğrenmek İstiyorum?) sütununa öğrenciler metin hakkında ne öğrenmek istiyorlarsa soru ve yanıt şeklinde bu sütuna yazabilir ve okuma esnasında cevaplayabilir (Ogle, 1986). Okuma anında bu stratejileri uygulamak

anlamlandırmaya yardımcı olur ve hız kazandırır. Özellikle not almak, altını çizmek, anlaşılmayan yerleri yeniden okumak ve metinle ilgili soru sorup yanıtlamak önemli stratejilerdir (Tuna, 2016).

Okuma sonrası ise değerlendirme yapılan aşamadır. Metni genel olarak anlar ve özetler. Metin ile ilgili sorulara cevap verir. Bu şekilde öğrenci metnin öz anlamını bularak okuduğunu anlaması kolaylaşır (Sarıkaya, 2017). Bu basamakta okuma bittikten sonra L (Ne Öğrendim) sütununa ne öğrenildiği hakkında yanıtlar yazılır. Öğrenci metninden çıkardığı sonuçlar ve anladığı bilgiler bu sütunda yer alır.

2.1.9 Kendini Düzenleme Stratejisi Gelişimi Yaklaşımı KSDGS

Uluslararası ve ulusal alanyazında hafif düzeyde zihin yetersizliği olan ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için gerçekleştirilen bilişsel stratejilerin etkili olduğu açıkça görülmektedir. Ayrıca okuduğunu anlama çalışmaları yaparken öğretim yöntemi olarak Kendini Düzenleme Stratejisi Gelişimi Yaklaşımı kullanılması stratejilerin öğrenilmesinde etkili bir öğretim yöntemi olarak görülmektedir (Montague, 2008; Karabulut ve Özmen, 2018). Kendini düzenleme stratejileri, kendine talimat verme, bir veya birden çok hedef koyma, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme gibi öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıran bilişsel süreçlerin kazanılmasında öğrencilere yardımcı olmaktadır. Model olma, rehberli uygulamalar, bağımsız uygulamalar basamakları ile öğretim yapılmaktadır (Reid ve Liemman, 2006) Her bir basamaktan sonra bir ölçüt vardır ve öğrenciler o ölçüte ulaşmalıdır (Mason vd., 2006). Bu nedenle strateji öğretimi kendini düzenleme stratejileri ile öğretilmesi önemlidir.

2.1.10 Okuduğunu Anlama ile ilgili Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerle Yapılan İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Yurt Dışında Okuduğunu Anlama Öğretimine İlişkin Araştırmalar

“Zihinsel engelli kişiler tarafından okuma stratejisinin rolü” adlı araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Araştırmada zihin yetersizliği olan öğrenciler ile okuduğunu anlama performansız düşük öğrenciler ile arasındaki benzerlik araştırılmıştır ve olumlu

yönde bir benzerliğe rastlanmıştır (Mason, 1978). Ayrıca öğrencilerin kullanılan stratejileri genelledikleri görülmüştür.

“Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin izleme becerilerini kullanma durumu” adlı araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin izleme becerilerini kullanma durumunu incelenmiştir. Araştırma bulgularında akranlarına göre zihin yetersizliği olan bireylerin izleme becerilerini daha az kullandığı ve metin ile ilgili sorulara daha çok yanlış cevap verdikleri görülmüştür (Ezell ve Golstein, 1991).

“Normal gelişim gösteren öğrencilerle yetersizliğe sahip olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeylerinin incelenmesi ” adlı çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerle ve zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Okuma becerisi farklı iki grup olmasına rağmen üst bilişsel becerilerde bütün öğrenciler benzer performans sergilemişlerdir (Swanson vd., 1993). Buradan üst bilişsel stratejilerin yetersizlikten etkilenen bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu çıkarılabilir.

Turner ve Matherne (1999) yaptıkları çalışmada zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin zayıf strateji kullanımı sergilediğini bulmuşlardır. Araştırmada, zihin yetersizliği olan öğrencilere başlama düzeyi geribildirimi verilmesi durumunda okuduğunu anlama becerilerinde iyileştirme yapıldığına dair veriler elde etmişlerdir.

“Zihin yetersizliği olan öğrencilerin strateji kullanma durumları ve strateji kullanma durumlarının normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılması” adlı çalışma boyamsal bir çalışma yapılmış ve hipotez olarak zihin yetersizliği olan öğrencilerin daha az strateji kullandığı tespit edilmiştir ayrıca okuduğunu anlama becerilerinde strateji kullanıldığında sürekli bir artış olduğu saptanmıştır (Turner, vd., 1996).

Abbeduto ve Short-Meyerson (1997) zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde okuma yaparken nelerden etkilediğini araştırmıştır. Araştırmalarında zihin yetersizliği olan öğrencilere izleme becerisi stratejisi ve geleneksel yöntem ile metinler okutulmuş, sorular sorulmuştur. Araştırma sonunda izleme stratejisini kullanan öğrenciler sorulara daha fazla doğru cevap vermiştir. Sonuç olarak strateji kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi artmaktadır.

Bir başka araştırmada ise hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan yetişkin bireylerin okuduğunu anlama performansının geliştirilmesine bakılmıştır. Araştırmaya 38 yetişkin katılmıştır. Yaş ortalaması 36 olmaktadır. Bireylere 3 ay boyunca okuduğunu anlamada strateji eğitimi verilmiştir bu stratejiler özetleme sorgulama açıklama ve tahminde bulunma stratejilerini içermektedir. Bu stratejileri kullanan bireyler okuduğunu anlama becerileri ölçme ön ve son testlerinde başarılı olmuştur. Sonuçta strateji eğitimi yetişkin bireylerde de okuduğunu anlama becerisine olumlu etki yapmaktadır çıkarımı yapılmıştır (Van den Bos, vd., 2007).

Houtveen ve Grift, (2007) çalışmasında ise deney grubu ve kontrol grubunda olan on yaşındaki öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası okuduğunu anlamada üstbilişsel becerileri test etmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin öğretmenleri üstbilişsel strateji öğretimi ve okuduğunu anlamaya yönelik öğretim süresini optimize etme konusunda eğitilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik üstbiliş becerilerinde yaptıkları öğrenme kazanımları, kontrol grubundaki öğrencilerin yaptıklarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır (Houtveen ve Grift, 2007).

Berkeley vd., (2011), yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıfa devam etmekte olan hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere bilişsel stratejilerin okuma becerileri üzerindeki etkilerini araştırmak için 6 haftalık son test ön test çalışması uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda üst bilişsel stratejilerin öğrencilerin okuduğunu anlamasında etkili olduğu bulunmuştur (Berkeley, Mastropieri ve Scruggs, 2011) .

Lundberg ve Reichenberg, (2013) yaptığı bir çalışmada ise hafif zihin yetersizliği olan öğrencilerin rehberli sosyal etkileşim stratejisi yoluyla okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. 40 tane lise çağındaki öğrenci ile çalışılmış ve karşılıklı öğretim ile çıkarım yapma öğretimi karşılaştırılmıştır. Eğitim 8 hafta boyunca 16 seans sürmüştür. Okuduğunu anlama ilgili beş test yapılmıştır ve test sonucuna göre her iki öğretim de okuduğunu anlama becerilerini iyileştirdiği görülmüştür. Ayrıca karşılıklı öğretime katılan öğrencilerin soru üretme ve kendi kendine düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Hafif zihin yetersizliği olan ve 4 ile 12. sınıflara devam eden bireyler için 2001-2018 yılları arasını içine yapılmış olan mevcut araştırmaların bir sentezi

yapılmıştır. Araştırmada 14 çalışma incelenmiş ve okuduğunu anlama becerilerinde strateji kullanımının hafif zihin yetersizliği bulunan bireylerde olumlu yönde etkilediği elde edilmiştir (Shelton vd., 2019).

Türkiye’de Okuduğunu Anlama Öğretimine İlişkin Araştırmalar

“Hikâye Haritası yönteminin eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi” adlı araştırmada ilkökul 2. Sınıfa devam etmekte olan 3 tane hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip öğrenciye okuduğunu anlama becerisi geliştirmesi yönünde araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Hikâye Haritası yönteminin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğuna ulaşılmıştır (Duman, 2006).

Türkiye’de Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerle İlgili Araştırmalarda, Doğanay Bilgi (2009) hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamada uyarlanmış çok ögeli stratejilerin öğretiminin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya zihin yetersizliğinden etkilenmiş 12 ve 13 yaşlarında bir kız, iki erkek öğrenci katılmıştır. Okuma müdahaleleri; metin yapısı öğretimi, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşmalarında uygulanmıştır ve veriler görsel analiz ile yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda uyarlanmış çok ögeli stratejilerin öğretiminin öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında, edindikleri bilgileri sürdürmelerinde ve genellemelerinde etkili bulunmuştur.

Türkiye’de anlama becerileri üzerine yapılan çalışmalarda ise uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin metin anlama sürecinde kullanılan üst bilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi incelenmiştir (Doğanay Bilgi ve Özmen 2014). Araştırmaya hafif düzeyde zihin yetersizliği olan ve kaynaştırma sınıfına devam eden üç öğrenci katılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle, öğretim öncesinde ve sonunda öğrencilerle üstbilişsel görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin cevapları betimsel olarak analiz edilmiştir ve araştırma sonuçları, etkili bulunmuştur (Doğanay Bilgi ve Özmen 2014).

Başka bir çalışmada ise hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uyarlanabilir bilişsel strateji öğretiminin etkililiği incelenmiştir (Özak, 2017). Araştırmaya hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 9-11 yaşlarında iki erkek ve bir kız öğrenci katılmıştır. Bak Oku

Anlat (BOA) bilişsel stratejisinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki öğretim etkisi incelenmiş ve öğrencilerin okuma parçalarına verilen doğru cevap sayıları, öğretim öncesi ve sonrası BOA'nın etkililiğini belirlemek için değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda hafif düzeyde zihin yetersizliği olan üç denekte de BOA bilişsel stratejisinin etkili olduğu, genelleme ve izleme oturumlarında kazanılan becerilerin korunduğu belirlenmiştir.

Yüksel (2019) çalışmasında hafif düzeyde zihin yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren son sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya toplam 60 öğrenci katılmıştır bu öğrencilerin 30'u hafif düzeyde zihin engelli tanısı olan, 30'u normal gelişim gösteren öğrencidir. Öğrencilere beş basit okuduğunu anlama sorusu ve üç zor anlama sorusu sorulmuştur. Veri analiz içerik analizi ile yapıldıktan sonra çalışma sonuçlarında; iki grubunda basit anlama sorularını cevapladığı, zor soruları ise hafif düzeyde zihin engeli bulunan öğrencilerin cevaplayamadığı tespit edilmiştir. Böylece hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlamada az da olsa akranlarına yakın beceriler gösterdiği görülmüştür (Yüksel, 2019).

Kwl Stratejisi ile Okuduğunu Anlama Öğretimine İlişkin Araştırmalar

Sinambela vd., (2015) KWL stratejisi ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırmak için deney ve kontrol grubunu içeren bir araştırma yapmıştır. Veriler Nommensen Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce bölümü beşinci dönem öğrencilerinden elde edilmiştir. Veriler t-testi formülü uygulanarak analiz edilmiş ve KWL stratejisi uygulanarak öğretilen öğrencilerin başarılarının, KWL stratejisi uygulanmadan öğretilen öğrencilerin başarılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubunun başarısının daha yüksek çıkmasıyla birlikte KWL Stratejisinin okuduğunu anlama üzerinde etkili bir yöntem olabileceği sonucu çıkarılmıştır (Sinambela vd., 2015).

Maulida ve Gani (2016) bir araştırmasında ise normal gelişim gösteren ve 9. Sınıfa devam etmekte olan öğrencilerle KWL stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışma nicel olarak ve ön test-son test kullanılarak deneysel bir yöntemle yapılmıştır. Yazarlar, KWL stratejisi kullanarak okuduğunu anlama becerisi öğretmenin öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda iyi bir etki sağladığı sonucuna varmıştır (Maulida ve Gani, 2016).

Türkiye’de yapılan bir araştırmada ise KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) Stratejisinin normal gelişim gösteren ilkokul 3. Sınıfı devam eden öğrencilerin okuduklarını anlama başarılarına etkisini incelemiştir (Tokgöz ve Işık, 2020). Araştırmanın çalışma grubu deney grubu 19, kontrol grubu 18 olmak üzere toplam 37 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubundaki öğrenciler ile KWL Stratejisi, kontrol grubu ile de okul programına uygun okuduğunu anlama çalışmaları yapılmış ve çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okuduğunu anlamada daha başarılı ve etkili olduğu belirlenmiştir (Tokgöz ve Işık, 2020). Araştırma sonucunda KWL Stratejisinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Tokgöz ve Işık, 2020). Yine Türkiye’de yapılan bir araştırmada KWL Stratejisinin hayat bilgisi dersi üzerindeki akademik başarısına etkisi incelenmiştir ve araştırma sonucunda KWL stratejisinin hayat bilgisi dersinde akademik başarıyı artırdığı görülmüştür (Tok ve Sarı, 2021).

Yukarıdaki çalışmalardan başka Türkiye’de hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik üst bilişsel okuduğunu anlama çalışması yapılmamıştır. KWL stratejisinin normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme gösterdiği ve olumlu etkileri olduğu yapılan araştırmalarca görülmüştür (Johnson, 2006; Ogle,1986; Sinambela vd., 2015; Tokgöz ve Işık, 2020). Fakat hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerle böyle bir çalışma bulunmamıştır. Bu nedenle bu araştırma hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede KWL Stratejisi’nden yararlanılmıştır. Ayrıca kendini düzenleme stratejilerinden kendini talimatlandırma ve strateji adımlarında kendini izlemeye yer verilerek desenlenmiştir. KWL Stratejisinin okuduğunu anlamada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler üzerindeki etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Tek denekli araştırmalar, her deneğin standart koşullar altında tekrarlanan ölçümler temel alınarak bağımsız değişkenin her deneğin kendi içinde değerlendirilmesidir (Gast, 2010). Bu araştırmada tek denekli araştırmalardan denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Tek denekli desenlerden denekler arası çoklu yoklama deseni, bir yöntemin bir hedef davranış üzerindeki etkililiği, aynı özellikteki birden fazla denekte araştırılmasıdır (Gast,2010).

Araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik olarak KWL Stratejisi öğretiminin etkililiğini en az üç denekte incelemeyi amaçlanmıştır. Ayrıca kalıcılığı değerlendirmeye olanak sağlayan tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Sosyal geçerlik verileri elde etmek amacıyla KWL Stratejisi öğretimi tamamlandıktan sonra strateji ile ilgili belirlenmiştir.

3.2 Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin okuma metni sonunda yer alan okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru cevap sayısıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik hazırlanan KWL Stratejisidir.

3.3 Çalışma Grubu

Bursa ilinde bulunan bir Özel Eğitim Meslek Okuluna devam eden hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış 3 öğrenci ile çalışma yapılmıştır.

3.4 Denekler ve Seçimi

Denekler 2021-2022 öğretim yılında Bursa ilinde bulunan Özel Eğitim Meslek Okulunda eğitimini sürdüren, bağımsız okuma becerilerine sahip, okudukları metinle ilgili sorulara cevap vermede güçlük gösteren hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış öğrenciler arasında üç öğrenci seçilmiştir.

