

LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM, ÖĞRETİM VE ARAŞTIRMA ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN
ÖĞRENCİLERE ZİHİNDE CANLANDIRMA
STRATEJİ ÖĞRETİMİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİLİLİĞİ**

Muteber ÇAĞLAYAN

TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. Gül KAHVECİ

LEFKE 2020

LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM, ÖĞRETİM VE ARAŞTIRMA
ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ



**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN
ÖĞRENCİLERE ZİHİNDE CANLANDIRMA
STRATEJİ ÖĞRETİMİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİLİLİĞİ**

Muteber ÇAĞLAYAN

TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. Gül KAHVECİ

LEFKE 2020

İntihal Farkındalık Bildirimi

Öğrenci Adı & Soyadı: Muteber ÇAĞLAYAN

Öğrenci Numarası: 177040

Programı: Özel Eğitim Öğretmenliği

☐ Tezsiz Y.Lisans

☒ Tezli Y.Lisans

☐ Doktora

Bu lisansüstü çalışmanın (tez) yazımında kendime ait olmayan düşünceleri ve ifadeleri tırnak içinde alıntı yaparak ve kaynak göstererek kullandığımı, aksi takdirde bunun intihal, intihalin de disiplin soruşturması sonucunda Üniversite'den uzaklaştırma ve diğer hukuki sonuçları olduğunun farkında olduğumu bildiririm.



(İmza)

LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRETİM VE ARAŞTIRMA
ENSTİTÜSÜ**

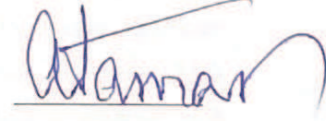
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

Lefke Avrupa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Muteber ÇAĞLAYAN'ın “Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Zihinde Canlandırma Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiği” başlıklı tez çalışması 15 Ocak 2020 tarihinde savunulmuş ve jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuştur.

Jüri Üyeleri:

Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN

Lefke Avrupa Üniversitesi



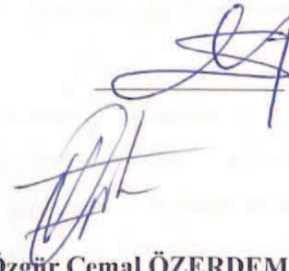
Yrd. Doç. Dr. Gül KAHVECİ (Danışman)

Lefke Avrupa Üniversitesi



Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Yakın Doğu Üniversitesi



Prof. Dr. Özgür Cemal ÖZERDEM

**Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma
Enstitüsü Müdürü**

ÖZET

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilere zihinde canlandırma strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın deneklerini 2018-2019 yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa’da bir ilkokula devam eden, öğrenme güçlüğü yaşayan ve belirlenen ön koşul becerilere göre seçilen 2 erkek 1 kız toplam 3 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisidir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada başlangıç düzeyi verisi alınmasının ardından uygulama oturumları düzenlenmiş, daha sonra izleme ve genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Zihinde canlandırma strateji öğretiminde kullanılmak üzere Yabancılar Türkçe Öğretimi A1 seviye kitaplarında yer alan metinler örnek alınarak, günlük yaşam içerisinde karşılaşılan durumlarla ilgili ortalama 50 kelimelik okunabilirlik düzeyi en düşük seviye olan diyalog metinler hazırlanmıştır. Bu diyalog metinler aracılığıyla, açık uygulamalara dayalı öğretim yöntemi kullanılarak zihinde canlandırma strateji öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla oluşturulan diyalog metinlerin bilgi birimlerine yönelik 5 kısa cevaplı okuduğunu anlama sorusu sunulmuş ve katılımcıların anlama sorularına verdikleri cevaplar veri kayıt formuna kaydedilerek tek denekli araştırma deseni grafiği kullanılarak grafiksel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Araştırma bulguları sonucunda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde zihinde canlandırma strateji öğretiminin okuduğunu anlama düzeyini anlamlı düzeyde arttırdığı gözlenmiştir. Yapılan izleme oturumlarında kazanılan becerilerin devam ettiği ve genelleme oturumlarında beceriyi farklı ortam ve kişilere genellebildikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler; Okuduğunu Anlama, Bilişsel Strateji Öğretimi, Zihinde Canlandırma stratejisi, Özel Öğrenme Güçlüğü

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the effectiveness of the visualization strategy education for the students with learning disability on reading comprehension skills. The subjects of the research consist of 3 students in total; 2 male and 1 female experiencing learning disability who are continuing their education in an elementary school in Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus between 2018-2019, and are selected according to pre-requisite skills. Students are third and fourth graders at the elementary school level. In the study, multiple probe design across participants which is among single subject research model has been used. In the study, practice sessions have been held after obtaining entry-level data and monitoring and generalization sessions have been performed afterwards.

Average of 50-word dialoged texts on the lowest readability level regarding the events encountered in daily life have been prepared by modelling the texts included in the A1 level books on Turkish Education for Foreigners to be used in the visualization strategy education. Visualization strategy education have been implemented through these dialogue texts by using open educational practice method. In the study, reading comprehension questions regarding dialogue texts have been provided with 5 short answers and the answers given by the participants for the reading comprehension questions have been evaluated with the graphical analysis method by recording them into data recording form via using the single subject research pattern for data.

As a result of the research findings, it has been observed that the visualization strategy education had increased the reading comprehension level significantly for the students with learning disability. It has been observed that the skills gained during the monitoring sessions have been sustained and that they had been able to generalize these skills also in the generalization sessions on different persons and places.

Key Words; Reading Comprehension, Cognitive Strategies Instruction, Visualization Strategy, Learning Disorders



ÖNSÖZ

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde zihinde canlandırma stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca yalnızca bilimsel anlamda değil birçok anlamda bilgi ve tecrübesinden faydalandığım, tez sürecimin tamamlanmasına kadar geçen zamanda bana yol gösteren, sabrı ve anlayışıyla motivasyon kaynağı olan saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Gül KAHVECİ 'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca değerli katkılarından dolayı yüksek lisans hocalarım Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN, Prof. Dr. Süleyman ERİPEK ve Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRSEL'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmayı gerçekleştirdiğim, aynı zamanda görev yaptığım Şehit Ertuğrul İlkokulu'nun saygıdeğer müdürü Hasan EREN'e, yardımlarını sunan öğretmen arkadaşlarıma ve çalışmamda uyum ve sevgiyle bana en büyük desteği sağlayan kıymetli öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda kullandığım metinlerin uygunluğu ve okunabilirlik düzeyleri konusunda bana destek olan Türk dili ve Edebiyatı öğretmenleri Çetin Şair ve Yeliz Kaya'ya, tez yazım sürecinde bilgi ve tecrübe ve emeklerini benden esirgemeyen Gökhan İNCE, ve Özer AKGÜN'e teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecinde bana ailem gibi hissettiren, her ihtiyacımda yardımına koşan, sevgi ve anlayışıyla destek olan sevgili arkadaşlarım Mine GÜRSU, Halil ÖZGÜR, Berna KATAR, Nurcan GÜRDAŞ ve Oya ERKAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelebilmem için her türlü fedakarlığı yapan, yaşam yolculuğumda attığım adımlara hep güvenen ve destek olan sevgili annem, babam ve kardeşlerime sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	8
1.3. Önem	9
1.4. Sınırlılıklar	11
1.5. Sayıtlar	11
1.6. Tanımlar	12
2. BÖLÜM	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Öğrenme Güçlüğü	13
2.1.1. Öğrenme Güçlüğü Tanımı	13
2.1.2. Öğrenme Güçlüğünde Ayırt Edici Özellikler	15
2.1.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlık Oranları	17
2.2. Okuduğunu Anlama	17
2.2.1. Öğrenme Güçlüğünde Okuduğunu Anlama Sorunları	18
2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri	19
2.3.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Strateji Kullanımları	22
2.3.2. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi	23
2.3.2.1. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminde Açık Uygulamalara Dayalı Öğretim Yönteminin Uygulanması	23
2.3.2.2. Zihinde Canlandırma Strateji Öğretimi	24
2.4. Yapılan Çalışmaların İncelenmesi	26
2.4.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Yönelik Yapılan Çalışmalar	26
2.4.1.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	26
2.4.1.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	29

2.4.2.	Okuduğunu Anlama Stratejilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar	30
2.4.2.1.	Türkiye'de Yapılan Çalışmalar	30
2.4.2.2.	Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	33
2.4.3.	Zihinde Canlandırma Stratejisi İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	34
2.4.3.1.	Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	34
2.4.3.2.	Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	35
2.4.4.	Yapılan Çalışmaların Tabloda Gösterimi.....	38
3.	BÖLÜM	44
	YÖNTEM.....	44
3.1.	Araştırma Modeli.....	44
3.1.1.	Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli	46
3.1.1.1.	Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modelinin Araştırmada Kullanılması	47
3.2.	Denekler ve Seçimi	47
3.2.1.	Denekler ve Özellikleri.....	48
3.2.2.	Deneklerin Seçimi	49
3.2.2.1.	Öğretmenle Görüşme.....	49
3.2.2.2.	Önkoşul Becerilerin Değerlendirilmesi	49
3.2.2.2.1.	Metinler	50
3.2.2.2.2.	Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı	50
3.2.2.2.3.	Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi	50
3.2.2.2.4.	Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi	50
3.2.2.2.5.	Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi	51
3.2.2.2.6.	Ses Kayıt Cihazı	51
3.2.2.2.7.	Kronometre.....	51
3.3.	Uygulama Ortamı	51
3.3.1.	Uygulamada Kullanılan Veri Toplama Araçları	52
3.3.1.1.	Metinler	52
3.3.1.2.	Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı.....	52
3.3.1.3.	Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi.....	52
3.4.	Ön uygulama	53
3.5.	Zihinde Canlandırma Strateji Öğretimi	53
3.5.1.	Başlama düzeyi evresi	54
3.5.2.	Uygulama evresi	54
3.5.3.	İzleme.....	56

3.5.4. Genelleme	57
3.6. Verilerin Toplanması	57
3.7. Verilerin Analizi	57
3.8. Güvenilirliklerin hesaplanması.....	57
3.8.1. Uygulama güvenilirliğinin hesaplanması.....	57
3.8.2. Gözlemciler arası güvenilirliğin hesaplanması	58
4. BÖLÜM	60
BULGULAR VE YORUMLAR	60
4.1. Birinci Deneğe Ait Bulgular ve Yorumlar	61
4.2. İkinci Deneğe Ait Bulgular ve Yorumlar	61
4.3. Üçüncü Deneğe Ait Bulgular ve Yorumlar	62
4.4. Genelleme Bulguları Ve Yorumlar	62
5. BÖLÜM	64
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	64
Öneriler.....	67
KAYNAKLAR.....	69
EKLER	79

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde ilgili literatür çerçevesinde problem durumu tanımlanarak yapılan çalışmanın amaç, önem, sınırlılıklar ve sayıtlarına yer verilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında kullanılacak olan terimlerin tanımları açıklanmıştır.