Araştırmaya katılan denekler aşağıdaki ön koşullar dikkate alınarak seçilmiştir:

- a) Akıcı okuma özellikleri dikkate alınarak (Ehri Ve Wilce, 1983) anlamına uygun tonda ve vurgulama yaparak hızlı bir şekilde okuyabilen,
- b) Bir dakikada en az 45 sözcüğü doğru okuyabilen,

- c) Öğretmenin belirlediği metinde yer alan bilgiler ile ilgili okuduğunu anlama sorularından en az 3'üne cevap veren öğrenciler arasından seçilmiştir.

Okumanın olabilmesi için öğrencilerin okuduklarını anlaması ve sözcükleri doğru okuması gerektir. Ayrıca kelimeler ağızdan doğru çıkmalıdır (İlhan, 2014). Bu nedenle okuyucuların seviyelerine uygun metinleri %90 doğrulukta okuyan öğrencilerden seçilmiştir. Okuma seviyesinin %90 olması için 15, 16, 17 yaşında okula devam eden hafif zihin engeli tanısı almış öğrenciler seçilmiştir.

3.5 Metin Seçimi

Metin cümle topluluğudur ve cümleler anlam bütünlüğü içinde olmalıdır. Metin türleri vardır. Bilgi verici metin, öyküleyici metin, şiir gibi... Bilgi verici metin okura yeni bilgiler verir. Hem okuması gelişir hem de yeni bilgiler öğrenir. Okuduğunu anlama performansı artar. Kelimeler gerçek anlamıyla kullanılır, sade ve açıktır (Balcı ve Dünder, 2017). Bu nedenle okuduğunu anlama performansını artırmak için daha anlaşılır ve sade bir dili olan metin türlerinden bilgi verici metin türü seçilmiştir.

Bilgi veren metin türünde okuma metni ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun talim ve terbiye kurulu tarafından onaylanan İlköğretim Türkçe Programı'na uygun olarak hazırlanan, ortalama 45-90 kelime uzunluğunda, anlatımı akıcı, anlaşılır, kelimeleri sade, açık olan, metinlerden belirlenmiştir. İkinci ve üçüncü sınıf kitaplarından okuma metinlerinin belirlenmesinin sebebi ise hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin okuma düzeylerinin akranlarına göre en az üç yıl kadar geri olabilmeleridir (Akçamete, 2015).

Araştırmada kullanılan metinler E. Rüya ÖZMEN' in Doğayı Seviyorum isimli kitabından seçilmiştir. Metinlerin Rüya ÖZMEN' in kitabından seçilme nedenleri kitaptaki kelimelerin sayısı 45-90 arasında değişmektedir. Anlatı dilinin sade ve anlaşılır olması ve içerisinde bilgi veren metin türlerinin yer almasıdır. Ayrıca metinlere uygun sekiz tane anlama sorusu yer almaktadır. Bu sorular öğrencilerin okuduğunu anlama performansını ölçmede yardımcı olmaktadır.

3.5.1 Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı

Öğrencilerin ön koşul becerileri dikkate alınarak seçilen metinde bulunan bilgi birimlerine ilişkin 8 tane yoruma dayalı açık uçlu okuduğunu anlama sorusu oluşturulmuştur.

3.5.2 Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin okuma hızlarını bir veri olarak kaydolması için okuma hızı kayıt çizelgesi kullanılmıştır. Okuma hızı kayıt çizelgesi bir dakikada ne kadar kelimenin okuduğunu ölçümü yazılan çizelgedir. Okuma hızı kayıt çizelgesinde ad, soyad, doğum tarihi, uygulama tarihi okul ve sınıf bilgileri olan birinci bölüm bulunmaktadır. İkinci bölümde bir dakikada okunan sözcük sayısı, doğru ve yanlış okuduğu kelime sayısı vardır.

3.5.3 Okuma Performansı Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin okuma performanslarını kaydetmek için okuma performansı kayıt çizelgesi kullanılmıştır. Okuma performansı kayıt çizelgesi okunan kelimenin akıcılığını ölçmektedir. Bu şekilde metnin heceleyerek mi ya da hecelemeden mi ne kadar akıcı okunduğu ölçülür. Okuma performansı kayıt çizelgesinde ad, soyad, doğum tarihi, uygulama tarihi okul ve sınıf bilgileri olan birinci bölüm bulunmaktadır. İkinci bölümde heceleyerek okunan sözcük sayısı, hecelemeden okunan sözcük sayısı ve akıcı okunan sözcük sayısı vardır.

Strateji Paketinin Geliştirilmesi

Strateji okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olacak şekilde üç aşamadan oluşmaktadır. Okuma öncesinde K (Ne Biliyorum?), okuma sırasında L (Ne Öğrenmek istiyorum?), okuma sonrasında W (Ne Öğrendim?) Stratejisi şeklinde olacaktır ve kendini düzenleme stratejileri ile öğretimi yapılacaktır.

Tablo 4.1. KWL Strateji tablosu

K (Ne biliyorum?)	W (Ne öğrenmek istiyorum?)	L (Ne öğrendim?)
Okuma öncesinde metinle ilgili bilgileri gözden geçirmek için (Ne Biliyorum) basamağı kullanılmıştır. Öğrenci bu basamakta ne bildiği ile ilgilen okuma yapmadan önce metinle ilgili bilgileri gözden geçirir bu şekilde okumaya isteği artar ve okuma yapmaya odaklanır. Öğ bildiklerini gözden geçirdikten sonra bunu K (Ne Biliyorum?) sütununa yazar.	Bu basamakta okuma yapılır ve metinle ilgili ne öğrenmek istedikleri gözden geçirilir. W (Ne Öğrenmek İstiyorum?) sütununa öğrenciler metin hakkında ne öğrenmek istiyorlarsa soru ve yanıt şeklinde bu sütuna yazabilir ve okuma esnasında cevaplayabilir.	Değerlendirme aşamasıdır. Metin genel olarak özetlenir. Çıkarılan sonuçlar yazılır ve metin ile ilgili sorulara cevap verir. Bu basamakta okuma bittikten sonra L (Ne Öğrendim) sütununa ne öğrenildiği hakkında yanıtlar yazılır.

Öğrenci okuma öncesinde metin ile bilgileri gözden geçirir. Önceki bilgilerle bağlantı kurar. Metnin genel yapısı hakkında tahminlerde bulunur (Aykaç, 2018). Metnin başlıklarına, resimlerine, grafik ve tablolarına bakar. Hızlı bir şekilde göz gezdirerek metin hakkında bir ön bilgi oluşturmaya açısından önemli bir stratejidir (Kırmızı, 2006). Bu nedenle okuma öncesinde metinle ilgili bilgileri gözden geçirmek için K (Ne Biliyorum) basamağı kullanılmıştır. Öğrenci bu basamakta ne bildiği ile ilgilenir ve okuma yapmadan önce metinle ilgili bilgileri gözden geçirir bu şekilde okumaya isteği artar ve okuma yapmaya odaklanır. Öğrenci bildiklerini gözden geçirdikten sonra bunu K (Ne Biliyorum?) sütununa yazar.

Okuma sırasında ise öğrenciler okumaya çok zaman ayırır. Bu basamakta okuma yapılır ve metinle ilgili ne öğrenmek istedikleri gözden geçirilir. W (Ne Öğrenmek İstiyorum?) sütununa öğrenciler metin hakkında ne öğrenmek istiyorlarsa soru ve yanıt şeklinde bu sütuna yazabilir ve okuma esnasında cevaplayabilir (Ogle, 1986). Okuma anında bu stratejileri uygulamak anlamlandırmaya yardımcı olur ve hız kazandırır. Özellikle not almak, altını çizmek, anlaşılmayan yerleri yeniden okumak ve metinle ilgili soru sorup yanıtlamak önemli stratejilerdir (Tuna, 2016).

Okuma sonrası ise değerlendirme yapılan aşamadır. Metni genel olarak anlar ve özetler. Metin ile ilgili sorulara cevap verir. Bu şekilde öğrenci metnin öz anlamını bularak okuduğunu anlamaya kolaylaşır (Sarıkaya, 2017). Bu basamakta okuma bittikten sonra L (Ne Öğrendim) sütununa ne öğrenildiği hakkında yanıtlar yazılır. Öğrenci metninden çıkardığı sonuçlar ve anladığı bilgiler bu sütunda yer alır.

Araştırmalar hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini düzenlemeden yoksun olduklarını göstermektedir (Montague, 2008). Kendini düzenleme stratejileri, kendine talimat verme, bir veya birden çok hedef koyma, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme gibi öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıran bilişsel süreçlerin kazanılmasında öğrencilere yardımcı olmaktadır. Model olma, rehberli uygulamalar, bağımsız uygulamalar basamakları ile öğretim yapılmaktadır. Her bir basamaktan sonra bir ölçüt vardır ve öğrenciler o ölçüte ulaşmalıdır (Mason vd., 2006). Bu nedenle strateji öğretimi kendini düzenleme stratejileri ile öğretilmesi önemlidir. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinin ölçümlemesi amacıyla, Bilgi Verici Metin Kâğıdı, KWL Stratejisi İzleme Kâğıdı, Okuduğunu Anlama Soruları Kâğıdı, Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi, Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi, Okuma Performansı Kayıt Çizelgesi, Strateji Gözlem Formu, Gözlemci Güvenirliği Kayıt Formu, Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu ve Sosyal Geçerlik Anketi kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiş, veri toplama sürecinde nasıl kullanıldığı ve veri toplama süreci açıklanmıştır.

3.5.4 Verilerin Toplanması

Bu araştırmadan etkililik ve izleme verileri, genelleme verileri, Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesinden elde edilen veriler ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere iki tip veri toplanmıştır. İzleyen bölümde verilerin toplanması ve puanlanmasına yer verilmiştir.

3.5.5 Etkililik ve İzleme Verilerinin Toplanması ve Puanlanması

Öğrencilerin başlama düzeyinde, öğretim sonunda ve izleme evresinde doğru cevapladıkları metin sorularını belirlemek amacıyla değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirmeye başlamadan önce öğrenciye “Seninle metin sorularını cevaplayacağız,” denilmiştir. Araştırmacı öğrenciye “metin okumaya hazır mısın?” dedikten ve hazırım cevabını aldıktan sonra metin kâğıdı (Ek8) öğrencinin önüne koyulur. Kendi metin kâğıdını önüne almış öğrenciye “Bu metni dikkatli bir şekilde oku ve cevapla” yönergesi verilmiş ve değerlendirme başlatılmıştır. Öğrenci bitirdiğinde çalışmaya katıldığı için teşekkür edilmiş ve metin kâğıtları alınmıştır. Okuduğunu Anlama Kayıt çizelgesine (Ek6) öğrenciye verilmiş olan metin sorularından kaç tanesinin doğru, kaç tanesinin yanlış yapıldığı ve kaç tane sorunun boş bırakıldığı araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir. Sorularda istenilen cevapları vermesi doğru cevap olarak kabul edilmiş, İstenilen bilgi dışında cevap verilmesi yanlış cevap olarak kabul edilmiştir. Boş bırakması yanlış cevap olarak kabul edilmiştir. Okuduğunu Anlama kayıt çizelgesine bakılarak doğru cevap sayısı belirlenmiştir. İzleme verileri de aynı şekilde toplanmış ve puanlanmıştır.

3.5.6 Genelleme Verilerinin Toplanması ve Puanlanması

Genelleme verileri, farklı metinlerin sınıf ortamına genelleme verileri, etkililik verilerinin toplanması ve puanlanmasında yapıldığı şekliyle yapılmıştır. Farklı metinlerin sorularını cevaplarken kullandığı stratejileri sınıf ortamına

genelleme durumlarını belirlemek için öğrencilerin sınıf ortamında Türkçe dersinde verilen okuduğunu anlama kâğıdındaki metinleri cevaplarken kullandıkları stratejiler Strateji Gözlem Formu'na kayıt edilmiştir (Ek9).

3.5.7 Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

Araştırma süresi boyunca iki tür veri toplanmıştır. Bu veriler gözlemciler arası güvenilirlik verileri ve uygulama güvenilirliği verileridir. Güvenirlik verileri, oturum başında ve sonunda tek tek numaralandırılarak, izlenip genelleştirilerek ve tarafsız bir atama tablosu aracılığıyla kontrol edilerek güvenirlilik verilerinin toplanması tamamlandı. Oturumların en az %30'unda gözlemciler arası ve uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır.

3.5.7.1 Gözlemciler Arası Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

Gözlemciler arası güven verileri tüm oturumlarda veya her evrede en az bir kez toplanması istenmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar,2004). Gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplamak için, Gözlemci Güvenirliliği verileri, üç yıllık özel eğitim deneyimine sahip bir öğretmen tarafından ders izlenerek ve Gözlemci Güvenirlilik Kayıt Formu (Ek12) evet ve hayır olarak işaretlenerek toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik hesabı formülü kullanılarak gözlemcinin güveni yüzde olarak hesaplanmıştır. Her oturum türünde (başlama düzeyi, öğretim sonrası, izleme ve genelleme oturumları) %30 oranında etkileşim sonucu güvenirlilik verisi toplanmıştır. Çalışma gözlemcileri, öğretim oturumları sırasında "KWL Stratejisi" ve uygulanan prosedür hakkında bilgi verilmiştir. Bu hesaplamalarda güvenirlilik veri faktörü %80 olarak kabul edilmiştir. Kabul edilebilecek ideal güven katsayısı %90 dır. (Kırcaaliİftar ve Tekin, 1997).

3.5.7.2 Uygulama Güvenirliliği Verilerinin Toplanması

Bu çalışmada gözlemciler uygulamanın planlandığı gibi yapılp yapılmadığını kontrol etmiştir. Öğrencinin öğretim oturumlarını iki gözlemci izlemiştir. Gözlemciler araştırmacı ile aynı okulda görev yapan özel eğitim öğretmenidir. Ayrıca strateji eğitimi almışlardır ve konu hakkında bilgileri vardır. Uygulama güvenirlilik verisi toplamak amacıyla, (a) Başlangıç düzeyi ve değerlendirme aşamaları, (b) Stratejiyi tartışma, (c) Modelleme, (d) Rehberli uygulama, (d) Bağımsız Uygulama, Gözlemci tarafından izlenmiş ve Uygulama Güvenirliliği Formu'na (Ek13) elde edilen veriler kaydedilmiştir.

3.5.8 Sosyal Geçerlik Verilerin Toplanması ve Puanlanması

Öğrencilerin KWL Stratejisi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla sosyal geçerlik anketi uygulanmıştır. Öğrenciye sosyal geçerlik anketini uygulamadan önce öğrenciler bu tip ölçeklere yabancı oldukları için öğrencilerin yaşantısı olan bir konuda anket hazırlayarak bir uygulama yapılmıştır (Ek11). Daha sonra anketteki sorular öğrenciye verilerek sırasıyla okuyup cevaplama istenmiş, anlamadığı bir şey olursa sorabileceği söylenmiştir (Ek11).

3.6 Verilerin Analizi

Bu bölümde bağımlı değişken için elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği bölüm yer almaktadır.

3.6.1 Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırmanın Okuduğunu anlama metinlerinin sorularını cevaplama verileri analiz edilmiştir.

3.6.2 Genelleme ve İzleme Verilerinin Analizi

Araştırmada KWL Stratejisi'nin; metin sorularını cevaplama ile ilişkili elde edilen veriler çizgi grafiği ile gösterilmiş ve verilere görsel olarak analiz edilmiştir. Grafikte yatay eksen oturum sayısı, dikey eksen doğru cevap sayısı gösterilmiştir.

3.6.3 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırmada bütün değerlendirme aşamalarını kapsayarak ve her öğrenciden örnekler alınarak inceleme verilerinin en az %30'u için gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik hesaplaması; araştırmacı ve gözlemci toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi sonucunda elde edilmiş sayının 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmıştır (House vd., 1981). Elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik verileri Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Gözlemciler arası güvenilirlik veri analizi tablosu

Öğrenciler	Başlama Düzeyi	Öğretim Sonu	İzleme	Genelleme
Denek 1	%90	%85	%100	%90
Denek 2	%85	%89.5	%100	%90
Denek 3	%90	%83.5	%90	%85

3.6.4 Uygulama Güvenilirliği Analizi

Veri öğretme, izleme ve yaklaşık genelleme. İlk etapta güven formlarının kullanımı hakkında gözlemci bilgilendirilmiştir. Uygulama güveni, gözlemlenen uygulayıcı davranışının yüzdesinin planlı uygulayıcı davranışına bölünmesiyle elde edilir (Billingsley, White ve Munson, 1980). Uygulama güvenilirliği verileri Tablo verilmiştir.

Tablo 4.3. Uygulama güvenilirlik veri analizi tablosu

Öğrenciler	Başlama Düzeyi	Öğretim Sonu	İzleme	Genelleme
Denek 1	%90	%85	%100	%95
Denek 2	%100	%91.5	%90	%90
Denek 3	%90	%89.5	%90	%85

3.6.5 Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Sosyal geçerlik anketlerinden elde edilen veriler nitel olarak analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

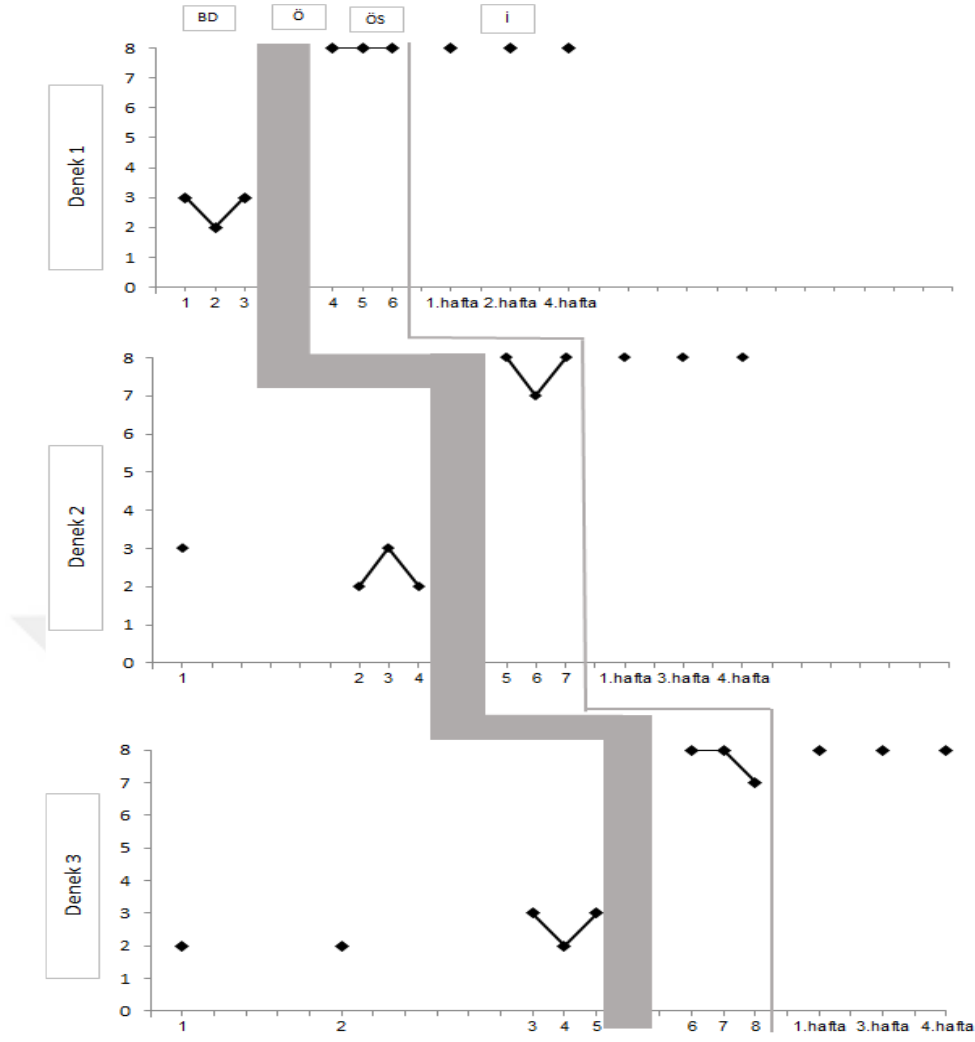
4. BULGULAR

4.1 Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırma KWL Stratejisinin okuduğunu anlamada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 3 öğrenci üzerindeki etkililiğini belirlemek, bir üç ve dört haftalar sonra kalıcılığını öğrenmek ve genelleme durumlarını belirlemek ayrıca öğrenciler üzerindeki sosyal geçerliliğini saptamak için yapılmıştır. İzleyen bölümde araştırma bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1.1 Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinde KWL Stratejisi Öğretimi Etkililiğine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Bu araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinde KWL Stratejisinin öğretime ilişkin başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme bulguları Grafik 1’de gösterilmiştir.



BD: Başlama Düzeyi, Ö: Öğretim, ÖS: Öğretim Sonu, İ: İzleme

Grafik 5.1. Okuduğunu anlama becerilerinde KWL Stratejisinin Başlama Düzeyi, Öğretim Sonu ve İzleme Bulguları

Birinci denek, öğretime başlama düzeyinde birbirinden farklı üç okuma metnindeki 8 anlama sorusundan birinci oturumda 3, ikinci oturumda 2 ve üçüncü oturumda 3 soruya doğru cevap vermiştir. KWL bilişsel stratejisi öğretimi sonunda ise en fazla 8 en az 7 olmak üzere ortalama 8 soruya doğru cevap vermiştir. Öğretim sonunda kalıcılığın belirlenmesi için yapılan izleme oturumlarında 1, 3 ve 4. haftalardan sonra 8 soruya doğru cevap vermiştir. İzleme oturumları yapılan öğrencilerde sorulara doğru cevap verme sayılarında bir azalma olmadığı belirlenmiştir.

İkinci denek, öğretime başlama düzeyinde birbirinden farklı dört okuma metnindeki 8 anlama sorusundan birinci oturumda 3 ikinci oturumda 2, üçüncü oturumda 3, dördüncü oturumda 2 soruya doğru cevap vermiştir. KWL bilişsel

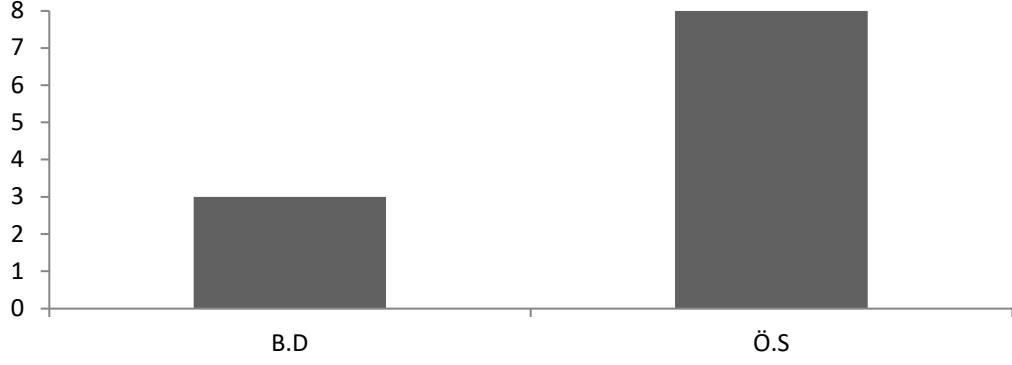
stratejisi öğretimi sonunda ise en fazla 8 en az 7 olmak üzere ortalama 8 soruya doğru cevap vermiştir. Öğretim sonunda kalıcılığın belirlenmesi için yapılan izleme oturumlarında 1, 3 ve 4. haftalardan sonra 8 soruya doğru cevap vermiştir. İzleme oturumları yapılan öğrencilerde sorulara doğru cevap verme sayılarında bir azalma olmadığı belirlenmiştir.

Üçüncü denek, öğretime başlama düzeyinde birbirinden farklı beş okuma metnindeki 8 anlama sorusundan birinci oturumda 2, ikinci oturumda 2, üçüncü oturumda 3, dördüncü oturumda 2 ve beşinci oturumda 3 soruya doğru cevap vermiştir. KWL bilişsel stratejisi öğretimi sonunda ise en fazla 8 en az 7 olmak üzere ortalama 8 soruya doğru cevap vermiştir. Öğretim sonunda kalıcılığın belirlenmesi için yapılan izleme oturumlarında 1, 3 ve 4. haftalardan sonra 8 soruya doğru cevap vermiştir. İzleme oturumları yapılan öğrencilerde sorulara doğru cevap verme sayılarında bir azalma olmadığı belirlenmiştir.

4.1.2 Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinde KWL Stratejisi Farklı Türdeki Metinleri Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Bu araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinde KWL Stratejisinin farklı türdeki metinleri genelleme ilişkin başlama düzeyi ve öğretim sonu bulguları Grafik 2, Grafik 3 ve Grafik 4’de verilmiştir.

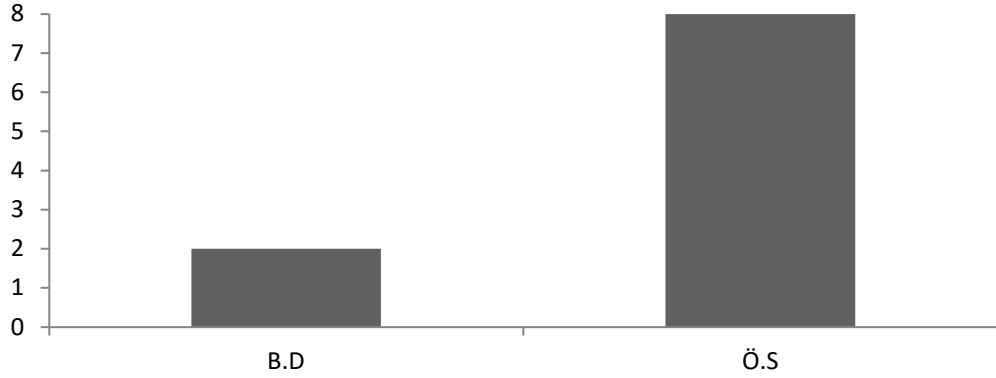
Birinci denek öğretim öncesinde sekiz anlama sorusundan 3 okuduğunu anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. Öğretim sonrasında ise 8 soruya doğru cevap vermiştir.



BD: Başlama Düzeyi, ÖS: Öğretim Sonu

Grafik 5.2. Birinci denek'in okuduğunu anlama becerilerinde farklı türdeki metinleri genelleme ilişkin öğretim öncesi ve öğretim sonu okuduğunu anlama sorularına cevap verme bulguları

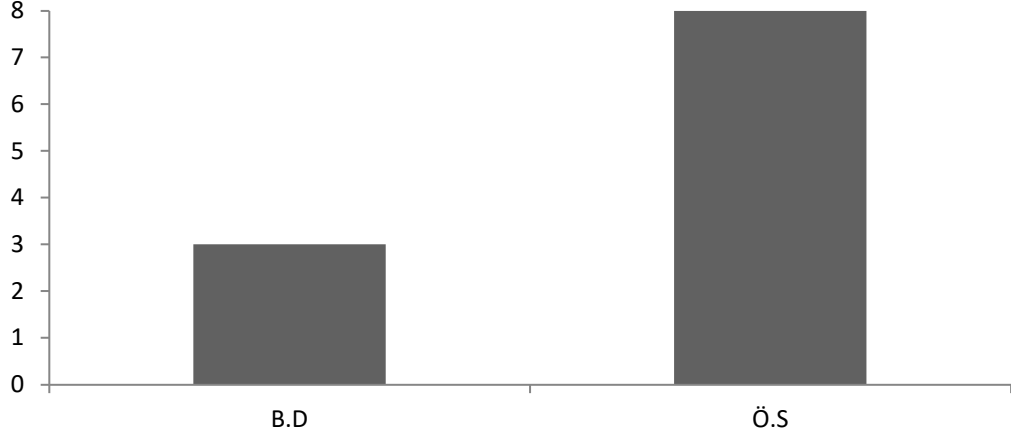
İkinci denek öğretim öncesinde 2 okuduğunu anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. Öğretim sonrasında ise 8 soruya doğru cevap vermiştir.



BD: Başlama Düzeyi, ÖS: Öğretim Sonu

Grafik 5.3. İkinci denek'in okuduğunu anlama becerilerinde farklı türdeki metinleri genelleme ilişkin öğretim öncesi ve öğretim sonu okuduğunu anlama sorularına cevap verme bulguları

Üçüncü denek öğretim öncesinde 3 okuduğunu anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. Öğretim sonrasında ise 8 soruya doğru cevap vermiştir.



BD: Başlama Düzeyi, ÖS: Öğretim Sonu

Grafik 5.4. Üçüncü deneğin okuduğunu anlama becerilerinde farklı türdeki metinleri genelleme ilişkin öğretim öncesi ve öğretim sonu okuduğunu anlama sorularına cevap verme bulguları

Genelleme bulguları test edilirken üç deneğin okuduğunu anlamadaki bilişsel strateji öğretimi performanslarını farklı metin türlerine genelleyebildiği bulunmuştur.

4.1.3 Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu araştırmanın toplumsal geçerliliğini belirlemek için “Sosyal Geçerlik Öğrenci Formu” (Ek11) hazırlanarak araştırmaya katılan öğrencilere öğretim sonunda uygulanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin bulgular ve yorumlara aşağıda sunulmuştur.