1.1.Problem Durumu

Okuma, ilkokulda edinilen temel becerilerdendir ve bireylerin yaşamlarındaki en önemli bilgi edinme yoludur. İlkokul 1. Sınıfta edinilen okuma becerisi, çocukların öğrenim yaşantıları boyunca kitaplardan bilgi edinmelerini sağlar. Bilgi edinmeye bağlı olarak yaşantı birikimi sağlamaları açısından etkili bir beceridir (Güzel-Özmen, 1999). Öğrenciler okuma sayesinde dil becerilerini, kelime hazinelerini ve genel bilgi düzeylerini arttırabilir. Akademik başarı, okuma kanalıyla akademik bilginin edinilmesine bağlıdır (Yıldız,2013).

Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında okuma becerisinin önemine vurgu yapılmıştır. Okul döneminde kullanılan öğrenme materyallerinin birçoğu okuduğunu anlamayı gerektirdiğinden sadece Türkçe dersi için değil, bütün derslerden bilgi edinmenin temelinde okuma becerisi yer alır. Okuma, bilgi kaynağını genişletmesinin yanı sıra insan kişiliğine yön vermeye, hayal dünyasının geliştirilmesine ve farklı deneyimler edinilmesine yardımcı olan bir beceridir. Okuma becerisinin okul başarısında olduğu gibi günlük yaşamı için de önemi büyüktür. Temel amacı bireyi hayata hazırlamak olan eğitim sistemimizde okuma becerisi önemli bir yer tutar (MEB,2006).

Akyol'a (2011) göre okuma “*önbilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda*

düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir”. Bu anlam sürecinde aşağıdaki becerilerin gerçekleşmesi beklenir;

- Kelimeleri tanıma,
- Kelimeleri anlama,
- Kelime dağarcığını genişletme,
- Okuduğunu anlama,
- Okuduğunu değerlendirme,
- Eleştirel bakış açısı edinme,
- Okumayı yaşamının içerisinde bir unsur haline getirme,
- Okuma kanalıyla ufkunu genişletme,
- Metinleri okuma becerilerini varlık ve olayları eleştirel bir bakış açısıyla okuma (Epçaçan,2009).

İlköğretim müfredat programında Türkçe dersi anlama ve anlatma davranışları gruplanmıştır. Dinleme ve okuma bir anlama; konuşma ve yazma ise anlatma davranışı olarak ele alınmıştır (Sever, 1995). Okuduğunu anlama metin kanalıyla doğrudan veya dolaylı verilen bilginin kavranması, metni oluşturan öğelerin algılanması, yorumlanması ve değerlendirmesi amacıyla yapılan çalışmadır (Karatay, 2009).

Okuduğunu anlama okumayı etkileyen en önemli unsurdur. Okumanın temel hedefi tüm boyutlarıyla okuduğundan anlam çıkarma olmalıdır. Bireylerin öğrenmeleri okuduklarından anlam çıkarma potansiyelleri ile doğru orantılıdır (Erginer, 1999). Başarılı bir okuma okunan metinden anlam çıkarmayı içermektedir. Okunan metnin anlaşılması eğitimde başarıyı etkiler. Yapılan araştırmalar öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde akranlarına göre sürekli ve anlamlı bir biçimde geri olduğunu göstermektedir (Bender, 2016).

Öğrenme güçlüğü, Amerika Birleşik Devletleri’nde 1975’te yapılan tanıma göre “*yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik*

sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlüklerdir” (MEB’den 2014).

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından güncellenen sınıflandırma sistemi DSM-5’te (2013, The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) özel öğrenme güçlüğü kavramı “Özgül Öğrenme Güçlükleri- *Specific Learning Disabilities*” terimi ile açıklanmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanları olumsuz etkileyen nörogelişimsel kökenli bir bozukluktur. Özgül öğrenme bozukluğu çocuğun yaşı, zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda akademik başarının beklenenin altında olma durumu olarak nitelendirmektedir. Özgül öğrenme bozukluğu yaşayanlarda zekâ normal ya da normal üstü olarak belirtilmektedir. Yaşanan akademik güçlüklerin bazıları yaşam boyu devam edebilir ve iş aile hayatını olumsuz etkileyebilir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Özgül öğrenme güçlüğü’nün alt başlığı olan okuma güçlüğü’nü (disleksi) Uluslararası Disleksi Derneği şu şekilde tanımlamıştır; “ *Disleksi nörolojik kökenli özgül bir öğrenme yetersizliğidir. Doğru ve /veya akıcı sözcük tanıma ve heceleme ve sesbilgisel stratejiyi kullanarak sözcük okuma becerilerindeki güçlüklerle nitelenir. Bu güçlükler genellikle, dilin sesbilgisel bileşenlerindeki çoğu kez diğer bilişsel beceriler ve etkili sınıf öğretiminin sağlanmasıyla ilişkili olmayan bir yetersizlikten kaynaklanır*” (Uluslararası Disleksi Derneği, 2002). Disleksi, okuma güçlüğü anlamına gelen bir terimdir. Dislektik öğrenciler, bir sayfada gördükleri harfleri çıkardıkları seslerle birleştirmekte zorluk çekerler. Sonuç olarak okuma onlar için yavaş ve zahmetlidir; akıcı bir süreç haline gelmez. Bu çocuklar konuşulan kelimeleri hecelere ayırmakta ve kafiyeli kelimeleri tanımakta zorlanır, sesleri tanıyamayabilir ve doğru yazamayabilir. Ergenler ve yetişkinler de dahil olmak üzere disleksi olan insanlar genellikle okuma içeren aktivitelerden kaçınmaya çalışırlar. Genellikle resim, video veya ses gibi diğer ortamlara yönelirler (Penesetti, 2018).

Bu kapsamda ele alınan okuma bozukluğunda (disleksi) sorun yaşanan alanlar; sözcüklerdeki konuşma seslerini tanıma becerisi olan sesbilgisel farkındalık, konuşma seslerinin farklılıklarını ayırt etme becerisi olan sesbilgisel işleme, sözcük okuma, okuma akıcılığı, okuma doğruluğu, uyaklı okuma, heceleme ve okuduğunu

anlamadır. Okuduğunu anlamada yaşanan güçlükler sözcük okuma ve okuma akıcılığında yaşanan sınırlılıkların sonucu olarak ortaya çıkan ikincil bir sorundur. Ayrıca, çocuğun okuduğunu anlama deneyimlerinin azalması bilişsel ve dil gelişimini olumsuz yönde etkiler (Baydık,2015).

Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde yaşanan güçlükleri aşmak ve okuduğunu anlama kapasitelerini arttırmak için birçok strateji yöntem veya teknik geliştirilmiştir. Sağlıklı bir okuduğunu anlamanın gerçekleşebilmesi için okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrasında öğrencinin aktif olması, birçok strateji ve teknik kullanabilmesi gerekmektedir. İyi bir okuyucu okuma öncesi bir hedef sahibidir. Öncelikle metni gözden geçirir, ana hatlarını inceler, metinde bahsedilenler hakkında tahminlerde bulunur. Okuma esnasında; metni dikkatlice okur, gerektiği yerde okumaları tekrarlar, not tutar, varsayımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol eder, özet çıkarır, ileri sürülen düşüncelerle kendi bilgilerini karşılaştırır, yorum yapar, metnin özelliklerini inceler. Okuma boyunca; karşılaştığı problemleri tanımlar, metnin niteliği hakkında fikrini ifade eder. Okuma sonrasında; metinden çıkan anlamı özetler, metinden öğrendiklerinin ilerde nasıl faydalanabileceğini düşünür (Epçayan, 2009).

Araştırmacılar öğrencilerin okumaya dair bakış açıları, planlama ve değerlendirme süreçlerini organize etme ve bilgileri kullanma düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin okurken yaptıkları davranışlar ve düşünceler saptanmaya çalışılmaktadır. Okuduğunu anlama üzerine odaklanan araştırmalar iyi okuyucuların kullandığı stratejilerin neler olduğunu belirlemeye yönelik bulgular içermektedir (Karatay, 2007). Okuduğunu anlamaya yardımcı olan stratejiler okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası kullanılan stratejiler olarak gruplandırılmıştır. Okuma aşamalarında işe koşulan stratejiler yazarlara göre farklılıklar gösterse de içerik bakımından benzer özellikler taşımaktadır. Akyol (2006), okuduğunu anlama stratejilerini aşağıdaki aşamalarla özetlemiştir.

OKUMA ÖNCESİ STRATEJİLER	a) Metne göz gezdirme b) Okuma için hedef belirleme c) Ön bilgileri aktifleştirme - d). Metne ait görseller ve başlık yardımıyla metnin konusuna ilişkin tahminde bulunma
OKUMA SIRASINDAKİ STRATEJİLER	a) Akıcı okuma b) Anlayıp anlamadığını kontrol etme c) Yardımcı stratejileri kullanma d) Metni inceleme e) Not alma f) Zihinde canlandırma
OKUMA SONRASI STRATEJİLER	a) Özetleme b) Sentez c) Çözümleme ve değerlendirmeler yapma d) Ana fikri ve yardımcı düşünceleri tespit etme e) Kavram haritası, grafik ve tablo oluşturma f) Soru sorma, yanıtlama g) Yansıtıcı düşünmeyi sağlama

Okuduğunu anlama sürecinde okuduğunu anlama strateji farkındalığı metni okurken anlamayı izlemeyi, okuma ve okuduğunu anlama performansını değerlendirmeyi ve sorunları saptamayı ve bu sorunları çözmek için stratejileri kullanabilmeyi kapsar. Bilişsel strateji farkındalıklarındaki sınırlılıklar, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını etkiler (Baydık, 2011).