KWL Bilişsel Stratejisi ile İlgili Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Bulguları ve Yorumlar

KWL Stratejisi ile ilgili öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.1. Kwl bilişsel stratejisi ile ilgili öğrenci görüşlerine yönelik sosyal geçerlik bulguları ve yorumlar tablosu

“KWL Stratejisi metin sorularını cevaplarırken bana yardımcı olur.” maddesine tüm denekler 3 (Her Zaman) yardımcı olur görüşünü belirtmiştir.
Bundan sonra Türkçe derslerinde metin cevaplarırken KWL Stratejisini kullanacağım, maddesine tüm denekler Her Zaman (3) her zaman kullanacağım görüşünü belirtmiştir.
KWL Stratejisini kullanmak çok kolaydı, maddesine tüm denekler stratejiyi kullanmanın çok kolay olduğunu görüşünü belirtmiştir.
KWL Stratejisinin nasıl kullanıldığını öğrenirken çok eğlendim, maddesine tüm denekler Her Zaman (3) çok eğlendiklerini belirtmiştir.
KWL Stratejisini öğrenirken kullandığımız çalışma kâğıtları çok hoşuma gitti, maddesine tüm denekler Her Zaman (3) çalışma kâğıtlarının çok hoşuna gittiği belirtmişlerdir.
KWL Stratejisi öğretimi dersleri benim kolayca stratejiyi anlamamı sağladı, maddesine tüm denekler Her Zaman (3) yardımcı olur görüşünü belirtmiştir.
KWL Stratejisindeki şemaları kullanırken çok eğlendim, maddesine tüm denekler Her Zaman (3) şemaları kullanırken çok eğlendiğini belirtmiştir.
KWL Stratejisindeki şemalar benim metin sorularını cevaplamama çok yardımcı oldu, maddesine tüm denekler Her Zaman (3) yardımcı olur görüşünü belirtmiştir.
KWL Stratejisini uygularken sesli düşünme benim çok işime yaradı, maddesine tüm denekler Her Zaman (3) sesli düşünmenin çok işlerine yaradığı görüşünü belirtmiştir.
Metin sorularını cevaplarırken güçlük yaşayan arkadaşlarımla KWL Stratejisini tavsiye ederim, maddesine tüm denekler Her Zaman (3) tavsiye ettiği görüşünü belirtmiştir.

Araştırmaya katılan deneklerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre araştırmanın sosyal geçerlik düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularının tartışılmasına, sonuçlara yer verilmiştir

5.1 Tartışma

Bu araştırmada KWL Stratejisinin okuduğunu anlamada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular, KWL Stratejinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini 1, 3 ve 4. haftalardan sonra izleme ve genelleme etkisi sürdürebildiğine ilişkin bulgular, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde KWL stratejisinin farklı metin türlerine genellemesine ilişkin bulgular, KWL Stratejisi ile ilgili öğrencilerin görüşleri ilişkin bulgular tartışılmıştır.

Araştırmada KWL Stratejisi'nin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın ilk bulgusu KWL Stratejisi'nin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkililiği olduğuna ilişkin bulgudur. Araştırmada metinlerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru cevap sayılarında tüm deneklerde artış gözlenmiştir. Üç denek de öğretim sonrası %90'ın üstünde performans göstermiştir. Bu araştırmada ise KWL stratejisinin etkililiği incelenmiştir ve inceleme sonucunda hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama öğretiminde KWL stratejinin diğer yapılan araştırmalarla benzer sonuçlar olduğu bulgulanmıştır (Hill vd., 1998; Jared, 1997; Michael, 1998; Ogle, 1986).

Alanyazın incelendiğinde hafif düzeyde zihin yetersizliği olan veya normal gelişim gösterene öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde destekçilere ve kolaylaştırıcılara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Kanmaz, 2012). Ayrıca öğrenme süreçleri üzerinde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmasının ve bilişsel stratejilerin edinilmesinin okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını ve okuma güdüsünün artmasına fayda sağladığı belirtilmektedir (Coşkun vd., 2014; Mastropieri ve Scruggs, 1997; Pressley vd., 1995). Alanyazın incelendiğinde ayrıca okuduğunu anlama becerilerinin bilişsel stratejilerle öğretiminin kanıt temele dayandığı görülmüştür (Afflerbach vd., 2008; Baier, 2005; Echeverri Acosta ve McNulty Ferri, 2010). Bu veri esas alınarak araştırmada bilişsel

stratejilerle öğretim amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler için bilişsel stratejinin etkililiğini noktasında önemli kanıtlar sunduğu düşünülmektedir. Okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan KWL stratejisi eski ve yeni bilgileri karşılaştırması, süreç boyunca öğrencinin bilgiyi kendi anlayacağı şekilde örgütlemesi ve dikkati bilgiye odaklamasını sağladığı için okuduğunu anlamada kullanılabilecek bir stratejidir. Bu nedenle hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere önemli edinimler sağladığı dolayısıyla okuduğunu anlama performanslarının artmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir (Anderson, 1984).

KWL stratejisinin ilk basamağı bireylerin okuma öncesinde metinle ilgili tahminde bulunması ve eski bilgileri çağrışım yapması için metin başlığına ve resimlerine bakılmasıdır. Tahmin etme, bir metin veya metin bölümü okunmadan önce çeşitli etkinliklerden yararlanarak o metinde veya metnin bir kısmını okumadan önce farklı etkinlikler kullanarak metinde neler olacağı ile ilgili bazı çıkarımlar yapmaya dayalı bir stratejidir (Palincsar ve Brown, 1984). KWL Stratejisinde Ne Biliyorum kısmına öğrenciler eski bilgilerini resimlere, hikâyenin başlığına bakarak çağrışım yolu ile tahmin ederek doldurmuşlardır. Okuma sırasında ise gerekli yerlerde durarak merak ettiği yerlerde kendine sorular sorması bu sayede okuma motivasyonunu ve okuma dikkatini vermesi sağlanmıştır. Okuyucuların okuduğunu anlamada daha çok verim almasını sağlayan bir diğer öge okuma motivasyonu ve okuma dikkatidir (Duman ve Aarsal, 2015). Bu dikkati canlı tutmak için okuma sırasında strateji kullanılmaktadır. Okurken not alma, altını çizme ve bazı bölümlerde kendine sorular sorma bu stratejilerdendir. Bu araştırmada da okuma sırasında öğrenciler ne öğrenmek istiyorum sütununa metin ile ilgili notlarını almışlardır. Okuma sonrasında ise öğrenci metin hakkında ne anladığını strateji kâğıdına yazması amaçlanmıştır. Bu şekilde öğrencinin metin hakkında tahmin ve çıkarım yapması, önceki bilgilerle çağrışım yapması, dikkatini metne vermesi, metni özetleyebilmesi böylelikle kendi öğrenmesini kendi düzenlemesi amaçlanmıştır. Özetleme stratejisi sık kullanılan bir stratejidir ve metinden genel olarak öğrencinin neler anladığını ortaya çıkarmada yardımcı olmaktadır (Çetinkaya vd., 2020). Neler öğrendim basamağına öğrencinin özetleme yapması sağlanmıştır. Bu uygulamaları yaparken model olma, rehber olma ve en sonunda bağımsız uygulamaya geçilmesi hedeflenmiş ve başarılı olunmuştur. Bu araştırmaya benzer sonuçlar Tokgöz ve

Sarı, (2020) çalışmasında da görülmüştür. KWL strateji basamaklarından tahmin etme, not tutma, özetleme yapma gibi stratejiler kullanılarak ve kendini düzenleme stratejisi ile sunularak araştırmada KWL Stratejisinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Tokgöz ve Işık, 2020). Türkiye’de yapılan bir araştırmada KWL Stratejisinin hayat bilgisi dersi üzerindeki akademik başarısına etkisi incelenmiştir ve araştırma sonucunda KWL stratejisinin hayat bilgisi dersinde akademik başarıyı artırdığı görülmüştür (Tok ve Sarı, 2021). Birçok yönden benzer ve ders yönünden farklı olarak yapılan bu çalışmalar KWL Stratejisinin etkililiğini gözler önüne sunmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama metinlerine doğru cevap verme sayılarında artış stratejiyi kullanma performansına bağlı olarak artmıştır. Başlama düzeyinde yani öğretimden önceki verilerde öğrenciler doğru cevap yüzdesi yüzde 24 ten fazla olmazken öğretim sonu ve izleme oturumlarında bu yüzde yüzde yüze çıkmıştır. Strateji öğretimi başta model olunarak anlatılmış daha sonra rehber olunmuştur. Stratejiyi genelleme ve kalıcılık sağlanması için nerede nasıl kullanılacağına dair açıklamada bulunulmuştur.

Ayrıca KWL Stratejisi uygulandıktan sonra öğrenciler başlangıçtaki öğretim sürecine göre daha iyi tahminde bulunma ve geçmiş bilgilerden çıkarım yapmaya başlamışlardır. Tahmin etme becerilerini geliştirmişlerdir. Okudukları metinlerin önemli yerlerini not alıp altını çizmeye başlamışlardır. Metni okuma sırasında kendine sorular sormaya ve okuma sonrasında kendi cümleleri ile metni anlatmaya başlamışlardır. Ayrıca süreç sonunda yaptığı her adımı kontrol etmeye başlamışlardır. Bunun sonucunda hatalı veya eksik buldukları yerleri düzeltmeye başlamışlardır.

Kendini düzenleme öğretim aşamalarından stratejiyi tartışma aşamasında öğrencilere strateji tanıtılmıştır. Hangi adımda neler yapılacağı, stratejinin aşamaları ve basamakları gösterilmiştir. Stratejinin amacı ve önemi tartışılarak öğrencin stratejiyi benimsemesi ve öğrenmesi sağlanmıştır. Bu şekilde öğrenci stratejiye güdülenmiştir. Daha sonra model olma aşamasında öğrenciye KWL stratejisinin bir metni okuyup anlamada nasıl kullanılacağına dair model olunmuştur. Uygulamacı, örnek metni kullanarak KWL stratejisinin tüm aşamalarında hangi destekleyicilerin hangi sırayla ve nasıl kullanılacağını modellemiştir ve açıklamalarını yüksek sesle okuyarak kendini yönlendirmiştir.

Modelleme aşaması, öğrenci KWL stratejisinin aşamalarını ve bu aşamalarda gerçekleştirilecek faaliyetleri ve kullanılacak işlemsel yardımcıları bağımsız olarak gösterene kadar devam etmiştir. Öğrenci KWL Stratejisinin basamaklarını ve bu basamaklarda yapılacak işlemleri, kullanılacak işlemsel kolaylaştırıcıları bağımsız olarak söyleyene kadar model olma aşamasına devam edilmiştir. Diğer bir aşama olan rehberli uygulamalarda ise öğretmen öğrenciye rehber olmuştur fakat giderek rehberliğini azaltmıştır. En son olarak bağımsız uygulamalarda ise öğrencilerin bağımsız olarak stratejiyi uygulamaları istenmiş ve bağımsız olarak stratejiyi uygulamışlardır. Bu uygulamalar Alanyazında da belirtildiği gibi ölçüt temelli olduğundan dolayı öğrencilerin KWL Stratejisini bağımsız olacak şekilde uygulamasında büyük rol oynamıştır (Açıkgöz, 1996; Açıkgöz, 1997; Berkeley vd., 2011; Özkal vd., 2002;).

Sonuç olarak Bilişsel strateji öğretim ilkeleri hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin öğrenme özellikleri üzerinde etkili bir yöntem olması ve kendini düzenleme stratejileri ile sunularak kullanılması deneklerin metinleri okurken gereken stratejileri doğru şekilde yapmalarına ve okuduğunu anlama sorularına doğru cevap vermelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerde KWL stratejisinde kalıcılık sağlanmasına dair izleme verileridir. KWL stratejisi öğretimi yapıldıktan 1,3 ve 4. Haftalarda öğrendikleri davranışları sürdürdükleri görülmüştür. Birinci denek yapılan üç izleme oturumun hepsinde 8 soruya doğru cevap vererek %100 başarı sağlamıştır. İkinci denek yapılan üç izleme oturumun hepsinde 8 soruya doğru cevap vererek %100 başarı sağlamıştır. Üçüncü denek yapılan üç izleme oturumun hepsinde 8 soruya doğru cevap vererek %100 başarı sağlamıştır. Böylece kalıcılık sağlanması için yapılan çalışmalar, strateji öğretimi ile yapılan diğer çalışmaların kalıcılık bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Doğanay Bilgi, 2009; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Hill vd., 1998; Jared, 1997; Michael, 1998; Ogle, 1986; Özkal, 2017; Tokgöz ve Isık, 2019). Böylelikle KWL strateji öğretiminin + olan bireylerde okuduğunu anlama becerilerinde kalıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin KWL stratejisini farklı ortamlarda ve metinlerde genelleyebildiğine ilişkin bulgusudur yapılan genelleme oturumlarında öğrencilerin farklı metin türleri ile gerçekleştirdiği genelleme oturumlarında deneklerin üçünün de 8 soruya

doğru cevap vererek %100 oranında başarı sağlanmıştır. Elde edilen bulgular Tokgöz ve Işık, (2020) KWL stratejisinin 3. Sınıf öğrencileri üzerinde okuduğunu anlamaya etkisi genelleme bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın son bulgusu ise KWL Strateji öğretimine öğrenci görüşlerinin neler olduğudur. Araştırma katılan öğrenciler KWL Stratejisi ile sunulan eğitime olumlu görüşler bildirmişlerdir. Katılımcı öğrenciler KWL Stratejisinin okuduğunu anlama sorularını cevaplamada ve metni okurken anlamlandırmada bu stratejinin kendilerine yardımcı olduğunu söylemişlerdir. Bundan sonra da ileriki hayatlarında bu stratejiyi kullanacaklarını bildirmişlerdir. KWL Stratejisinin kullanımının kolay ve eğlenceli olduğunu ifade ederek strateji kâğıtlarının hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sesli düşünmenin okuduğunu anlamada yararlı olduğunu ve KWL Stratejisini okuduğunu anlamada güçlük yaşayan arkadaşlarına tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular strateji öğretiminin etkili olduğunu göstermesinin yanı sıra sosyal geçerlilik açısından da olumlu olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırma hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin KWL Strateji öğretimi yapıldıktan sonra okuduğunu anlama performansında artış sağladığı ve stratejinin okuduğunu anlama becerilerinde etkili bir yöntem olduğu ayrıca deneklerin strateji öğretimi sonrasında da kazanılan becerileri sürdürdüğü ve genellediği görülmüştür. Alanyazında benzer bulgular bulunmaktadır ve KWL stratejisi kullanarak okuduğuna anlama becerisi öğretimi yapan diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Doğanay Bilgi, 2009; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Hill vd., 1998; Jared, 1997; Michael, 1998; Ogle, 1986; Özak, 2017; Tokgöz ve Işık, 2019). Araştırma sonuçları hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin yetersizliklerine rağmen uygun stratejilerin öğretimi yapıldığında okuduğunu anlama becerilerinde performansın arttığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle strateji öğretimi hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebildikleri ve etkili bir yöntem olduğu görülmektedir.

5.2 Öneriler

Bu bölümde ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

- 1- KWL Stratejisi ile diğer öğretim yöntemlerinin kullanıldığı araştırmaların arasında verimlilik karşılaştırması yapılabilir.

- 2- Araştırma sonuçları genellenilirliği açısından hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere farklı ortamlarda uygulama yapılarak araştırma yapılabilir.
- 3- KWL Strateji öğretiminin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin dışında diğer yetersizlik türlerinde de etkililiği araştırılabilir.
- 4- KWL Stratejisinin etkililiği ve okuduğunu anlama becerileri öğretiminde kullanılan diğer Bilişsel Stratejiler arasında verimlilik karşılaştırması yapılarak araştırma yapılabilir.
- 5- KWL stratejisi öğretiminin etkiliği küçük gruplara öğretimi uygulanarak araştırma yapılabilir.
- 6- Araştırma sonuçları genellenilirliği açısından hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere farklı metinlerde uygulama yapılarak araştırma yapılabilir.

6. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Açıkgöz, K. Ü., ve Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., ve Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, 61(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Akçamete, G. (2009). *Özel gereksinimli olan öğrenciler*. Genel Eğitim Kurumlarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s. 31-74). Ankara: Kök Yayıncılık. <https://www.kitapyurdu.com/kitap/genel-egitim-okullarinda-ozel-gereksinimi-olan-ogrenciler-ve-ozel-egitim/134238.html>
- Akçamete, G. ve Dağlı Gökbulut, Ö. (2018). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama güçlükleri, kaynaştırma eğitimi ve birlikte öğretime ilişkin görüşleri. *Kalite ve Miktar*, 5(1), 791-806. <https://dx.doi.org/10.17152/gefad.400054> Cited By:5
- Akyol, M., ve Baştuğ, M., (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141
- Anderson, R. C. (1984). Interestingness of children's reading material. *Center for the Study of Reading Technical Report*; no. 323.
- Ataman, A. (2003). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri. *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık, 9-50. <https://www.kitapyurdu.com/kitap/ozel-gereksinimli-cocuklar-ve-ozel-egitime-giris/76745.html>
- Aykaç, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıkların değerlendirilmesi* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Aykut, Ç. (2013). Kendini izleme stratejisi: Uygulama için 10 adım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 55-65. https://dx.doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000184
- Aytaş, G. (2005). Okuma alıştırmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baier, R. J. (2005). Reading comprehension and reading strategies. American Psychological Association, 5th edition.
- Balcı, A., ve DüNDAR, S. A. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 258-270.
- Banerji, M. ve Dailey, R. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (8), 511 – 522.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Belet, Ş., ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 18-32. <https://dx.doi.org/10.1177/0022219410371677>

- Doğanay-Bilgi, A. ve 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.
- Brevik, L. M. (2019). Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and writing*, 32(9), 2281-2310.
- Brown, R., El-Dinary, P. B., Pressley, M., ve Coy-Ogan, L. (1995). A transactional strategies approach to reading instruction. *The Reading Teacher*, 49(3), 256.
- Case, L.P., Harris, K. R. ve Graham, S. (1992). Improving the mathematical problem solving of students with learning disabilities: Self-regulated strategy development. *The Journal of Special Education*, 26, 1-19. <https://dx.doi.org/10.1177/002246699202600101>
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (10).
- Coşkun, İ., Gür, T. ve Aykutlu, H. (2014). Hafif düzey zihin engelli bireylerin okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi ve yorumlanması amacıyla metin sonrası çizilen resimlerin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler*, 5(14), 17-42.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çaycı, B., ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458.
- Çetinkaya, G., Şentürk, R., ve Dikici, A. (2020). Özetleme stratejilerinin kullanımı ile özetleme başarımı arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 583-600. <https://dx.doi.org/10.31464/jlere.763574>
- Çetrez İşcan, G., ve Coşkun, İ. (2016). Okuma stratejilerinin hafif derecedeki zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisi. *Türk Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 821-846. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9296>
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Demirel, Ö., ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Demirel, Özcan. (2004). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık. https://www.kitantik.com/product/TURKCE-OGRETIMI_1br9qfykvm9fs6u146o
- Doğanay Bilgi, A., Çelik, A., Demir, M., ve Sıdka, S. (2009). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bilgi Veren Metinleri Anlamalarında Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Etkililiği. 5. *Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, Kuşadası, Aydın, Türkiye*.
- Dole, J. A., Brown, K. J., ve Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at risk students. *Reading research quarterly*, 31(1), 62-88. <https://dx.doi.org/10.1598/RRQ.31.1.4>
- Duman, M. ve Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 5-15.
- Dünya, Ş., ve Burak, B., (2018). Okuduğunu Anlama Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 28-41.

- Echeverri Acosta, L. M., ve McNulty Ferri, M. (2010). Reading strategies to develop higher thinking skills for reading comprehension. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 12(1), 107-123.
- Efendioğlu, A., ve Yelken, T. Y. (2009). Eğitimde yeni yaklaşımlar: Kanıt temelli öğretim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 109-123.
- Englert, C. S., ve Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: organizing the reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 123-138. <https://dx.doi.org/10.2307/1510519>
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal Of International Social Research*, 1(6).
- Eripek, S. (2021). Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri. *PegemAkademi*, Ankara. <https://pegem.net/urun/Zihin-Yetersizligi-Olan-Bireyler-ve-Egitimleri/61715>
- Ezell, H. K. ve Goldstein, H. (1991). Observational learning of comprehension monitoring skills in children who exhibit mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 141-154. <https://dx.doi.org/10.1044/jshr.3401.141>
- Gevrek, İ. (2018). *Hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin tekrarlı ve renkli metinlerle okuma yöntemiyle geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Master's thesis, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Gökbulut, Ö. D. (2019). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Türkçe Okuduğunu Anlama Güçlüklerinin Giderilmesinde Okuma Stratejilerinin Kullanımı*. XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(02), 51-63. https://dx.doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000126
- Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1): 17-34.
- Güngör, A., ve Açıkgöz, K. Ü. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 355-378.
- Güzel-Özmen, R. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 105-117.
- Hansen, J. ve Pearson, P.D. (1983). An instructional study: improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal Of Educational Psychology*, 75, 821-829. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.821>
- Hill, B. C., Rubtic, C., ve Norwick, L. (1998). Classroom Based Assesment, *Norwood: Christopher*.
- Holahan, A. ve Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics İn Early Childhood Special Education*, 20 (4), 224-35. <https://dx.doi.org/10.1177/027112140002000403>
- Houtveen, A. A. M., ve Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190. <https://dx.doi.org/10.1080/09243450601058717>

- Işıkdoğan, N., ve Kargin, T. (2010). Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinj kazanmalarındaki etkililiği. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3).
- İlhan, C., ve Şahin, A. (2014). Sq3r akıcı okuma stratejisinin fen ve teknoloji dersinde 4. Sınıf öğrencilerinin fen tutumları üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 56-69.
- Jared, D. (1997). Spelling–Sound Consistency Affects The Naming Of High-Frequency Words. *Journal Of Memory And Language*, 36(4), 505-529. <https://dx.doi.org/10.1006/jmla.1997.2496>
- Johnson, M. K. (2006). Memory and reality. *American Psychologist*, 61(8), 760. <https://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.760>
- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *Education Sciences*, 7(2), 683-699.
- Karabulut, A., ve Özmen, E. R. (2018). Effect of “Understand and Solve!” strategy instruction on mathematical problem solving of students with mild intellectual disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education*. <https://dx.doi.org/10.26822/iejee.2018245314>
- Karakaş, Ö. (2013). 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerine Bir Araştırma (MEB Tarafından Ortaokul Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneğinde) (Master's Thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Karatay, H. (2011). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modellerinin öğretmen adaylarının çizilen eğitimlerini ve yazma yazma etkileri. *Türk Araştırmaları (Elektronik)*, 6(3), 1029-1047.
- Kargin, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15.
- Kırmızı, F. S. (2006). İlköğretim 4. Sınıf türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı iş birliği öğrenme yönteminin özetleme stratejisi üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 99-108.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., ve Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The elementary school journal*, 99(1), 3-22. <https://dx.doi.org/10.1177/07419325040250050301>
- Koç, C. (2011). Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkileri. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 35(1).
- Lundberg, I. ve Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: an intervention study. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 57(1), 89-100. <https://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.623179>
- Malone, L. D., ve Mastropieri, M. A. (1991). Reading comprehension instruction: summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(3), 270-279. <https://dx.doi.org/10.1177/001440299105800309>
- Manoli, P., ve Papadopoulou, M. (2012). Graphic organizers as a reading strategy: research findings and issues. *Creative Education*, 3(03), 348. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012>
- Mason, J. M. (1978). Role of strategy inreading by mentally retarded persons. *American Journal Of Mental Deficiency*, 82(5), 467–473.
- Mason, L. H., Meadan-Kaplan, H., Hedin, L., ve Corso, L. (2006). Self-regulated strategy development instruction for expository text comprehension. *Teaching exceptional children*, 38, 47–52. <https://dx.doi.org/10.1177/004005990603800407>

- Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Remedial And Special Education*, 18(4), 198-213. <https://dx.doi.org/10.1177/074193259701800402>
- Maulida, C. I., ve Gani, S. A. (2016). KWL: Strategy on improving reading comprehension. *Research In English And Education Journal*, 1 (1), 53-61.
- Montague, M. (1992). The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 230-248. <https://dx.doi.org/10.1177/002221949202500404>
- Montague, M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31(1), 37-44. <https://dx.doi.org/10.2307/30035524>
- Ogle, D. M. (1986). Kwl: a teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Özak, H., ve Diken, İ., (2017). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Etkililiği* (Doctoral Dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı).
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel Okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi. <https://www.bilgiyayinevi.com.tr/elestirel-okuma>
- Özkal, N., Yıldız, V., Altunay, U., ve Tonbul, C. (2002). *İşbirlikli Öğrenmenin ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İngilizce Okuma Stratejileri Üzerindeki Etkileri*, 2000'li Yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, 29-31.
- Özyılmaz, G. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi. Tez (Yüksek Lisans) Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palincsar, A. S., ve Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771-777.
- Peck, C.A., Carlson, P. ve Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: astate wide survey. *Journal Of Early Intervention*, 16 (1), 53-63. <https://dx.doi.org/10.1177/105381519201600105>
- Reid, R., ve Lienemann, T. O. (2006). Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 73(1), 53-68. <https://dx.doi.org/10.1177/001440290607300103>
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe Öğretiminde Görsel Okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796.
- Schunk, D. H., ve Rice, J. M. (1993). Strategy fading and progress feedback: Effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services. *The Journal of Special Education*, 27(3), 257-276. <https://dx.doi.org/10.1177/002246699302700301>
- Shelton, A., Wexler, J., Silverman, R. D., ve Stapleton, L. M. (2019). A synthesis of reading comprehension interventions for persons with mild intellectual disability. *Review Of Educational Research*, 89(4), 612-651. <https://dx.doi.org/10.3102/0034654319857041>
- Sinambela, E., Manik, S., ve Pangaribuan, R. E. (2015). Improving students' reading comprehension achievement by using kwl strategy. *English Linguistics Research*, 4(3), 13-29. <http://dx.doi.org/105430/elr.v4n3p13>

- Skinner, C. H., Pappas, D. N., ve Davis, K. A. (2005). Enhancing academic engagement: Providing opportunities for responding and influencing students to choose to respond. *Psychology in the Schools*, 42(4), 389-403. <https://dx.doi.org/10.1002/pits.20065>
- Sucuoğlu, B. (2010). Zihin engelliler ve eğitimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (02), 88-90.
- Sümer, S., ve Eldeniz-Çetin, M. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediklerini anlama düzeyleri üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikaye kullanımının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Education Sciences*, 13(1), 44-55.
- Swanson, H. L., Christie, L. ve Rubadeau, R. J. (1993). The relationship between metacognition and analogical reasoning in mentally retarded, learning disabled, average, and gifted children. *Learning Disabilities Research And Practice*, 8(2) 70-81.
- Tokgöz, S., ve Işık, K., (2020). KWL (ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 57-84. <https://dx.doi.org/10.37217/tebd.655873>
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(2), 24-26
- Tuna, D. M. (2016). *Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrencisi Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğal Öğretim Sürecine İlişkin Bakış Açılarının İncelenmesi* (Doctoral Dissertation, Anadolu University Turkey).
- Ünalın, Şükrü. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım <https://www.bilgiyayinevi.com.tr/elestirel-okuma>
- Uçar-Rasmussen, M. ve Nurhan, C. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364006>
- Van Den Bos, K. P., Nakken, H., Nicolay, P. G., ve Van Houten, E. J. (2007). Adults with mild intellectual disabilities: can their reading comprehension ability be improved? *Journal Of Intellectual Disability Research*, 51(11), 835-849. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00921.x>
- Weinstein, C. S., ve David, T. G. (Eds.). (1987). *Spaces for children: The built environment and child development* (pp. 159-185). New York: Plenum Press.
- Yüksel, A. (2019). *İlkokul Kaynaştırma (Bütünleştirme) Sınıflarında Öğrenim Gören Hafif Düzey Zihin Engelli ve Normal Gelişim Gösteren Son Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Doctoral Dissertation, Necmettin Erbakan University Turkey).

7. EKLER

EK 1 GÖNÜLLÜ KATILIMCI BİLGİLENDİRME FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma “KWL Stratejisi’nin Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisindeki Etkisi ” adıyla, 09.03.2021-15.02.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın amacı hafif düzeyde zihin Yetersizliği olan öğrencilere kendini düzenleme stratejileri aracılığıyla sunulan KWL Stratejisinin okuduğunu anlama ve metin sorularını cevaplama öğretimindeki etkililiğini araştırmaktır.

Araştırma Uygulaması: Görüşme / Uygulama

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk

getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Özel Eğitim Öğretmeni Hatice OZCAN

İletişim bilgileri :Telefon: 0542 785 76 04

Adres: Saadet Öcalgıray Özel eğitim Meslek Okulu

Orhanqazi /BURSA

***Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.***

.../.../...

İmza:

Veli Adı-
Soyadı

Telefon



EK 2 OKUL İDARESİ İZİN FORMU

Yüksek lisans tez öğrencisi Özel Eğitim Öğretmeni Hatice ÖZCAN'ın Doç. Dr. Alpaslan Karabulut'un danışmanlığında yürüteceği “KWL Stratejisi'nin Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisindeki etkisinin belirlenmesi” konulu yüksek lisans tezi kapsamında öğrencilerimiz ile çalışma yapılmasına izin veriyoruz. Araştırmada öğrencilerimizin ve okulumuzun isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceği, araştırmanın öğrencilerimiz için sakınca taşımayacağı, araştırma için çekilen video kayıtlarının bilimsel amaçlı ve öğretim amaçlı kullanılacağı, araştırmacının çalışma süresince okul idaresi olarak soracağımız tüm sorulara yanıt vereceği ve araştırmadan istediğimiz zaman çekilebileceğimiz koşuluyla araştırmaya başlamaya izin vermeyi kabul ediyoruz.

Okul müdürü İmzası

Tarih

EK3 ANNE-BABA İZİN FORMU

KWL Stratejisinin okuduğunu anlamada etkililiğinin incelendiği yüksek lisans tezi kapsamında, çocuğumun KWL Stratejisi kullanarak okuduğunun anlama çalışması yapmasına izin veriyorum. Araştırmada çocuğumun isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceği, araştırmanın çocuğum için sakınca taşımayacağı, araştırma için çekilen video kayıtlarının bilimsel amaçlı kullanılacağı, araştırmacının çalışma süresince soracağım tüm sorulara yanıt vereceği ve araştırmadan istediğim zaman çekilebileceğim koşulları ile araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. Bu araştırma süresince, çocuğumun okula devamı için özen göstereceğimi taahhüt ediyorum.