Okuma tanımı itibariyle kişinin kendi kavrama becerisinin takip edilmesini/denetlenmesini kapsamalıdır. Kişinin kendi kavrama düzeyin dair bir bilgiye sahip olunmadan kişinin metne dair daha bütünsel bir kavrama düzeyine ulaşmasına yardımcı olacak önemli bilgilere ulaşamayacaktır (Wagoner, 1983). Okumaya dair araştırmalardaki en kafa karıştırıcı sorulardan biri kötü okuma becerisine sahip kişilerin kendi okuduğunu anlama kabiliyetlerini takip etmekte neden zorluk yaşadıklarıdır (August vd., 1984). Markman, kişinin kendi kavrama becerisine dair bilgisi, aktif kavrama sürecinin ikincil unsuru olduğunu ve kişinin tüm bunları kavramasındaki başarısızlığını tespit edebilmek için gerekli olabilecek tüm unsurların anlamaya yönelik aktif bir çabanın ürünü olduğunu iddia etmiştir. Daha genç yaştaki ve düşük okuma becerisine sahip kişiler, deşifre ettikleri sözcükleri anlamlandırabilmek için daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiğinin farkında değiller gibi görünmektedirler (Baker ve Brown, 1984).

Baydık (2011), yaptığı çalışmasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin strateji kullanma oranlarını okurken “*noktalama işaretlerine dikkat etme*” (%92,7), “*hatalı okuduğu sözcük üzerinde çalışma*” (%86,5), “*okuduğunu anlamadığında sözcükler olursa sözlüğe bakma*” (%85,4), “*tekrar okuma*” (%80,2) izlemektedir. “*Metnin başlığına bakarak konu hakkında tahmin yürütme*” (%68,8), “*okuduktan sonra kendine metne ilişkin sorular sorma*” (%64,6), “*metindeki önemli yerlerin altını çizme*” (%64,6) “*metindeki olaylarla ön bilgiyi ilişkilendirme*” (%61,5), “*okuduğunu zihninde canlandırma*” (%60,4), “*okuma öncesinde kendine sorular sorma*” (%46,9) olarak bildirmiştir.

En az kullanılan stratejiler arasında yer aldığı saptanan zihinde canlandırma stratejisi öykü veya metindeki olayların ve bilgilerin zihinde oluşturulan bir imaj kanalıyla anlamının kolaylaştırılmasıdır (Rief,2015). Zihinde canlandırma stratejisinin kullanımı öğrencilerin okudukları ile bağ kurmasını, metni ve karakterleri gerçek

hayata taşımayı ve yaratıcı düşünmeyi desteklemektedir (Harvey ve Goudvis, 2000). Zihinde canlandırma stratejisinin kullanımı okunanların hatırlanma süresini uzatır (Kırkılıç ve Akyol, 2007).

Zihinde canlandırma öğretimi sürecinde okudukları metnin içeriğinde neler olduğunu zihinlerinde canlandırmaları beklenir. Hikâye türü metinlerde metinde geçen olaylara yönelik zihinde canlandırma süreci devreye sokulurken bilgilendirici metinlerde anahtar kelimeler vasıtasıyla öğrenilecek içeriğin zihinde canlandırılması hedeflenir. Zihinde canlandırma işleminin ardından öğrencilerden gördükleri imajları açıklamaları, bu imajları okudukları metin ile karşılaştırmaları ve sonuçlar hakkında konuşmaları, strateji kullanımındaki basamakları oluşturmaktadır (Klingner vd., 2007; Guerrero, 2003).

Birçok öğretmen okuduğunu anlama stratejisi olarak zihinde canlandırmayı öğretmeye kendilerini yetkin görmezler. Öğrenciler okul deneyimleri boyunca zihinde canlandırma etkinlikleriyle tanışmayabilir veya bu beceriye yönelik yeterlilikleri önemli ölçüde engellenmiş olabilir. Oysa bu strateji öğrencilerin okudukları şeyi zihin gözüyle görmelerine ve okudukları hakkında daha derin bir kavrayış sahibi olmalarına yol açar. Üstelik zihinsel canlandırma stratejisinin nasıl gerçekleştiğini fark ettikten sonra rutin olarak kullandıkları bir öğrenme stratejine dönüşür (Macceca, 2007).

Jacob (1976), zihinsel imgeleme ilişkin teorileri ve araştırmalara dönük paradigmaları incelediği çalışmalarında, yazılı söylemleri anlamaya çalışma yönündeki imgelemi kullanma becerisinin iyi ile kötü okuyucuları birbirinden ayırt etmeye yarayan merkezi bir faktör olduğu sonucuna varmıştır. Finch (1982), 5. sınıfa giden ve ortalamanın altında bir okuma becerisine sahip olanların aşina oldukları ve yabancı oldukları metinleri okurken imgelemi ortalamanın üstündekilerden daha az kullandığını ortaya koymuştur. Zihinsel imgelemenin bir metni anlamak açısından işlevsel olarak önemli bir değişken olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunsada hiçbirisi imgelemi kötü seviyede okuma becerisine sahip olanların yetilerini denetleme açısından spesifik olarak irdelememiştir.

Devamlı çabayı ve sürdürülebilir konsantrasyonu teşvik eden zihinde canlandırma gibi okuyucu kaynaklı stratejilerin okuduğunu anlama becerisinin takibi sürecini kolaylaştırabileceği yönündedir. Literatürde metin boyunca akan bilginin entegre edilmesi teşvik edici ve okuma becerisini kolaylaştıran bir strateji olarak zihinsel imgelemiden sıkça bahsediliyor olsa da (Gambrell, 1981; Linden ve Wittrock, 1981; Pressley, 1976, Sadoski, 1983) zihinde canlandırmanın okuduğunu anlama becerisinin takibi sürecindeki rolünün üzerinde çok sık durulmamıştır. Zihinde canlandırma, kişinin okuduğunu anlama becerisinin takibine ilişkin kendini tanıma becerisini geliştirirken, okuyucunun kavraması zor bir metinle karşılaştığı durumlarda en etkili biçimde devreye girmektedir (Gambrell ve Bales, 1986).

1.2.Amaç

Bu araştırmanın amacı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde zihinde canlandırma stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin araştırılmasıdır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- 1) Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde zihinde canlandırma stratejisi öğretimi okuduğunu anlama becerilerinde etkili midir?
- 2) Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde zihinde canlandırma stratejisi öğretiminde edinilen becerilerin okuduğunu anlamadaki etkililiği bir, iki, üç hafta sonra sürdürülmekte midir?
- 3) Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde zihinde canlandırma stratejisi öğretimi sonucunda edindikleri becerileri farklı ortam ve kişilere genellemede etkili midir?

1.3.Önem

Etkili bir okuduğunu anlama becerisi bireyin öğrenim yaşantısı boyunca sahip olması gereken önemli bir beceridir. Öğrenim hayatının ilk yıllarında edinilmesi amaçlanan okuduğunu anlama becerisi bütün alanlarda kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin edinilmesine zemin oluşturmaktadır. Bu beceride yaşanan sınırlılıklar öğrenim yaşantısının kalitesini etkilemektedir. Okuduğunu anlamakta güçlük yaşayan öğrencilerin öğrenme hayatına yönelik motivasyonları azalmaktadır.

Özellikle okuma alanında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler okuduğunu anlama becerilerinde önemli sınırlılıklar yaşamaktadır. Etkili okuyucuların okuduğunu anlamayı güçlendirmek için kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kullanmakta daha başarısızdır. Bu stratejileri kullanabilmeleri ve etkili bir okuyucu haline gelebilmeleri için okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine ve kullanmakta ustalaşmaya gereksinimleri vardır. Zekâ düzeyi ile ilgili bir sınırlılık yaşamayan fakat okuma alanında öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuduğunu anlama becerileri geliştiğinde akranlarının düzeyinde okul başarısı edinmesinin önündeki önemli bir engel kalkmış olur.

Son güncellenen Türkçe müfredat programında okuma yazmaya yönelik hedefler “1. sınıfta okuma ve yazma süreci tamamlanır, 2. sınıfta öğrencilere okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılır, 3 ve 4. sınıfta ise öğrencilerin kendine has yazı alışkanlığı kazanmasına yönelik yazı çalışmaları yaptırılır” şeklindedir (MEB 2019). Birinci sınıfın ikinci döneminden itibaren seviyelerine uygun metinleri akıcı okumayı gerçekleştiren öğrencilerle aşamalı olarak okuduğunu anlama çalışmaları başlatılır. 2. Sınıftan itibaren metinlerin okunabilirlik düzeyleri artarken okuduğunu anlama temel hedeflerden biri haline gelir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için ders kitaplarındaki metinleri çözümlemek giderek zorlaşır. Çözümleme ve akıcı okuma sorunlarıyla başa çıkmak için uğraşan öğrenci için okuduğunu anlama çalışmaları uygun bir hedef olarak belirlenemez. Öğrencinin okumaya dair motivasyonlarının giderek düşmesine fırsat tanımamak için sınıf düzeyinden bağımsız olarak çözümleme ve akıcı okuma hızları göz önüne alınarak

mümkün olduğunca düşük okunabilirlik düzeyinde, gerçeklikle bağ kurabileceği metinlerle uygun stratejiler yardımıyla okuduğunu anlama çalışmaları yapılması gerekmektedir.

Okuduğunu anlama stratejilerinden okuma esnasında kullanılan zihinde canlandırma stratejisinde okuyucunun okuduklarına dair zihinlerinde bir imaj oluşturmaları hedeflenmektedir. Bu oluşturulan imajlar sayesinde okuyucu okuduğu metin ile var olan bilgilerini kullanarak bir bağ oluşturur. Okuduğu metin ile gerçek yaşantısının arasındaki bağı fark eden okuyucu için kelimeler ve cümleler bir anlam kazanır. Okumanın gerçek yaşantıyı anlamlandırmak üzere bir amacı oluşmaktadır. Okumaya karşı motivasyonları artan öğrenciler farklı türde, farklı konularda, farklı zorluk düzeylerinde metinleri anlamak için istek duyarlar.