Anne-Baba imzası

Tarih

EK 4 OKUMA HIZI KAYIT ÇİZELGESİ

Öğrencinin Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Okulu/Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Dakikada okuduğu doğru kelime sayısı:

Metindeki toplam sözcük sayısı:

Metnin tümünde okunan doğru sözcük sayısı:

Metnin tümünde okunan yanlış sözcük sayısı:

EK5 OKUMA PERFORMANSI KAYIT ÇİZELGESİ

KİMLİK BİLGİLERİ

Öğrencinin Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Okulu/Sınıfı:

Yetersizlik Durumu:

B. OKUMA PERFORMANSI

Heceleyerek okur()

Hecelemeden okur()

Akıcı okur ()

EK 6 OKUDUĞUNU ANLAMA KAYIT ÇİZELGESİ

ADI, SOYADI:

DOĞUM TARİHİ:

OKULU:

SINIFI :

UYGULAMA TARİHİ:

METİN SORULARI CEVAPLARI KAYIT FORMU

SORU NO:	DOĞRU CEVAPLAR	YANLIŞ CEVAPLAR	BOŞ CEVAPLAR
1. SORU			
2. SORU			
3. SORU			
4. SORU			
5. SORU			
6. SORU			
7. SORU			
8. SORU			
TOPLAM			

EK 7 KWL Stratejisi Tablosu

 K Ne biliyorum?	 W öğrenmek istiyorum?	 L öğrendi m?

EK8 OKUDUĞUNU ANLAMA METİNLERİ VERİ TOPLAMA ARACI:

ADI SOYADI:

DENEY SÜRECİ AŞAMASI:

UYGULAMA TARİHİ:

UYGULAMA SÜRESİ:



BAHAR YAĞMURU

Güzel bir bahar günüydü. Ömer yatağından kalktı. Neşeyle giyindi. Öğretmeni ve arkadaşları ile hayvanat bahçesine gideceklerdi. Dışarıda güneş pırıl pırıl parlıyordu. Hava çok güzeldi.

Ömer üstüne ince bir gömlek ve pantolon giydi. Tam evden çıkıyordu ki annesi ona:

-Oğlum, baharda havanın nasıl olacağı belli olmaz. Yanına ceketini veya hırkanı al, dedi.

Ömer:

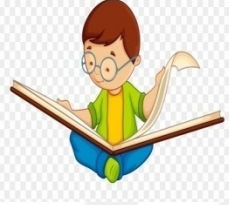
-Anneciğim hava çok güzel. Hiç gerek yok, diyerek dışarı çıktı.

Ömer, öğretmeni ve arkadaşları ile hayvanat bahçesine gitti. Birden hava bozdu. Yağmur yağmaya rüzgâr esmeye başladı. Ömer çok üşümüştü.

Ömer eve döndüğünde çok hastalandı. Baharda güzel havaya aldanıp ince giyinmemesi gerektiğini anlamıştı.

Sağlıklı Olmak İstiyorum

EK9 KWL STRATEJİSİ İZLEME KÂĞIDI

			Evet Hayır
	(Okuma öncesi) (Ne biliyorum)	Metni gözden geçirdim. Metnin resimlerine ve başlığına baktım. Metin hakkında tahminlerimi K (Ne biliyorum) sütununa yazdım.	
	(Okuma sırası) (Ne Öğrenmek istiyorum?)	Metni okudum. Metin hakkında önemli yerlerin notunu aldım. Metin hakkında öğrenmek istediklerimi W (Ne Öğrenmek istiyorum?) sütununa yazdım.	
	(Okuma sonrası) (Ne Öğrendim?)	Metni okuduktan sonra ne öğrendiğimi L (Ne Öğrendim?) sütununa yazdım.	
	Kontrol et	Sürecin hepsini kontrol ettim.	

EK10 KWL STRATEJİSİ KONTROL LİSTESİ

	Evet / Hayır
Metni gözden geçirdim.	
Metnin resimlerine ve başlığına baktım.	
Metin hakkında tahminlerimi K (Ne biliyorum) sütununa yazdım.	
Metni okudum.	
Metin hakkında önemli yerlerin notunu aldım.	
Metin hakkında öğrenmek istediklerimi W (Ne Öğrenmek istiyorum?) sütununa yazdım.	
Metni okuduktan sonra ne öğrendiğimi L (Ne Öğrendim?) sütununa yazdım.	
Sürecin hepsini kontrol ettim.	

EK11 ÖĞRENCİ SOSYAL GEÇERLİLİK ANKETİ

Bu anket sizin KWL Stratejisi ile ilgili görüşlerinizi belirlemek amacıyla uygulanmaktadır. 10 maddeden oluşturulan bu anketteki tüm maddelere cevap vermeniz araştırmamız için büyük önem taşımaktadır. Lütfen KWL Stratejisi ile ilgili aşağıda verilen ifadelerden size en yakın gelen görüşü yansıtan seçeneği yuvarlak içine alınız. Eğer verilen ifade size hiç uygun gelmiyorsa “Hiç” ifadesine karşılık gelen “1”’i biraz uygun geliyorsa “Ara sıra” ifadesine karşılık gelen “2”’yi ve size uygun geliyorsa “Her zaman” ifadesine karşılık gelen “3”’ü yuvarlak içine alınız.

Hiç	Ara sıra	Her zaman
1	2	3
1) KWL Stratejisi metin sorularını cevaplarırken bana yardımcı olur.		
1	2	3
2) Bundan sonra Türkçe derslerinde metin cevaplarırken KWL Stratejisini kullanacağım.		
1	2	3
3) KWL Stratejisini kullanmak çok kolaydı.		
1	2	3
4) KWL Stratejisinin nasıl kullanıldığını öğrenirken çok eğlendim.		
1	2	3

5) KWL Stratejisini öğrenirken kullandığımız çalışma kâğıtları çok hoşuma gitti.

1 2 3

6) KWL Stratejisi öğretimi dersleri benim kolayca stratejiyi anlamamı sağladı.

1 2 3

7) KWL Stratejisindeki şemaları kullanırken çok eğlendim.

1 2 3

8) KWL Stratejisindeki şemalar benim metin sorularını cevaplamama çok yardımcı oldu.

1 2 3

9) KWL Stratejisini uygularken sesli düşünme benim çok işime yaradı.

1 2 3

10) Metin sorularını cevaplarken güçlük yaşayan arkadaşlarımla KWL Stratejisini tavsiye ederim.

1 2 3

EK12 GÖZLEMÇİ GÜVENİRLİĞİ VERİ KAYIT FORMU

Yönerge: Öğrencilerin okudukları metinlere ilişkin sorulara doğru cevap verme sayıları değerlendirilerek ilgili sütuna yazılacaktır.

Gözlemci:

Tarih:.....

Gözlenen Denek:.....

Oturum Adı

Başlama Düzeyi ()

Öğretim Sonu Değerlendirme ()

İzleme ()

Okuma Parçası No:	Doğru Cevap Sayısı
1. Okuma Parçası	
2. Okuma Parçası	
3. Okuma Parçası	
4. Okuma Parçası	
5. Okuma Parçası	
6. Okuma Parçası	
7. Okuma Parçası	
8. Okuma Parçası	
9. Okuma Parçası	
10. Okuma Parçası	

EK 13 UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ KAYIT FORMU

Amaç: Uygulamacının uyguladığı KWL STRATEJİSİ'NİN öğretim planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanım Yönergesi: Uygulamacı öğretim sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa "Evet" sütununa; yerine getirmiyorsa "Hayır" sütununa bir çek atınız.

Gözlemci:.....

Tarih

.....

Gözlenen Denek:.....

Gözlenen Değerlendirme süreci:

Başlama Düzeyi ve Değerlendirme Aşamaları	Evet	Hayır
1. Öğrenciye hazır olup olmadığını sorar.		
2. Öğrenciye oku yönergesi verir.		
3. Ders boyunca öğrenciyle etkileşime girmez.		
4. Dersten sonra konuyla ilgili soruları öğrenciye verir.		
5. Soruları cevapla yönergesini verir.		
6. Öğrenci 1 soruda 2 dakika kadar tepkisiz kalırsa diğer soruya geç der.		
7. Çalışma sonunda çalışmaya katıldığı için öğrenciye teşekkür eder.		

Stratejiyi Tartışma	Evet	Hayır
1. Çalışmanın amacını ve önemini söyler.		
2. Stratejinin adını söyler ve öğrenciden söylemesini ister.		
3. Stratejinin aşamalarını söyler.		
4. Stratejinin izleme kâğıdını tanıtır.		
5. Öğrenciden stratejinin aşamalarını söylemesini ister.		
6. K Ne Biliyorum sütununu tanıtır.		

Metni oku aşamasını tanıtır.		
7. W Ne Öğrenmek İstiyorum Sütununu tanıtır.		
8. Not al aşamasını tanıtır.		
9. L Ne Öğrendim Sütununu tanıtır.		
10. Metni özetle aşamasını tanıtır.		
11. Kontrol et aşamasını tanıtır.		
12. Kontrol et kağıdını tanıtır.		
13. Strateji izleme kâğıdını göstererek öğrenciden strateji basamaklarını saymasını ister.		
14. Öğrenciden Stratejinin aşamalarını söylemesini ister.		

Model Olma	Evet	Hayır
1. Çalışmanın amacını ve önemini söyler.		
2. Öğrenciye okuma yaparken kullanacağı araçları gösterir ve verir.		
3. Uygulama sürecini tanıtır ve okuduğunu anlamının öneminden bahseder.		
4. Öğrenciden stratejinin adını söylemesini ister.		
5. Aynı düzeyde iki farklı okuma metnini hem öğrencinin hem de kendisinin önüne koyar.		
6. Öğrenciden metni gözden geçirmesini ister. Kendisi de gözden geçirir.		
7. K Ne Öğrenmek İstiyorum Sütununu nasıl kullanacağını sesli düşünerek model olur.		
8. Öğrencinin söylediklerine ve yaptıklarına dönüt verir.		
9. Öğrenciye izleme kâğıdında neredeyiz işaretler der.		
10. L Ne Öğrenmek İstiyorum Sütununu nasıl kullanacağını sesli düşünerek model olur.		
11. Okuma metnini okur ve öğrenciden de okumasını ister.		
12. Not alma kullanacağını sesli düşünerek model olur.		
13. Öğrencinin söylediklerine ve yaptıklarına dönüt verir.		
14. L Ne Öğrendim sütununu nasıl kullanacağını sesli düşünerek model olur.		

15.Öğrenciye izleme kâğıdında neredeyiz işaretle der.		
16. Öğrencinin söylediklerine ve yaptıklarına dönüt verir.		
17. L Bölümüne Özetle basamağını nasıl kullanacağını sesli düşünerek model olur.		
18. Öğrenciden özet yazmasını ister.		
19. Öğrencinin söylediklerine ve yaptıklarına dönüt verir.		
20. Öğrenciye izleme kâğıdında neredeyiz işaretle der.		
21. Kontrol et kâğıdının nasıl kullanacağını sesli düşünerek model olur.		
22. Öğrenciden kontrol etme kâğıdını doldurmasını ister.		
23. Öğrenciye izleme kâğıdında neredeyiz işaretle der.		
24. Öğrencinin söylediklerine ve yaptıklarına dönüt verir.		

Rehberli Uygulama	Evet	Hayır
1. Çalışmanın amacını ve önemini söyler.		
2. Stratejinin aşamalarını ve bu aşamalarda yapılacak işlemleri, kullanılacak destekleyicileri öğrencinin söylemesini ister.		
3. Öğrenciye dönüt verir.		
4. Okuma yaparken gösterir.		
5. Öğrenciden stratejiyi uygulamasını ister.		
6. Gerek görürse araştırmacı sesli düşünerek önce kendini talimatlandırma ifadelerine örnek olacak şekilde model olur.		
7. Öğrenciden metni gözden geçir aşamasında yapması gerekenleri sesli düşünerek aşamayı gerçekleştirmesini bekler.		
8. Eğer öğrenci kendinden beklenenleri yerine getirmezse araştırmacı sesli düşünerek önce kendini talimatlandırma ifadelerine örnek olacak şekilde model olur.		
9. Öğrenciden tahmin et aşamasında yapması gerekenleri sesli düşünerek aşamayı gerçekleştirmesini bekler.		
10. Eğer öğrenci kendinden beklenenleri yerine getirmezse araştırmacı sesli düşünerek önce kendini talimatlandırma		

ifadelerine örnek olacak şekilde model olur.		
11. Öğrenciden metni oku aşamasında yapması gerekenleri sesli düşünerek aşamayı gerçekleştirmesini bekler.		
12. Eğer öğrenci kendinden beklenenleri yerine getirmezse araştırmacı sesli düşünerek önce kendini talimatlandırma ifadelerine örnek olacak şekilde model olur.		
13. Öğrenciden not al aşamasında yapması gerekenleri sesli düşünerek aşamayı gerçekleştirmesini bekler.		
14. Eğer öğrenci kendinden beklenenleri yerine getirmezse araştırmacı sesli düşünerek önce kendini talimatlandırma ifadelerine örnek olacak şekilde model olur.		
15. Öğrenciden özetle aşamasında yapması gerekenleri sesli düşünerek aşamayı gerçekleştirmesini bekler.		
16. Eğer öğrenci kendinden beklenenleri yerine getirmezse araştırmacı sesli düşünerek önce kendini talimatlandırma ifadelerine örnek olacak şekilde model olur.		
17. Öğrenciden kontrol et aşamasında yapması gerekenleri sesli düşünerek aşamayı gerçekleştirmesini bekler.		
18. Eğer öğrenci kendinden beklenenleri yerine getirmezse araştırmacı sesli düşünerek önce kendini talimatlandırma ifadelerine örnek olacak şekilde model olur.		

Bağımsız Uygulama	Evet	Hayır
1. Çalışmanın amacını ve önemini söyler.		
2. Stratejinin aşamalarını ve bu aşamalarda yapılacak işlemleri, kullanılacak destekleyicileri öğrencinin söylemesini ister.		
3. Öğrenciye metni okumasını ve özetlemesini ister.		
4. Öğrenciye özetiyle ilgili dönüt verir.		
5. Gerekirse öğrencinin kendini talimatlandırması için ipuçları verir.		

Genelleme Öğretimi	Evet	Hayır
1. Çalışmanın amacını ve önemini söyler.		
2. Öğrenciye okuma yaparken kullanacağı araçları gösterir ve verir.		
3. Uygulama sürecini tanıtır ve okuduğunu anlamının öneminden bahseder.		
4. Öğrenciden stratejinin adını söylemesini ister.		
5. Okuma metnini hem öğrencinin hem de kendisinin önüne koyar.		
6. Öğrenciden metni gözden geçirmesini ister. Kendisi de gözden geçirir.		
7. Tahmin et kâğıdını nasıl kullanacağını sesli düşünerek model olur.		
8. Öğrenciden tahminlerini yazmasını ister.		
9. Öğrenciden metni okumasını ister.		
10. Öğrencinin söylediklerine ve yaptıklarına dönüt verir.		
11. Öğrenciye izleme kâğıdında neredeyiz işaretler der.		
12. Not al basamağını nasıl kullanacağını sesli düşünerek model olur.		
13. Öğrenciden not almasını yazmasını ister.		
14. Öğrencinin söylediklerine ve yaptıklarına dönüt verir.		
15. Öğrenciye izleme kâğıdında neredeyiz işaretler der.		
16. Öğrencinin söylediklerine ve yaptıklarına dönüt verir.		
17. Özetleme basamağını nasıl kullanacağını sesli düşünerek model olur.		
18. Dersin sonunda öğrenciden özet yazmasını ister.		
19. Öğrencinin söylediklerine ve yaptıklarına dönüt verir.		
20. Öğrenciye izleme kâğıdında neredeyiz işaretler der.		
21. Kontrol et basamağını nasıl kullanacağını sesli düşünerek model olur.		
22. Öğrenciden kontrollistesini doldurmasını ister.		
23. Öğrencinin söylediklerine ve yaptıklarına dönüt verir.		
24. Öğrenciye izleme kâğıdında neredeyiz işaretler der.		