Alanyazın tarandığında farklı okuduğunu anlama stratejisi öğretimlerine yönelik çalışmalara yer verilirken (Pilten, 2007; Epçaçan, 2008; Kırmızı,2008; Cora-İnce, Rasmussen 2017; Özak, 2017, Özbek ,2019; Kınıklı, 2019), zihinde canlandırma stratejisine yönelik sadece iki çalışmaya (Özyılmaz 2010; Kocaarslan 2015) rastlanmıştır. Zihinsel imaj oluşturma doğası itibariyle öznelliğe yatkın bir yapıdadır. Bu yüzden kullanılan metinlerde basit bir şekilde, mümkün olduğunca nesnel zihinsel imaj oluşturmaya fırsat sağlayacak, öğrencinin yaşamında var olan gerçek öğeleri içermesinin gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu tür metinler kullanıldığında zihinde canlandırma stratejisinin öğretimi kolaylaşacaktır. Bender (2016), bir süre alt düzey okuma programlarıyla gerçekleştirilen imgeleme egzersizlerinin sonrasında zorluk düzeyi sistematik olarak artırılarak uygun bir okuma düzeyine ulaşana kadar düzenli periyotlarla sürdürülmesi gerektiğini belirtmiştir. Zihinde canlandırma stratejisi öğretimine yönelik çalışmalar doğru metin kullanımı kanalıyla artırılabilir. Bu çalışmada kullanılmak üzere kolaylıkla nesnel zihinsel imaj oluşturmaya fırsat sağlayacağı düşünülen, günlük yaşamdan öğeler içeren diyalog metinler hazırlanmıştır. Yeterli çalışma olmayan bu alanda öncü çalışmalar arasında yer alabilecek deneysel araştırmalar yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğrenme gücüğü öğrencilere zihinde canlandırma becerisi öğretiminin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin araştırılması

hedeflenmektedir. Araştırmada edinilen bulguların öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerine, özel eğitim öğretmenlerine ve çocuklarına okuduğunu anlamaya yönelik destek vermek isteyen anne babalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Ayrıca okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik eğitim materyalleri hazırlayan kurumların zihinde canlandırma stratejisinin öğretimine ve uygulanmasına yönelik düzenleme yapmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Lefkoşa Şehit Ertuğrul İlkokulu'nda öğrenim gören okulun kaynak sınıfına yönlendirilmiş, öğretmen gözlemlerine göre önkoşul olarak belirlenen okuma yazma becerilerine sahip öğrenme güçlüğü olan 3 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
- 2) Tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli ile sınırlandırılmıştır.
- 3) Öğretimde ortalama 50 kelimelik (+/-3), okunabilirlik düzeyi en düşük seviyede, iki kişi arasında geçen diyalog metinlerin kullanımı ile sınırlandırılmıştır.
- 4) Okuduğunu anlama stratejilerinden zihinde canlandırma stratejisinin öğretimi ile sınırlandırılmıştır.

1.5.Sayıtlar

Okuduğunu anlama stratejilerinden zihinde canlandırma stratejisinin öğretiminde diyalog metin kullanımının uygun olduğu varsayılmıştır.

1.6.Tanımlar

Okuma: Okuyucunun ön bilgilerini harekete geçirerek yazar ve okuyucu arasında aktif iletişim temelli, etkili bir yöntem kanalıyla bir amaç doğrultusunda oluşan anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011).

Okuduğunu Anlama: Metin kanalıyla doğrudan veya dolaylı verilen bilginin kavranması, metni oluşturan öğelerin algılanması, yorumlanması ve değerlendirmesi amacıyla yapılan çalışmadır (Karatay, 2009).

Okuduğunu Anlama Stratejileri: Okuduğunu anlamaya yardımcı olacak akademik performansı arttırmaya yönelik bilişsel öğelerdir (Pilonetia, 2006).

Zihinde Canlandırma Stratejisi: Zihinde canlandırma stratejisi öykü veya metindeki olayların ve bilgilerin zihinde oluşturulan bir imaj kanalıyla anlamının kolaylaştırılmasıdır (Rief,2015).

Zihinsel İmaj Oluşturma: Gerçek bir nesne veya durum olmadan zihinde resimler oluşturulmasıdır.

Diyaloğa Dayalı Metin: En az iki kahramanın karşılıklı bilgi, görüş, tecrübe değişimlerinin gerçekleştiği metinlerdir.

Açık anlatım yöntemi: Açık öğretim okuyucuya bir metni okuma sürecinde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının amaçlı ve doğrudan bir yol izlenerek öğretildiği yöntemdir. (Duffy, 2002).

Sesli Düşünme (Think Aloud) Tekniği: Zihinsel süreçlerin sesli olarak betimlenmesidir.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğrenme güçlüğü'nün tanımına, özelliklerine ve yaygınlık oranlarına, öğrenme güçlüğü'nde yaşanan okuduğunu anlama sorunlarına, okuduğunu anlama becerilerinde etkili olan okuduğunu anlama stratejilerine, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğine ve uygulamada kullanılacak zihinde canlandırma strateji öğretime ve alanyazında yapılan çalışmalara dair bilgiler yer almaktadır.

2.1.Öğrenme Güçlüğü

Bu bölümde öğrenme güçlüğü'nün tanımı, ayırt edici özellikleri ve yaygınlık oranlarına yer verilmiştir.

2.1.1.Öğrenme Güçlüğü Tanımı

İlk olarak 1800'li yılların başında Franz Joseph Gall adlı nörolog, savaşta yaralanan askerlerde beyin sarsıntısına bağlı olarak konuşma bozuklukları yaşandığını gözlemlemiştir. Beyin ve dil arasındaki ilişkinin araştırılması öğrenme güçlüğü'nün tanımlanmasına da zemin hazırlayacak bulgular sağlamıştır. İlk olarak nörolog olan Adolph Kussmaul 1877 yılında kelime körlüğünü zihinsel ve görme, konuşma yetersizliği olmamasına rağmen kelimeleri görememek olarak tanımlamış ve özgül okuma güçlüğü fikrinin doğuşuna zemin hazırlamıştır. 1900'li yılların başında Amerikalı araştırmacı Samuel Orton öğrenme güçlüğü alanında etkili açıklamalar ve müdahaleler geliştirmiştir. Orton, öğrenme güçlüğü'nde yaşanan okuma sorunlarını beyin yapısı kaynaklı bir algılama problemi olarak ifade etmiştir. Okuma güçlüğü

için ilk sistemli çalışmayı yapmış ve Orton-Gilliam yöntemi ile okuma sorunu olan çocuklarla bir okuma eğitimi gerçekleştirmiştir (Hallahan, Mercer, 2001).

Öğrenme güçlüğü terimi, ilk kez Kirk tarafından 1963'te zekâ geriliği, algı yoksunluğu, kültür ve eğitim faktörleriyle ilişkilendirilemeyen bir bozukluk olarak ifade edilmiştir. Bozukluğun temelinde beyinsel fonksiyon bozukluğu, duygusal ve davranışsal sorunların varlığı vurgulanmıştır (Öztürk, 2017). Ekonomik, kültürel, çevresel yoksunluklardan veya zihinsel, bedensel, görme, işitme yetersizliklerinden kaynaklanan öğrenme güçlükleri, özel öğrenme güçlüğü kapsamında ele alınmaz (Özyürek, 2003).

Öğrenme güçlüğü 1987 yılında Öğrenme Güçlüğü Birliği Komitesi tarafından yapılan bir başka tanımda; merkezi sinir sisteminin bozukluğundan kaynaklandığı varsayılan bireye özgü ve ömür boyu sürdüğü düşünülen bir bozukluk olarak açıklanmıştır. Bu bozukluk kapsamında dinleme, konuşma, okuma, yazma, muhakeme ve matematik becerilerinin kazanılmasında ve kullanılmasında güçlükler yaşanmaktadır. Kendini düzenleme davranışlarında, sosyal algı ve sosyal etkileşimde sorunlar öğrenme güçlüğünde görülse de bu sorunlar tek başına öğrenme güçlüğüne oluşturmaz. Öğrenme güçlüğü duygusal engel, zihinsel engel, duygusal bozukluklar veya kültürel farklılıklar uygun olmayan öğretim koşulları gibi dışsal etmenlerin bir sonucu olarak görülmemektedir (Gresham ve Elliott, 1989).

Amerikan psikiyatri Birliği DSM 4'te yer alan özgül öğrenme güçlüğü tanımında; bu öğrencilerin normal veya normalin üstünde zekaya sahip oldukları, bireysel ve standart testlerden elde edilen okuma, matematik ve yazılı anlatım puanlarının yaş, aldığı eğitim ve zekâ düzeylerine oranla düşük olduğu belirtilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994).

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından güncellenen sınıflandırma sistemi DSM-5'te (2013, The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) özgül öğrenme güçlüğü kavramı “Özgül Öğrenme Güçlükleri- *Specific Learning Disabilities*” terimi ile açıklanmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanları olumsuz etkileyen nörogelişimsel kökenli bir bozukluktur. Özgül öğrenme bozukluğu çocuğun yaşı, zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde

bulundurulduğunda akademik başarının beklenenin altında olma durumu olarak nitelendirmektedir. Özgül öğrenme bozukluğu yaşayanlarda zekâ normal ya da normal üstü olarak belirtilmektedir. Yaşanan akademik güçlüklerin bazıları yaşam boyu devam edebilir ve iş aile hayatını olumsuz etkileyebilir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Tanımlarda geçen ortak özellikler, öğrenme güçlüğünün merkezi sinir sistemi ile ilgili bir sorundan kaynaklandığını, hayat boyu sürececek bir durum olabileceğini, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin normal ve normal üstü zekaya sahip olmalarına rağmen okuma, yazma, matematik ve dili içeren alanlarda akademik güçlükler yaşadıklarını ve bu güçlüklerin çevresel etmenler veya diğer engellerin bir sonucu olmadığını içermektedir.

2.1.2.Öğrenme Güçlüğünde Ayırt Edici Özellikler

DSM 5 özgül öğrenme güçlüğünün alt tiplerini; okuma bozukluğu (disleksi), matematik bozukluğu (diskalkuli), Yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) olarak sınıflandırmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Topbaş, öğrenme güçlüğünün alt alanlarında yaşanan güçlükleri şu şekilde özetlemiştir.