EK14 KWL STRATEJİSİ ÖĞRETİM PLANI.

1.Aşama: Stratejiyi Tartışma

Dersin işleniş sırası: Bu aşamada önce KWL Stratejisinin basamakları ve bu basamaklarda yapılacak işlemler, strateji izleme kâğıdı gösterilerek tanıtılacak ve daha sonra örnek bir metin üzerinden bu aşamaların nasıl uygulanacağı açıklanacaktır. Bu aşamada strateji aşamalarının tanıtımında bilgi veren metin ve okuduğunu anlama soruları kullanılacaktır.

Uygulamacının tanıtacağı destekleyiciler: KWL Stratejisi İzleme Kâğıdı, KWL Stratejisi tablo kâğıdı, KWL Stratejisi Kontrol Listesi

Kullanılacak metin örneği:

1.Oturum:

Beni takip edip dikkatle dinlerseniz tek başına bilgilendirici metinleri kolayca okuyup anlayacaksınız. İyi okuyabildiğini anlayan öğrenciler hayatlarında da başarılı olacaklardır. Doğru stratejileri seçip doğru yerlerde kullanarak da okuduklarınızı anlayabilirsiniz. Doğru stratejileri seçer ve doğru yerlerde kullanırsanız, okuduğunuzu anlamakta zorluk çekmezsiniz, değil mi? Metni okurken sizinle konuşacağım. Bazen kendimle konuşurum. Bu konuşmalar çok önemli, okurken kendi kendime söylediğim sözler, okuduğumu anlamamda bana yol gösterecek. İyi okuyucular, okuduklarını anladıklarında kendi kendilerine konuşurlar. Bu konuşmalarda kendilerine ne yapacaklarını söyler, ödüllendirir, içinde bulundukları aşamayı izler ve okuduğunu anlama doğruluğunu değerlendirir. Günlük hayatımızda karşılaştığımız okumaları anlamak için çeşitli stratejiler kullanırız. Kullandığımız bu stratejiler sayesinde okuduklarımızı kolayca anlayabilir ve başarıya ulaşabiliriz. Ancak bu stratejileri uygularken kendimize bir şeyler söylüyoruz. Aslında bu sözlerin her biri başarımız için büyük önem taşıyor. Bu kelimelerden bazıları, sıkışıp kaldığınızda sakın kalmak, bir metin okurken hangi aşamayı anladığınızı hatırlamak, bir adım veya okuduktan sonra kendinizi ödüllendirmek, doğruluğu ölçmek, tahmin etmek veya zorlukların üstesinden gelmek, daha istekli, daha istekli olmak içindir. Yaptığımızı yapmak için. "Okurken takip ettiğimiz adımlar var, bu adımlar okuduğumuzu anlamamızı kolaylaştıran adımlar." "Bu aşamaları biraz daha yakından inceleyelim. Ders, en üstteki stratejik adımları okuyarak başlar. Strateji adımları ve bu adımlar dahilinde

atılması gereken eylemler strateji izleyicide gösterilir ve strateji adımız KWL Stratejisi Bu strateji BİLDİĞİM, ÖĞRENMEK İSTİYORUM VE ÖĞRENDİĞİM ŞEYLER adımlarını içerir. Stratejimizin adını söyler misiniz? Şimdi size bu adımların okumada nasıl kullanıldığını göstereceğim. İlk önce stratejilerin sırayla yazıldığı strateji izleyiciye bakın ve size nerede geride kaldığınız konusunda bir ipucu verir. Stratejileri uyguladıktan sonra bu sayfayı doldurarak ipuçları alabilirsiniz. Şimdi, strateji izleme sayfasına bakarak adımları gösterebilir misiniz? Der. Ardından örnek metni tartışın ve "Dondurulmuş ve paketlenmiş gıdalar" deyin Böyle bir okumamız var ve metni anlamak için bahsettiğimiz adımları nasıl uygulayacağımız hakkında konuşacağız. Okuduğunu anlama stratejimizin aşamalarını hatırlayacak olursak, bu aşamalardan ilki Okuma Öncesi K (Que sais-je) değil mi? O halde gelin bu aşamada neler yapmamız gerektiğine birlikte bakalım. Örnek metin üzerinden gidilerek sırasıyla adımlar uygulanarak strateji tanıtılır.

K (Bildiklerim): Okuduklarını anlamak için öğrencilerin önce metni gözden geçirmeleri ve resimlere, başlıklara ve cümlelere bakarak önceki bilgilerle ilişkilendirmeleri amaçlanır. K sütununa metinle ilgili bildiğiniz bilgileri yazmanız gerektiği söyleniyor.

Bir sonraki adım W (Ne öğrenmek istiyorum) okuma sırasındır. Sana burada verdiğimi okuyacaksın, sonra W sütununda metin hakkında ne bilmek istersen, bu sütuna soru cevap olarak yazabilirsin, okuduğunda cevaplayabilirsin diyor. Öğrencilere sorun: “Peki, şimdiye kadar ne yaptık? KWL strateji izleme belgesi görüntülenir ve tanıtılan strateji adımları öğrencilerle tekrarlanır. Şimdi “daha iyi anlamak için okuduktan sonra sahneye geçelim” diyerek üçüncü aşamaya geçilir. Bu adım L sütunudur Okuduktan sonra öğrendiklerim. Okuma bittikten sonra, öğrenilenlerle ilgili cevaplar L sütununa yazılır. Öğrencilerden KWL strateji izleme belgesinin üçüncü adımının önüne “+” işareti koymaları istenir. Öğrencilere “Şimdiye kadar ne yaptık? KWL strateji takip belgesi görüntülenir ve tanıtılan strateji adımları öğrencilerle tekrarlanır. “Artık metni okuyup anlamayı biliyoruz” diyerek dördüncü aşamaya geçiyoruz. Doğrulama: Bu adımda, önce okumadan sonra okumaya kadar tüm adımlar doğrulanır. Bu amaçla geliştirilen KWL strateji kontrol listesini okuyarak (Yazma hakkında bildiklerimi yazdım mı? Yazma hakkında öğrenmek istediklerimi yazdım mı? Yazmaktan neler öğrendim? Metin mi? Kontrol ettim ?). Bu adımda araştırmacı; Öğrencinin her soruyu doğru

cevaplama ve kendi kendine çalışma modeli haline gelmesi durumunda, ön okumadan okumaya ve okuma sonrasına kadar tüm adımları uygulayarak kağıda yazdığı bilgilerin doğruluğunu kontrol eder. Kendine iyi bir iş yaptığını söyler. Son olarak öğrencilerden KWL strateji izleme panosundaki beşinci adımdan önce bir “+” işareti koymaları istenmiştir. Öğrencilere “Şimdiye kadar ne yaptık? KWL strateji izleme belgesi görüntülenir ve tanıtılan adımlar öğrencilerle tekrarlanır. Daha sonra kişinin okuduğunu anlama becerisini kullanması için stratejik adımların öğretileceği aşama olan bir model haline getirilir.

2.Aşama: Model Olma

Dersin işleniş sırası: Bu noktada öğrenciler, metni okumak ve anlamak için KWL stratejisini nasıl kullanacakları konusunda modelleneyecektir. İlk olarak, katılımcılar KWL stratejisinin tüm aşamalarında örnek metin aracılığıyla kendi kendine kılavuzluk eden ifadelerin yanı sıra hangi yayın yazılımının hangi sırayla ve nasıl kullanılacağını modelleyeceklerdir. Modelleme oturumlarında öğrencilere araştırmacının stratejiyi uyguladığı metinle birlikte örnek metinler verilir. İlk modelleme seanslarında, kendi kendine eğitim sadece modelleneyecekti ve sonra bunu yaparken kendimize ne diyoruz? Öğrenciler, aşağıdaki gibi sorularla kendi kendine çalışma sorularını kullanmaya teşvik edilecektir: Öğrencilerin KWL stratejisinin adımlarından bağımsız olarak konuşabilmeleri için bu adımlarda yapılacak etkinlikler ve kullanılacak etkinlikleri destekleyen araçlar, şimdi kullanacağımız araçlar ve ne gibi sorular sorulur. Bu aşamada yapacağımız model olmanın ileri aşamalarında gerekli olacaktır. Modelleme aşaması, öğrencinin KWL stratejisinin aşamalarını ve bu aşamalarda yapılacak eylemleri ve ayrıca kullanılacak operasyonel yardımcılarını bağımsız olarak belirlemesine kadar devam edecektir.

Uygulamacının stratejiye model olma sürecinde kullanacağı destekleyiciler: KWL Stratejisi İzleme Kâğıdı, KWL Stratejisi Tablo Kağıdı, KWL Stratejisi Kontrol Listesi

Kullanılacak metin örnekleri: ROBOTLARIN EFENDİSİ: CEZERİ ve KAR TANESİ ADAM

I. Oturum:

Öğrenciler için, size okuduğunu anlama için KWL stratejisinin adımlarını öğrettim. Şimdi size bu stratejiyi kullanarak okuduğunu anlamayı öğreteceğim. Beni takip edip dikkatle dinlerseniz tek başına bilgilendirici metinleri kolayca

okuyup anlayacaksınız. İsterseniz başlayalım, metni okuyunca kendime ne diyeceğimi görün. Şimdi iyi bir okuma öğrencisi olmak ister misiniz? Hazır mısın? Tamam, öyleyse başlıyoruz. Araştırmacı, "Senin için bir mesajım ve benim için bir mesajım var" dedi. "Yol boyunca her adımı düşüneceğim, konuşmalarımı dikkatlice dinleyeceğim! Ben bir adımı tamamladıktan sonra, onu kendi yazınızla tamamlayacaksınız, tamam mı? Metni öğrencilere vererek, "İyi okuyup anlamak için yaptıklarına ve kendi kendime söylediklerime çok dikkat etmelisiniz. "Önceki derslerimizi hatırlayacak olursak, okumanın ilk adımı K Ne biliyorum? Sahne ile başlıyoruz. "Okuduğunu anlamak için önce metni gözden geçirmemiz, sonra kendi kelimelerimizle açıklamamız ve K sütununa yazmamız gerekiyordu." "Bu adımı kolaylaştırmak için K sütununu kullanıyoruz, değil mi? "Şimdi beni iyi dinle!" Bakın ne dedim ve ne yaptım! ". "Önce metni önümüzde tutalım". "Metnin ne olduğunu görelim". "Dondurulmuş ve paketlenmiş gıdalar" Bu benim metnim. Bu metni okumak ve anlamak için kullanacağım araçları önüme koymama izin verin. (KWL Strateji İzleme Belgesi, KWL Strateji Çalışma Sayfası, KWL Strateji Kontrol Listesi) Metniniz "Mood Değiştir" "isterseniz metninize bakın". "Arabayı önüne koy bakalım istersen" ile başlıyoruz. "Dikkatli olmalıyım, okuma aşamalarım hakkında düşünmeliyim, metni kolayca anlayabiliyorum, paniğe gerek yok" "Okuduğum kilometre taşları neler? "Hmmm KWL Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne okudum? ve adımları kontrol edin. Tamam, bu kadar. "Metni dikkatlice inceleyeceğim ve metin hakkında bildiklerimi bulacağım, sonra anlamazsam tekrar gözden geçireceğim ve sanırım iyiyim." İlk K Ne biliyorum? Köşenizi kullanacağım, böylece okuduklarımı daha iyi anlayabilir ve yorumlayabilirim". "Evet, K. Ne biliyorum? Sütuna, metne baktığımda gördüklerimi ve onun metin hakkında bildiklerini yazacağım. Metinde donmuş meyve resimleri olduğunu biliyorum, çürük meyve resimleri var. Başlık donmuş meyve. Sanırım bu metin donmuş meyveler hakkında olabilir. "Evet, sanırım yazım iyi çünkü yakından baktım." (Güçlü) Sonra, "Şimdi sıra sende, ne yaptığımı ve ne dediğimi gördün, şimdi kendi metnin için yap diyoruz, o zaman K öğrenciden beklenen süreyi biliyorum. Öğrencilerin iyi yapmaması veya başarısız olması durumunda öğrenciler kendi yazılarını alarak seviyelerine model olurlar. İyi yaptığı tüm davranışlar ve kendi kendine verdiği talimatlar, aferin, çok iyi, iyi yaptın, çok iyi düşünüyorsun, iyi gibi sosyal destek önlemleri ile pekiştirildi. "Harika. Şimdi KWL strateji izleme belgesinin ilk hanesinin önüne bir "

koyacağım." Hadi dedim kendi takip kağıdına koy diyor. Sırada ne var, oraya bir bakayım W Ne öğrenmek istiyorum? Artık bu adım tamamlandığında, ikinci aşamaya geçebilirim" ve öğrenciler strateji aşamalarını hem düşünecek hem de uygulayacak şekilde modelleniyor. Peki bir sonraki adımı atmaya ne dersiniz? sonraki adımı denedi. W Okuyarak ne öğrenmek istiyorum? Stadyumdaki öğrenci araştırmacıya; "Önceki derslerimizde metni tahmin etmiştik. Şimdi kendi metnimi okuyacağım, hangi metni öğrenmek istediğimi kendime soracağım ve cevaplayacağım". Araştırmacı metni yüksek sesle okur ve metin hakkında düşünür ve sorular sorar. Araştırmacı "Şimdi metninizin önemli kısımlarını bulun ve kendinize ne öğrenmek istediğinizi sorarak cevap verin!" konuşmak. Öğrenciler metni okumalı ve kendilerine ne öğrenmek istediklerini sorarak cevap vermelidir. Cevaplarını ve sorularını W sütununa yazmaları istendi. Başarılı olur ve kendi kendine öğrettiği ifadeleri kullanırsa, "Aferin, çok iyi" yazan bir not çok yardımcı olur, değil mi? aranan. Artık bu adımı tamamladığımıza göre, KWL strateji izleme belgesinde tamamladığımız aşamanın önüne bir "" koydum. İyi ilerlediğimi, çok iyi bir iş yaptığımı söyledi. (Kendini güçlendiren) Stratejik adımları atlamadan atabilmek için hangi aşamada olduğunu biliyorum. Öğrencileri doğru adım işaretleme ve kendi kendine yönlendirme ile güçlendirin. Öyleyse bir sonraki adıma bakalım, okuduktan sonraki adım nedir, Ne öğrendim? aranan. Araştırmacı evet diyor bu noktada metni okuduktan sonra öğrendiklerimi tekrar düşünmeli ve L sütununa yazmalıyım. Son sayıları kontrol etmem gerektiği söyleniyor. Araştırmacı önüme L sütununu koyup donmuş meyveler hakkında öğrendiklerimi yazmam gerektiğini söyledi. Harika oldu, ben de yaptım diyerek kendini pekiştirdi. Şimdi metinden ne öğrendiğinizi düşünün ve L sütununu doldurun Ne öğrendim! denir. Araştırmacı, şimdi yaptığım adımları takip edebilirsiniz, dedi. Öğrencilerin doğru bir şekilde tamamladıkları ve tamamlandığında kullandıkları kendi kendine çalışma cümleleri pekiştirilir. Ardından, KWL strateji izleme belgesinin L sütunundaki "Ne öğrendim" adımının önüne bir "" yerleştirilir. Böylelikle stratejinin aşamalarını atlamadan uygulayabiliyorum, hangi aşamada olduğumuzu (öz değerlendirme) biliyorum ve notasyonu veriyorum. Daha sonra, öğrencilerin hangi aşamada olduğumuzu bulmaları ve işaretlemeleri gerekir. Doğru yeri işaretleyin ve kendi kendine çalışma güçlendirilir. Bugüne kadar attığımız adımlarda, öğrencilere "Harika bir iş çıkardınız, gerçekten çok iyi okuduğunuzu anlıyor musunuz?" derken herhangi bir