- Okuma bozukluğu olarak adlandırılan disleksi’de okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde sınırlılıklar yaşanmaktadır. Okuma ile ilgili sorunlar sözcükleri tanıma sırasında yapılan harflerin diziliminde hatalı bir işlem sonucu harfleri atlama, ekleme veya ters çevirmedir. Okuduğunu anlama becerilerindeki sorunları ise; metni akıcı okuma, metni kavrama, anlam çıkarma, metnin ana fikrini saptama, metinde geçen olayları oluş sırasına göre sıralama, metinde geçen kahramanları aktarabilme, metin ile ilgili yorum yapabilme ve özetleme becerilerini içermektedir.
- Öğrenme güçlüğünde bir diğer alan olan yazılı anlatım güçlüğünde el yazısı yazmada güçlük, harflerin yanlış yazımı, noktalama

işaretlerinin kullanımında sınırlılıklar, yazılı ifade becerilerinde bağlam kurmakta güçlük, metin yapısını organize edememe ve sınırlı sözcük dağarcığı problemleri görülmektedir.

- Matematik alanında yaşanan güçlük olarak ifade edilen diskalkulide matamatiksel sembolleri tanıyamama, ritmik sayma ve aritmetik işlemlerde sınırlılıklar, parça-bütün ilişkisi, saat, para, ölçü kavramlarının edinilmesinde sınırlılıklar ve matematik problemlerini çözme becerilerinde sorunlar görülmektedir (Topbaş,1998).

Öğrenme güçlüğü, akademik becerilerde yaşanan sınırlılıkların yanı sıra erken çocukluktan itibaren birçok bilişsel ve sosyal sorun eşliğinde kendisini göstermektedir. Bu güçlükler dili öğrenmede güçlük, dikkat sorunları, hiperaktivite ve dürtüsellik, motor becerilerde sınırlılıklar, sosyal ilişki kurma becerilerinde sorunlar, algı bozuklukları, üstbilişsel becerilerde yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Baydık, 2015). Bu sorunlar erken çocukluk çağlarından itibaren fark edildiği takdirde öğrenme güçlüğü'nün bir işareti olarak değerlendirilip erken tanıya imkân sunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlere aşağıdaki durumların gözlenmesinde öğrencinin öğrenme güçlüğü var olabileceği düşünülerek rehberlik araştırma birimlerine yönlendirilmesi gerektiğini aktarmıştır.

- Okuyup yazarken seslerin yerlerini değiştirme,
- Okurken kelime atlama,
- p, b, d harflerini 6, 9 rakamlarını ters algılayıp okuma ve yazma,
- Gün ay, yıl tarihlerin sırasını karıştırma,
- Alfabeyi sıralayamama,
- Zayıf yön kavramları,
- Sayfayı düzenli kullanamama,
- Zamanı etkili kullanmakta güçlük,
- İp atlama, top yakalama gibi kaba motor becerilerinde koordinasyon eksiklikleri,

- Kısa dikkat süresi ve dikkatsiz davranışlar,
- Uzaklık derinlik algılarının zayıflığı,
- Arkadaşlık ilişkileri kurmakta sınırlılıklar,
- Kendilerini ifade etme becerilerinde yetersizlikler (MEB, 2014).

2.1.3.Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlık Oranları

Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı beşinci baskısında (DSM-5), farklı dil ve kültürlerdeki okul çağı çocuklarında okuma, yazma ve matematik eğitsel alanlarını içeren özgül öğrenme güçlüğü'nün yaygınlığını %5–15 olarak belirtilmiştir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özel eğitim gereksinimli öğrencilerin %47 sini oluşturduğu aktarılmaktadır (U.S. Department of Education). Bu oran öğrenme güçlüğü'nün özel eğitim kapsamında önemli bir yer tuttuğuna işaret etmektedir. Türkiye’de ise tanılamadaki yetersizliklerden kaynaklı özel öğrenme güçlüğü olarak tanı almış çocukların oranı bütün özel gereksinimli öğrencilerin %3 ü olarak yansımaktadır (Melekoğlu ,2016).

2.2.Okuduğunu Anlama

Bireyin kendi yaşamı ön bilgi ve deneyimleri aracılığı ile okuduğu farklı türde metinleri kavraması olarak tanımlanan okuduğunu anlama okuma sürecinin amacı ve sonucunu oluşturmaktadır. Okuduğunu anlayabilen insanlar okuduklarından zevk almakta ve farklı metinleri okumaya ilgi göstermektedir. Bireyin okuduğunu anlamaya yönelik özgüven ve yeterlilik duygusu okuduklarından anladıklarının kalitesi ve miktarını da arttırmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 1997). Okuduğunu anlama süreci gerçekleştiğinde okuma asıl amacına ulaşmış olmaktadır.

Etkin bir okuduğunu anlama süreci metinde bulunan sözcükleri sesbilgisel bilgi ve becerileri vasıtasıyla çözümlemeleri, bu sözcükleri ön bilgi ve deneyimlerini kullanarak anlamlandırmaları, anlamlandırılan sözcüklerden oluşan cümleyi

sözdizimsel özellikleri çerçevesinde analiz ederek metinde işaret edilen mesaja ulaşabilmelerini kapsar (Güldenoğlu vd., 2014). Okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesi için ilk olarak var olan sözcük bilgileri kullanılmalıdır. Var olan ön bilgileriyle kelimeleri anlamlandıran okuyucu metinden çıkarım yapma sürecini gerçekleştirir. Okunanlar zihinde görselleştirilerek bir çerçeve içerisine dahil edildikten sonra paragrafın ana fikrinin ne olduğu anlaşılır. Paragrafı anlayan okuyucu metnin geri kalanına dair tahminlerde bulunabilir (Temple vd., 2005; Akyol ve Yıldız'dan 2011).

Bireylerin için bir metni okuma ve okuduklarını anlama becerisi, hayat boyu hem akademik hem de kişisel öğrenmeleri için oldukça önemli bir beceridir. Okuduğunu anlama becerisi;

- Okunan metne dair hazırlanmış soruları yanıtlama,
- Ana fikri bulma,
- Metinde gerçekleşen olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurma,
- Önemli bilgilerle önemsizi birbirinden ayırma,
- Bilgi ve olayları organize etme,
- Özetleme becerilerini içerir (Baydık,2015).

2.2.1.Öğrenme Güçlüğünde Okuduğunu Anlama Sorunları

Birçok araştırma öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlamada sınırlılıklar yaşadıklarını göstermektedir. Bu öğrenciler okuduğunu anlama çalışmalarında okudukları metnin ana fikrini kavramakta, metni anlamayı destekleyici detayları hatırlamakta bununla birlikte metinden uygun sonuç çıkarmakta yetersiz kalırlar. (Bender,1999; Bender ve Larkin, 2003; Bender, 2016)

Okuduğunu anlamada yaşanan güçlükler, sözcük okuma ve okuma akıcılığında yaşanan sınırlılıkların sonucu olarak ortaya çıkan ikincil bir sorundur. Ayrıca, çocuğun okuduğunu anlama deneyimlerinin azalması bilişsel ve dil gelişimini olumsuz yönde etkiler (Baydık,2015). Birçok faktör öğrenme güçlüğü olan

öğrencilerin uzun cümlelerden oluşan bir metni anlamalarına etki eder. Okuma becerileri aşamalı olarak tek tek ele alınsa da bu beceriler birbiri ile ilişki içerisinde. Örneğin; cümlelerin anlamını kavrayan okuyucu cümlede bilmediği kelimeler varsa onların anlamlarına yönelik tahmin yapabileceği ipuçlarına ulaşır (Bender,2016)

Çoğu zaman sözcükleri doğru okuma ve okuma akıcılığının yetersizliğinden kaynaklanan okuduğunu anlama sınırlılıklarına bellek problemleri ve sınırlı kelime dağarcığı olumsuz yönde etki eden faktörlerdendir (Borella vd., 2010). Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler sıralandığında;

- Sözcük bilgisi,
- Sözcükleri çözümleme hızı,
- Akıcı okuma,
- Üst bilişsel strateji kullanımı önem taşımaktadır (Pecjak vd., 2011; Görgün, 2018).

2.3.Okuduğunu Anlama Stratejileri

Bireylerin bilgiyi edinmesi ve işlevsel bir şekilde kullanması belirli bilişsel süreçler izlenerek gerçekleşir. Bu süreç süresince kişinin hangi aşamaları izlediği, nasıl gerçekleştirdiği ve sonucunda ne kazandığının farkında olması üstbiliş kavramı ile açıklanmaktadır. Üstbilişsel farkındalığı olan birey hangi bilgiyi hangi yollarla öğreneceğini bilmeyi, buna dair bir sistem geliştirebilmeyi ve öğrenmeyi öğrenme basamaklarını gerçekleştirebilmeyi içeren birçok beceriye sahiptir (Ataman ve Çakıroğlu, 2008).

Öğrencilerin kendi performanslarını düzenlemek, planlamak ve izlemek üzere üstbilişsel stratejiler kullanırlar (Botsas ve Padeliadu, 2003). Okuduğunu anlama sürecinin etkili gerçekleşebilmesi ve akademik performansın yükseltilmesine olanak sağlayacak bilişsel öğeler okuduğunu anlama stratejileridir (Piloneita, 2006). Okuduğunu anlama sürecinde okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrasında bilişsel

yeteneklerini bilmesi, süreci ve kendini yönetmesi, aldığı geri bildirimlerle okuduklarını değerlendirme işlemlerini gerçekleştirmesi sırasında üstbilişsel beceriler kullanılmaktadır (Ataman ve Çakıroğlu, 2008).

Son yıllarda kavrama becerisinin izlenmesi/denetlenmesi, okumaya ve bilişsel sürece dayalı çalışmalarda kayda değer ölçüde dikkatleri üstüne çekmiştir. Kavrama becerisinin izlenmesi, okuyucunun metinden gelen bilgiyi kavrama yönündeki çabası sırasında bilişsel süreçleri yönlendiren yürütücü bir işlev olarak tanımlanmıştır (Flavell ve Wellman, 1977; Myers ve Paris, 1978; Wagoner, 1983).

Okuyucunun etkili bir şekilde okuduğunu anlaması, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında bilişsel stratejiler kullanması ve bu süreç içerisinde kendi anlamasını izleyebilmesine bağlıdır (Alexander ve Jetton, 2000). Okuma sürecinde başarılı olanlar metni okumadan önce; okuma amacını saptar, okuyacağı metin ile tahminler üretir, okuma esnasında; okuduklarını anlayıp anlamadığını kontrol eder, anlamadığı noktalar varsa tekrarlayan okumalar yapar, okuma hızını ayarlar, okuma bittikten sonra ise; metni özetler ve metnin içerdiklerini değerlendirir (Pressley ve Gaskins, 2006).

Alanyazında okuduğunu anlama stratejileri genel olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak değerlendirilmektedir.

Okuma öncesinde;

- metne dair okuma amacını belirleme,
- okuma ile ilgili ön bilgileri harekete,
- metnin yapısına dair bilgi sahibi olma,
- metne ait görseller ve başlık yardımıyla metnin konusuna ilişkin tahminde bulunma

stratejilerinin kullanımı okuyucuya yapacağı etkinlikleri düzenlemesine yardımcı olur (Güneş, 2007; Ülper, 2010). Okuma öncesinde kullanılan bu stratejiler öğrencinin metni belli bir amaç doğrultusunda okumasını, kendi yaşantısı ile okuyacağı metin arasında bir bağ kurmasını ve metnin yapısına dair farkındalık kazanmasına olanak sağlar (Klingner vd., 2015).

Okuma sırasında;

- okuduğunu anlamayı izleme
- ön bilgilerle okuduklarını anlamlandırma
- metni inceleme
- okuduklarını zihninde canlandırma
- not alma

stratejilerinin kullanımı metni okuma süreçlerini kontrol etmelerine yardımcı olur (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004). Düzenleme stratejileri olarak da adlandırılan okuma esnasında kullanılan stratejiler okuma sürecinin en kapsamlı basamağını oluşturur. Bu süreçte öğrencinin kendi kendini kontrol edebilmesi önem arz eder (Coşkun, 2011).

Okuma sonrasında;

- ön tahminlerini kontrol etme,
- soruları yanıtlama,
- metni özetleme,
- metni anlatma

stratejilerinin kullanımı ise; okudukları ile ilgili bilgileri hatırlamaların ve metne dair sorulan soruları cevaplamalarını sağlar (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004).

2.3.1.Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu

Anlama Strateji Kullanımları

Okuduğunu anlama işleminin gerçekleştirilmesinde öğrencinin kendi performansını değerlendirebilmesi, okuduklarından ne kadar anlam çıkardığının farkında olması, anlamalarına engel olan faktörleri saptayabilmesi için okuduğunu anlama stratejisi kullanması oldukça önemli bir yeterliliktir. İyi okuyucular okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında bu stratejileri etkin bir şekilde kullanarak metinden doğru anlamları çıkarabilirken öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem bu stratejilere olan farkındalık düzeyleri düşük hem de metni izleme ve bu stratejileri kullanmak konusunda akranlarına oranla daha başarısızdır (Antoniou ve Souvignier, 2007). Öğrenme güçlüğü olan birçok öğrenci okuduğunu anlama sürecinde ön bilgileri kullanmaları ve kendi okumalarını değerlendirmeleri amacıyla kullanılan stratejileri geliştirmek becerilerinde yetersiz kalırlar (Berkeley, S., Scruggs, T. E., ve Mastropieri, M. A. 2010).

Okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmalarda zayıf okuyucuların okuma sürecinde bu stratejileri etkin olarak kullanamadıkları ortaya konulmuştur. Okuduğunu anlama stratejilerini kullanamama sebeplerinin ise okuma esnasında kendi kavrama düzeylerini izleyemedikleri, metnin özelliklerine dair bilgilerini sınırlılığı, kullanılacak stratejilerin okuduklarını anlamalarına katkı sağlamayacağı yönündeki olumsuz tutumların ekili olduğu düşünülmektedir (Karatay, 2007). Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini etkin bir biçimde kullanamamalarının sebepleri arasında okuma süreci boyunca stratejilerde kullanılacak basamaklar hakkında bilgi sahibi olmamaları ve kullanılması gereken stratejiyi geri çağırılmaları olarak görülmektedir (Botsas ve Padelıadu, 2003).

2.3.2.Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi

Üstbilişsel becerileri içeren stratejiler sayesinde öğrenci yetenekli bir şekilde etkin ve farkındalıklı bir okuma gerçekleştirebilir. Öğrencinin kendi kendini geliştirebilmesine olanak sağlayan bu stratejiler belli aşamalarla öğretilebilen yöntemlerdir (Pressley, 2001). Yapılan çalışmaların sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin başarılı okuyucuların sahip olduğu okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Bakken vd., 1997; Watson, 2012).

2.3.2.1.Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminde Açık Uygulamalara Dayalı Öğretim Yönteminin Uygulanması

Açık uygulamalara dayalı öğretim okuyucuya bir metni okuma sürecinde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının amaçlı ve doğrudan bir yol izlenerek öğretildiği yöntemdir (Duffy, 2002). Strateji kullanımının adım adım öğretmenden öğrenciye aktarıldığı açık uygulamalara dayalı öğretim yöntemiyle hangi stratejinin öğretimi yapılırsa yapılsın öğrencilere bu stratejileri etkin bir şekilde kullanabilmelerini öğretmek amacıyla öğretim basamaklarının izlenmesi gerekmektedir. Duke ve Pearson (2009) Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde açık uygulamalara dayalı öğretim yönteminin uygulanmasında izlenecek aşamaları;

- a. Öğretilecek stratejinin amacının ne olduğu, hangi basamaklarla kullanılacağı, nasıl ve ne zaman kullanılmasının gerekli olduğu açık bir şekilde anlatılması,
- b. Metin okuma sırasında doğru basamaklarla etkin bir şekilde stratejiyi kullanarak model olunması,
- c. Öğrenci ile birlikte metin okuma sırasında işbirlikli bir şekilde kullanılması,

d. Aşamalı bir şekilde sorumluluğun öğrenciye devredildiği rehberli uygulamalar yapılması,

e. Bağımsız uygulamalarla öğrencilerin pratiklerinin geliştirilmesi ve bu stratejilerin kullanımının takip edilmesi olarak sıralamıştır.

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde öğrencinin strateji kullanımında bağımsızlaşmasına yönelik öğrenme süreci boyunca sorumluluğun giderek öğrenciye devredilmesi gerekmektedir (Pearson ve Gallagher, 1983). Bu stratejileri öğrenen ve kullanmakta ustalaşan bireyler ikinci kişilerin yardımına gereksinim duymadan okuduklarıyla etkileşim kurma fırsatına sahip olur (Pressley ve Gaskins, 2006).

2.3.2.2. Zihinde Canlandırma Strateji Öğretimi

Araştırmacılar, genellikle zihinde canlandırma ile kavrama yetisi ve dil arasında karmaşık bir bağlantı olduğunu savunurlar (Piaget ve Inhelder, 1971). Paivio'nun çalışması (1971), imgelemenin hafıza ve öğrenme açısından bağdaştırıcı bir unsur olarak işlev gördüğünü ortaya koyması bakımından önemli bir dayanak sunmaktadır. Paivio (1971) zihinsel imaj oluşturma ve sözel süreçlerin anlam bulmanın sembolik bir tasviri açısından alternatif birer zihinsel kodlama sistemleri olduklarını ileri sürmektedir. Paivio'ya göre imgeleme bir vakanın somut boyutları ile bağlantılıdır. Bu boyutlar ne kadar somut olursa imgesel süreçler de o kadar kolay öğrenilir. Paivio, bağdaştırma sürecinde zihinde canlandırmayı dinamik, esnek ve dönüşümsel olarak nitelendirmiştir. Bir okuduğunu anlama stratejisi olarak zihinde canlandırma kavramının temelini oluşturan ve bilgiyi depolama ve yeniden erişim açısından bir askı ile ilişkilendiren “*kavramsal askı*” hipotezi (Paivio, 1983; Sadoski, 1983), kilit imajların zihinsel birer “*askı*” olarak işlev gördüklerini iddia etmektedir.

Devamlı çabayı ve sürdürülebilir konsantrasyonu teşvik eden zihinde canlandırma gibi okuyucu kaynaklı stratejilerin okuduğunu anlama becerisinin takibi sürecini kolaylaştırabileceği yönündedir. Literatürde, metin boyunca akan bilginin entegre edilmesi teşvik edici ve okuma becerisini kolaylaştıran bir strateji olarak zihinsel imgelemekten sıkça bahsediliyor olsa da (Gambrell, 1981; Linden ve Wittrock, 1981; Pressley, 1976, Sadoski, 1984), zihinsel imgelemenin okuduğunu anlama becerisinin

takibi sürecindeki rolünün üzerinde çok sık durulmamıştır. Zihinde canlandırma, kişinin okuduğunu anlama becerisinin takibine ilişkin kendini tanıma becerisini geliştirirken, okuyucunun kavraması zor bir metinle karşılaştığı durumlarda en etkili biçimde devreye girmektedir (Gambrell ve Bales, 1986).

Zihinde canlandırma stratejisi öykü veya metindeki olayların ve bilgilerin zihinde oluşturulan bir imaj kanalıyla anlamının kolaylaştırılmasıdır (Rief,2015). Zihinde canlandırma öyküdeki olayların ya da metindeki bilgilerin zihinde canlandırılmasıdır. Zihinde canlandırma stratejisinde okuma esnasında anlamının desteklenmesi amacıyla metne ait zihinsel görüntülerin yaratılması hedeflenmektedir. Okunanların zihinsel görüntülerinin oluşturulmasını öğretmek gerekmektedir. Öğrenci metni okurken, metne dair sorular sorarak yönlendirilebilir. Örneğin, burada bahsedilen devin evini hayal et, bu devin evi nasıl, duvarları hangi renk olabilir, dev evin neresinde, nasıl hissediyor olabilir gibi sorular kullanılabilir (Bilgi, 2017).

Okuduğunu anlamayı kolaylaştırıcı stratejilerden bazıları görsel unsur ve resimleri içerir. Okuduğunu anlama becerileri, öğrencilere okunan materyalin görsel imgelerini oluşturmaları öğretildiği taktirde imgeleme yoluyla geliştirilebilmektedir. Zihinde canlandırma stratejisinin öğretiminde öğrencilerden gözlerini kapamaları, okuduklarını düşünmeleri, öykünün anlaşılabilmesine hizmet edecek sahneyi tespit etmeleri ve zihinsel tasarımlar yoluyla yansıtabilmeleri istenir. Bir süre alt düzey okuma programlarıyla gerçekleştirilen imgeleme egzersizleri sonrasında zorluk düzeyi sistematik olarak arttırılarak uygun bir okuma düzeyine ulaşana kadar düzenli periyotlarla sürdürülmelidir (Bender, 2016).