hata veya yanlışlık yaptık mı? » Sen ne diyorsun? Gel, istersen, yaptığımız işlere bir göz atalım.” Araştırmacı öğrencilere şunları söyledi: “Yine bana dikkatlice bakın ve dinleyin, önce KWL strateji kontrol listesini alıp gözden geçireceğim. Yani özlediğim şeyler varsa onları da bulabilirim. Doğrulama aşamasına geçer. KWL stratejisini gözden geçirme aşamasında, yazmasıyla ilgili olarak tamamladığı tüm adımlar için bir kontrol listesindeki soruları yanıtlaması ve doğrulaması istendi. Öğrenci tüm soruları doğru yanıtlamışsa, "Tebrikler, ne güzel, biz de okuduklarımızı anladık." Ön okumadan okuma sonrasına kadar tüm adımları adım adım kontrol ettikten sonra, "Artık iyi bir okuyucuyum", "okumak benim için bir esinti" vb. Ders kelimelerle biter. Bu bölümde öğrencilere bilgi sağlayan metin türü modellenmiştir. Sonraki oturumlarda, modelleme oturumları, öğrenciler için öyküleyici metin stilleri örnekleri kullanılarak devam etti.

3.Aşama: Rehberli Uygulama

Dersin işleniş sırası: Rehberli uygulamanın ilk oturumunda öğrenci öncelikle uygulamacı

rehberliğinde KWL Stratejisi destekleyicileri ile birlikte kullanarak okuduğunu anlayacaktır. Gerekli olduğunda uygulamacı kendini talimatlandırma ifadelerine model olacak ve strateji basamaklarının uygulanmasında öğrenciye rehberlik edecektir. Daha sonra destekleyiciler verilmeyecek bu destekleyicileri kendisinin hatırlaması (KWL Stratejisi İzleme Kâğıdı, KWL Stratejisi tablo kâğıdı, KWL Stratejisi Kontrol Listesi) istenecektir. Öğrenci destekleyicilerin kullanımında, strateji basamaklarını uygulamada ve kendini talimatlandırma ifadelerini yerinde ve uygun kullandığında bağımsız uygulamaya geçilecektir.

Uygulamacının rehberliğinde öğrencinin problem çözerken kullanacağı destekleyiciler:

KWL Stratejisi İzleme Kâğıdı, KWL Stratejisi tablo kâğıdı, KWL Stratejisi Kontrol Listesi

Kullanılacak problem örnekleri:

KAYBOLAN CENNET

I.Oturum:

Öğrenciye “Artık okuduğunu anlamak için KWL Stratejisini öğrendin ve okuma yaparken bu strateji sana çok yardımcı oluyor öyle değil mi?” gibi stratejiyi kullanmaya güdüleriz. “Şimdi ise sen problem çözerken ben seni izleyeceğim sen zaten metni artık kendin anlayabilirsin değil mi?” denilerek derse geçilir. Bu

aşamada sadece öğrenciye metin verilir. Öğrenciye Kaybolan Cennet metni verilerek bu metni verilir. Öğrencinin öncelikle KWL Stratejisi İzleme Kâğıdını alarak ilk aşamada ne yapması gerektiğini hatırlaması ile ilk aşama olan metin hakkında ne biliyorum ikinci aşamasında metni sesli bir şekilde okuması ardından metinle ilgili ne öğrenmek istediğini kendine sorup yanıtlaması gerekir. Aynı zamanda bunları yaparken arada kontrol etmelidir. En son olarak da ne öğrendiğini düşünmesi L sütununa kaydetmesi ve yaptıklarını kontrol etmesi beklenir. Eğer öğrenci kendisinden beklenenleri yerine getiremezse, araştırmacı sesli düşünerek önce kendini talimatlandırma ifadelerine örnek olacak şekilde. “Sakin olmalıyım, eğer metni dikkatli bir şekilde okursam onu anlamam daha kolay olur ardında da okuma kâğıdında bana verilen soruların karşılığını bulabilirim” gibi kendini talimatlandırma ifadelerine model olarak ilk aşamanın sonunda istendiği gibi metni kendi cümleleri ile anlatır. Öğrencinin de bütün aşamaları gerçekleştirmesi ile bu basamak tamamlanır. KWL Stratejisinin bütün basamakları birinci aşamada olduğu gibi uygulamacı rehberliğinde aşama aşama geçilerek okuma yapılır. Diğer oturumlarda da öyküleyici metin tipine yönelik örnekler verilerek öğrenci artık araştırmacının rehberliğine ihtiyaç duymadan okuduğunu anlama düzeye gelene kadar oturumlara devam edilir. Ayrıca oturumlar ilerledikçe öğrenciye destekleyiciler hazır olarak verilmek yerine kendilerinin oluşturmaları için öğrenci desteklenir. Öğrenci strateji aşamalarını bağımsız olarak gerçekleştirene kadar oturumlar sürdürülür.

4.Aşama: Bağımsız Uygulama

Dersin işleniş sırası: Öğrenciler, bilgi veren metinlerde okuduğunu anlamak için stratejiyi bağımsızca kullanmaya teşvik edilecektir. Araştırmada bağımsız uygulama aşamasında öğrenciler 6 metinden 5 i doğru cevap ölçütünü karşıladıklarında bu aşama tamamlanacak ve öğretim sonu değerlendirmeye geçilecektir.

Kullanılacak metin örnekleri: RENKLER IŞIKTA GİZLİ

I. Oturum

Çalışmaya “Evet, seninle şimdiye kadar öğrendiğimiz stratejiyle çok güzel metinler okuduk. Strateji basamaklarımızı çok güzel öğrendin, şimdiye kadar hep birlikte okuduk metinleri artık senin kendi başına çöz okumanı istiyorum, zaten çok güzel öğrendiğin için hiç zorlanmadan okuyacaksın hazır olduğunda başlayalım tamam mı?” denir ve öğrencinin hazır olduğunda derse başlanır.

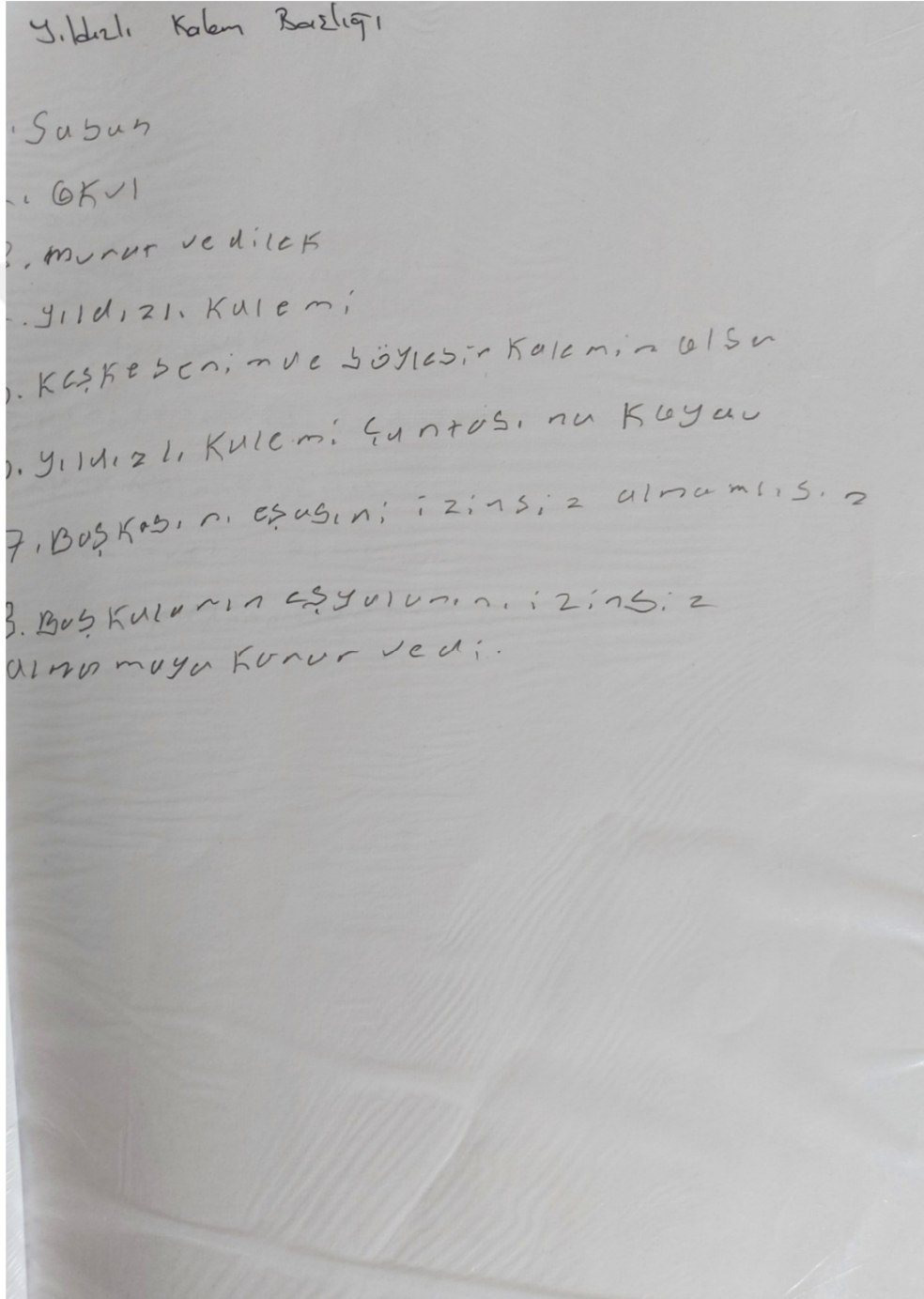
Stratejiyi bağımsız bir şekilde kullanmak için hazır olan öğrenciye 5 tane bilgi veren metin verilerek KWL Stratejisi aşamalarına uygun olarak yüksek sesle düşünerek metni anlaması istenir. Öğrenci verilen metni sırasıyla strateji aşamalarına göre okuyarak anlarsa araştırmacı tarafından “aferin çok iyi bir iş çıkardın, bunu kendine mutlaka söylemelisin, artık bu problemler senin için çocuk oyuncağı” gibi ifadelerle pekiştirir. Uygulamacının dikkat etmesi gereken bir diğer nokta ise metni okurken öğrencinin kendini talimatlandırma ifadelerine yer verip vermediğidir. Öğrenci kendini talimatlandırma ve kendini izlemeye yer vermiyorsa, uygulamacı mutlaka öğrenciye kendini talimatlandırma ifadelerine yer vermesi için küçük ipuçlarına yer vermesi için ne diyorduk ne söyleyecektik bu durumda şeklinde öğrencinin kendini talimatlandırması için ipuçları verir. Uygulamacı aynı zamanda öğrenciyi bilgi veren metinleri okuyup anlamak için stratejiyi bağımsızca kullanmaya teşvik eder. Araştırmada bağımsız uygulama aşamasında öğrenciler 6 bilgi veren metin tipinden 5’inin anlama sorularını doğru cevaplayana kadar bu aşamaya devam edilir ardından da öğretim sonu değerlendirmeye geçilecektir.

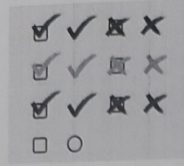
5.Genelleme Öğretimi:

Öyküleyici metinlerin nasıl okunacağı öğretiminin model olma aşamasında olduğu gibi model olunacaktır.

Ek 15 KWL Stratejisi Öğrenci Uygulama Kağıtları

Öğrenci uygulamaları aşağıda örnek olarak verilmiştir.





ÇOK ÖGELİ STRATEJİLER KONTROL LİSTESİ

	Evet / Hayır
Metni gözden geçirdim.	+
Metnin resimlerine ve başlığına baktım.	+
Metin hakkında tahminlerimi K (Ne biliyorum) sütununa yazdım.	+
Metni okudum.	+
Metin hakkında önemli yerlerin notunu aldım.	+
Metin hakkında öğrenmek istediklerimi W (Ne Öğrenmek istiyorum?) sütununa yazdım.	+
Metni okuduktan sonra ne öğrendiğimi L (Ne Öğrendim?) sütununa yazdım.	+
Sürecin hepsini kontrol ettim.	+

KWL Stratejisi Tablosu

 K Ne biliyorum?	 W Ne öğrenmek istiyorum?	 L Ne öğrendim?
hemşiler her gün çalışır hiç dinlenmezler	hemşiler neden hiç dinlen miyor onu öğrenmek istiy yorum	ayşe hemşire hiç dinlenmezdi o hastadan o hastaya koşardı

ayşe hemşirenin nöbeti

1 Gece geçiyomuş

2 hastanede geçiyö olay

3 ayşe

4 ayşe hemşire ateşini ölçünce yüksek olduğunu gördü

a. ilaç verdi hastaya

b. hastanın ateşi azaldı

1. Çünkü hepsini eksizlik yaptı
için sakıncalıydı

KWL Stratejisi Tablosu

 K Ne biliyorum?	 W Ne öğrenmek istiyorum?	 L Ne öğrendim?
İlaçlar Hemşire Hastaların na Kontroll ettire Oda lara Gidiyor İlaç Kabinete Serum	Ayşe hemşire Oğle Nöbetçiyeli Obiñkür hastalar Kuşun duvarı du	Ayşe hemşirenin Görünü tam yaptığını Öğrendim

KWL STRATEJİSİ İZLEME KÂĞIDI

			Evet Hayır
	(Okuma öncesi) (Ne biliyorum)	Metni gözden geçirdim. Metnin resimlerine ve başlığına baktım. Metin hakkında tahminlerimi K (Ne biliyorum) sütununa yazdım.	+
	(Okuma sırası) (Ne Öğrenmek istiyorum?)	Metni okudum. Metin hakkında önemli yerlerin notunu aldım. Metin hakkında öğrenmek istediklerimi W (Ne Öğrenmek istiyorum?) sütununa yazdım.	+
	(Okuma sonrası) (Ne Öğrendim?)	Metni okuduktan sonra ne öğrendiğimi L (Ne Öğrendim?) sütununa yazdım.	+
☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☒ ☐ ☐	Kontrol et	Sürecin hepsini kontrol ettim.	+