Zihinde canlandırma etkinliklerinde öğrencilerden gözlerini kapatmaları, verilen yönergeler ve yönlendirici sorular eşliğinde okunanlarla ilgili görüntüleri zihninde canlandırmaları beklenir. Zihinde canlandırma sayesinde okunanlar daha etkin bir şekilde anlaşılır ve belleklerine daha iyi kaydedilmelerini sağlar (Önder, 1999).

Bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin değerlendirilmesinde genellikle sözlü raporlama teknikleri kullanılmaktadır (Veenman vd., 2005). Sesli düşünme protokolleri bir metin okuma ya da matematik problemi çözme gibi akademik etkinlikler sırasında kullanılabilir (Rosenzweig vd., 2011). Zihinde canlandırma stratejisi açık

öğretim yönteminin aşamaları ile öğretilirken öğretmen stratejiyi nasıl kullandığını sesli düşünme protokollerini uygulayarak ifade eder. Giderek sorumlunun öğrenciye aktarıldığı aşamalarda zihinde canlandırmayı nasıl gerçekleştirdiğini ve zihinde canlandırdığı imgeyi sesli düşünerek aktarır. Öğrenciden de stratejiyi nasıl kullandığını ve oluşturduğu zihinsel imajları sesli düşünme yoluyla aktarması konusunda yönlendirir ve öğrencinin stratejiyi kullanıp kullanmadığını değerlendirir.

2.4.Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine, okuduğunu anlama stratejilerine ve zihinde canlandırma strateji öğretimine yönelik yapılan çalışmalar incelenmiştir.

2.4.1.Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Yönelik Yapılan Çalışmalar

2.4.1.1.Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Özmen (2005), belirlediği önkoşul becerileri karşılayan öğrenme güçlüğü olan iki erkek öğrenci ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bildikleri ve bilmedikleri öykü masallarındaki okuma hızlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada bilinen ve bilinmeyen öykü ve masallarda okunma hızını ölçümlemek amacıyla tek denekli araştırma modellerinden A-B-A-B modelini kullanmıştır. Öğrencilerin bildikleri öykü ve masallarda bilmediklerine göre, dakikada okudukları kelime sayısının daha fazla olduğu bulunmuştur. Türkçe kitaplarında bilinen öykü ve masallara yer verilmesinin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı görüşü

sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin okuma öncesinde metinler hakkında öğrencilerle tartışmalarını önermiştir.

Baydık (2011), araştırmasının amacını okuma güçlüğüne sahip öğrencilerde okuduğunu anlama problemlerini, strateji kullanımını ve öğretmenlerin kullandığı okuduğunu anlama uygulamalarını inceleme olarak belirlemiştir. Araştırmanın katılımcıları; 96 okuma güçlüğü olan 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin 39 öğretmeni olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin strateji kullanımı ve öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını tespit için iki anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin önemli bir çoğunluğunda ana fikir bulma neden sonuç ilişkisi kurma genel bilgi ve detayları hatırlama ve çıkarım yapmada sınırlılıklar gözlenmiştir. Okumadan önce kendine soru sorma, zihinde canlandırma, ön bilgiyi kullanma, belirginleştirme, önemli bilgilerinin altını çizme stratejilerini en az kullandıkları stratejiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin en az uyguladığı öğretim uygulamalarının ise; ön bilgileri harekete geçirme ve akran aracılığıyla yapılan öğretim olduğu tespit edilmiştir.

Başaran (2013), çalışmasında okuma akıcılığı (doğruluk, hız, prozodi) ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Dördüncü sınıf öğrencisi 90 öğrenci ile çalışmasını yürüten araştırmacı ilişkisel tarama yöntemini kullanmıştır. Okumayı süreç olarak ölçen “boşluk doldurma testi”, hatırlamayı ölçen “kısa cevaplı test”, yüzeysel ve derinlemesine anlamayı ölçen “çoktan seçmeli test” ve anlamsal bağlantı kurmayı sağlayan “açık uçlu test” öğrencilere uygulandıktan sonra 409 kelimelik öykü metni okutulmuş ve okumalar kayıt edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin okuma hataları ve prozodi okumaları analiz edilmiştir. Araştırmada prozodinin derinlemesine anlamayı .85 düzeyinde okuma hızının ise .40 düzeyinde yordadığı bulunmuştur.

Güldenöglü vd., (2013), yaptıkları çalışmada ilköğretim üçüncü, dördüncü, altıncı ve yedinci sınıfa devam eden 35 okuma güçlüğü 51 normal gelişim gösteren öğrencinin cümle anlama becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Cümle anlama becerilerinin değerlendirilmesinde 16 cümle ve cümlelere yönelik sorular sunulmuştur. Olası cevaplar arasından doğru olduğunu düşündükleri şıkkı işaretleyerek cümle anlama işlemini gerçekleştirmeleri beklenmiştir. Tarama

modeliyle gerçekleştirilen çalışmada toplanan verilerin analizi sonucunda okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin cümle anlama becerileri daha düşük bulunmuştur. Çalışmanın öğrencilerin okuduğunu anlama güçlüklerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dada (2017), öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgileri okuduğunu anlama performanslarını belirlemeyi, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Katılımcılar, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden; 30 öğrenme güçlüğü olan, 30 öğrenme güçlüğü olmayan öğrenci olarak belirlenmiştir. Nedensel karşılaştırmalı modelin kullanıldığı araştırmada veri toplamak amacıyla “*Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi*” ve “*Formel Olmayan Okuma Envanteri*” kullanılmıştır. Araştırmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişki tespit edilmezken, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde kısmi bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Sonuçların öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere öğretim planlamalarında yardımcı olacağı görüşü sunulmuştur.

Sanır (2017), İçsel motivasyon, okuma hızı, ön bilgi ve strateji kullanımının sekizinci sınıf öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler açısından etkilerini değerlendirmeyi amaçlamış; Ankara merkez ilçelerinde öğrenim gören 113 kaynaştırmaya devam eden öğrenme güçlüğü olan öğrenci ve 113 sınıf düzeyinde okuma performansı sergileyen, öğrenme güçlüğü olmayan öğrenci ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada “*okuma motivasyonu ölçeği*”, “*ön bilgi testi*”, “*strateji kullanım testi*”, “*okuduğunu anlama testi*”, “*okuma hızı testi*” kullanılarak veri toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgularda içsel motivasyon okuduğunu anlamayı aracı değişkenler aracılığıyla dolaylı olarak arttırmıştır. Strateji kullanımı ön bilgi ve okuma hızı okuduğunu anlamayı olumlu düzeyde etkilemektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler olmayan öğrencilere göre değişkenler açısından daha düşük puanlar almıştır. Araştırma bulguları sonucunda yapılan öğretimsel düzenlemelerde strateji

kullanımına ve öğrencilerin metin ile ilgili ön bilgi edinmelerine olanak sağlayacak unsurlara yer verilmesi önerilmiştir.

Görgün (2018), çalışmasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek için tasarlanan “*Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA2DEP)*” öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Öğrenme güçlüğü olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden; 2 kız, 3 erkek toplam 5 öğrenci ile çalışmasını gerçekleştiren araştırmacı tek denekli araştırma modellerinden değişen ölçütler modelini kullanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan OKA2DEP bir dakikada okunan doğru sözcük sayısını, doğru okuma yüzdesini ve okuduğunu anlama becerilerini arttırdığı tespit edilmiştir. Bir, iki ve üç ay sonra da edinilen becerilerin katılımcılar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. OKA2DEP’ in içerdiği üç strateji olan kelime kartları, tekrarlı okuma ve öykü haritası yöntemlerinin maliyenin düşük ve kolay hazırlanabilir olmasından dolayı eğitimcilerin kullanmaları yönünde teşvik edici olduğu savunulmuştur.

2.4.1.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Snider, (1989) çalışmasında ön bilgilerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel bir okuduğunu anlama testi için önceden gerekliliği belirlenen ön bilgileri eksik, öğrenme güçlüğü olan 13 lise öğrencisine bilgi ve kelime kavramlarında eğitim verilmiştir. Deneysel grubun (yüksek ön bilgi grubu) performans ile kontrol grubu (düşük ön bilgi grubu) arasındaki performans karşılaştırılarak ön bilgilerin etkisi incelenmiştir. Ayrıca, üç tür okuma metni kullanılarak metin yapısının etkileri karşılaştırılmıştır. Edinilen bulgularda, deney grubundaki öğrencilerin ön bilgilerini arttırdıklarını ve öğretim sonucunda okuduğunu anlama performanslarının arttığı gözlenmiştir. Ayrıca, metin yapısının okuduğunu anlama performansını etkilediği bulunmuştur. Okuduğunu anlama soruları metin içerisinde yer alan bilgileri içerdiğinde okuduğunu anlama performansı tüm öğrenciler için artmaktadır.

Malone ve Mastropieri (1992) öğrenme güçlüğü olan 45 ortaokul öğrencisine özet çıkarma becerisini öğretmek amacıyla üç tür öğretim tekniğinin etkililiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Üç gruba seçkisiz 15'er kişilik atanan öğrencilerle üç gün eğitim düzenlenmiştir. İlk gruba özet çıkarma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi kullanılırken, ikinci gruba doğrudan öğretime ek olarak öğretim basamaklarını içeren bir karta yaptıkları basamakları işaretlemeleri istenmiştir. Üçüncü gruba geleneksel öğretim tekniğiyle öğretim yapılmıştır. Öğretimin ardından sesli düşünme yöntemiyle özetleme yapmaları istenmiştir. Okuduğunu anlama performansları değerlendirildiğinde en düşük performans geleneksel öğretim tekniği uygulanan gruptan alınırken, ikinci grubun birinci gruptan daha yüksek performans göstermiştir.

2.4.2.Okuduğunu Anlama Stratejilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar

2.4.2.1.Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Piltan (2007), ana fikir stratejisi öğretiminin ana fikir bulma, metnin konusunu saptama ve okuduğu nu anlama becerilerine etkisini ve farklı metin türlerindeki etkinin farklı olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan beşinci sınıf öğrencisi 55 katılımcı ile çalışan araştırmacı ön test- son test kontrol gruplu deneme modelini uygulamıştır. Deney grubundaki öğrencilerle ana fikir bulma stratejisiyle, kontrol grubundaki öğrencilerle geleneksel yöntem kullanarak öğretim yapmıştır. Veriler gözlem ve görüşme formları, ana fikir bulma ölçeği ve ön test- son test formları kullanılarak toplanmıştır. Edinilen bulgularda; deney grubunun metnin ana fikrini bulma, metnin konusunu bulma ve okuduğunu anlama becerilerinde kontrol grubuna göre yüksek puanlar aldığı gözlenmiştir. Metin türlerine yönelik bulgularda 3 farklı metin türünde de okuduğunu anlama, metnin konusunu bulma ve metnin ana fikrini bulma becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Epçaçan (2008), araştırmasında 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performans düzeyleri, Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlamaya dair öz yeterlik algısı ve yazılı anlatım becerileri üzerinde “*TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme – Örgütlenme – Değerlendirme)*” ve “*İTS (İşbirlikli Öğrenme – Tartışma – Sorgulama)*” stratejilerinin etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. 123 öğrenci 2 deney 1 kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Araştırmanın nicel verileri “*Türkçe dersi bilişsel giriş davranışları testi*”, “*okuduğunu anlama testi*”, “*okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği*”, “*Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği*” ve “*yazılı anlatım değerlendirme formu*” kullanılarak toplanmıştır. Nitel verileri ise öğretmen ve öğretmen görüşlerini saptanmasına yönelik görüşme formu ve sürecin işleyişine yönelik hazırlanmış gözlem formu kullanılarak toplanmıştır. Nicel verilerden edinilen bulgular İTS ve TİÖD hedef davranışlarda olumlu etki sağladığı yönündedir. Nitel bulgularda ise deney grubundaki öğretmen ve öğrenciler TİÖD ve İTS stratejileri ile ilgili olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Kırmızı (2008), Türkçe öğretiminde yaratıcı dramının tutum ve okuduğunu anlama stratejilerine olan etkisini incelemiştir. Dördüncü sınıfa devam eden 37 kız, 38 erkek toplam 75 öğrenci olarak seçtiği katılımcıları deney ve kontrol grubu olarak gruplamıştır. Ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmış olan çalışmada; deney grubuna drama yöntemi, kontrol grubuna ise Türkçe dersinin öğretim programı uygulanmıştır. “*Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ)*” ve “*Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği*” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularından okumaya yönelik tutuma yönelik deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, okuduğunu anlama stratejisi kullanımının geliştirilmesinde ise yaratıcı drama yöntemiyle yapılan öğretimin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cora-İnce, Rasmussen (2017), Araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sorunlarını ve üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadığının belirlenmesi, üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiğinin ve genellenebilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kaynaştırmaya devam eden ve özel öğrenme güçlüğü olan üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Tek-denekli araştırma desenlerinden

çoklu başlama deseni kullanılmış ve veri toplamak amacıyla dokuz okuma metni ve metinlere yönelik üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerine göre hazırlanmış on beş soru kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin, kullanılan metinlere yönelik (5N1K) sorularını cevaplama, okuduğunu anlama konusunda ve “*tahminde bulunma*”, “*zihninde canlandırma*”, “*ön bilgilerle ilişkilendirme*”, “*izleme*” ve “*düzeltilme*” gibi üstbilişsel stratejileri kullanma konusunda güçlük yaşadıkları, sesli düşünme yönteminin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarında olumlu etkisi olduğu ve yöntemin stratejileri farklı okuma metinlerine genellemelerine katkı sağladığı bulgularına ulaşılmıştır.

Özak (2017), “*Bak-Oku-Anlat (BOA)*” Bilişsel strateji öğretiminin zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama becerilerinin strateji öğretiminin ardından başka ortam ve kişilere genelleme durumlarını ve sürdürme durumlarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları zihinsel yetersizliği bulunan iki erkek, bir kız toplam; 3 öğrenciden oluşmaktadır. Tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak desenlenen araştırmada veri toplamak amacıyla okuma parçalarına yönelik hazırlanan okuduğunu anlama sorularının cevapları veri kayıt formlarına işlenmiştir. Araştırma bulguları BOA bilişsel strateji öğretiminin üç katılımcıda okuduğunu anlama performansını artırdığını göstermektedir. Yapılan genelleme oturumlarında becerilerin farklı ortam ve kişilere genellenebildiği, izleme oturumlarında ise; bir üç ve dört hafta sonrasında da kazanılan becerilerin devam ettiği gözlenmiştir.

Kınıklı (2019), tekrarlı eko okuma stratejisinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan 2 kız 1 erkek öğrenciyle çalışan araştırmacı, tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelini kullanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 5 okuma metni ile veri toplama sürecini gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin tekrarlı eko-okuma stratejisi uygulanmasının ardından okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir artış gözlenmiştir. Ayrıca tekrarlı eko okuma,

ortalama sözcük uzunluklarında, sözcük sayılarında artış kaydedilmiş, bunun yanı sıra telaffuz hatalarının giderilmesinde de katkısı olduğu aktarılmıştır.

Özbek (2019), araştırmasının amacını öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik okuduğunu anlama düzeylerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş strateji yazılımının etkililiğinin incelenmesi olarak belirlemiştir. Katılımcılar 3 erkek 1 kız dördüncü sınıf öğrenme güçlüğü olan öğrencidir. Tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılan araştırmada “*ön bilgilerin geliştirilmesi*”, “*tahmin etme*”, “*paragrafı özetleyen cümleyi bulma*” ve “*kendini talimatlandırma*” stratejilerini içeren strateji yazılımının uygulanmasının ardından okuduğunu anlama beceri düzeylerini amacıyla okuduğunu anlama soruları ve metni anlatma değerlendirmesi yapılmıştır. Deney sürecinin ardından öğrenciler, aileler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve strateji öğretimi yazılımı ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bulguları strateji yazılımının okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etki yarattığı, strateji yazılımında bulunan stratejileri kullanmaya başladıkları görülmüştür. Öğrenci ve öğretmen ve ailelerin strateji kullanımına olumlu görüşleri ve öğrencilerin strateji öğretimi yazılımına kullanmaya istekli oldukları saptanmıştır.

2.4.2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Brand – Grawel, Aarnoutse ve Von Den Bos (1997), okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencilere okuduğunu anlam stratejilerinin doğrudan öğretim yöntemiyle öğretiminin gerçekleştirilebilirliğini inceledikleri araştırmanın katılımcıları ilkokul 4. Sınıf ve öğrenme bozukluğu yaşayan özel okuldaki 9-11 yaş okuma ve okuduğunu anlama performansı düşük öğrencilerden oluşmaktadır. Netleştirme, soru sorma, özetleme ve tahmin etme stratejilerinin öğretimin etkilerini ölçümlemek amacıyla ön test – son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Dört stratejiyi uygulama yeteneği, genel okuma, dinlediğini anlama ve okuma stratejileri bilgi düzeylerindeki artış doğrultusunda edinilen bilgiler değişkenler açısından incelendiğinde ilkokula devam eden öğrencilerin özel okula devam eden öğrencilerden daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir.

Eckert, Ardoin, Daly ve Martens (2002), çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuma öncesi kullanılan stratejilerden önceden dinleme, tekrarlı okuma ve okuma sonrasında kullanılan geri bildirim ve ödül verme stratejilerinin tek başına ve birleştirilmiş etkilerini araştırmıştır. Öğrenme güçlüğü olan, okuma akıcılığı düşük 7- 8 yaşlarında dört öğrenci ile tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü sağıltımlar deseni kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın etkileri kısa deneysel analiz ile ölçümlenmiş sonuç olarak hem okuma öncesi tekniğin hem okuma sonrası tekniğin etkili olmakla birlikte en etkili tekniğin birleştirilmiş teknik olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

2.4.3.Zihinde Canlandırma Stratejisi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.4.3.1.Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Özyılmaz (2010), tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum- ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim (K-W-L) stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deney grubunda 7. Sınıf öğrencisi 33, kontrol grubunda 7. Sınıf öğrencisi 33 toplam 66 katılımcı ile çalışmasını yürüten araştırmacı ön test-son test kontrollü desen kullanmıştır. “*Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği*” kullanarak verilerini toplamış araştırma sonucunda okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarında anlamlı bir etki yaratmadığı ve okuduğunu anlama becerilerinde cinsiyet açısından bir farklılık gözlenmemiştir.

Kocaarslan (2015), açık uygulamalara dayalı yapılan zihinde canlandırma strateji öğretiminin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerindeki etkisi ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Dördüncü sınıfa devam eden 54 öğrenci deney ve kontrol grubu olarak gruplandırılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu kontrol gruplu ön test-son test deseni

nicel boyutu ise olgu bilim deseniyle tasarlanmıştır. Deney grubuna zihinsel imaj oluşturma teknikleri ve etkinlikleri uygulanırken kontrol grubuna Türkçe dersi öğretim programı öğretimi gerçekleştirilmiştir. Nicel boyuta yönelik veri toplamada “Okuduğunu Anlama Testi”, “Zihinsel İmaj Netliği Ölçeği” ve “İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Tutumu Ölçeği” kullanılmıştır. Nicel boyutunda ise; yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan edinilen bulgularda deney grubunda okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okumaya yönelik tutumlarının pozitif yönlü bir fark bulunmuştur. Nitel boyutunda kontrol grubunda bulunan öğrenciler, açık uygulamalara dayalı zihinsel imaj oluşturma öğretimine dair olumlu görüş bildirmiştir.

2.4.3.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Pressley (1976) üçüncü sınıf öğrencilerinin okudukları hikayeleri hatırlaması üzerinde zihinde canlandırma stratejisinin etkisini incelemiştir. Rastgele deney ve kontrol grubuna atanan 86 üçüncü sınıf öğrencisi iyi /orta düzey ve zayıf düzey okuyucular olarak ayrıca ikişer gruba ayrılmıştır. Yarı deneysel ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılan araştırmada deney grubu öğrencileri 17 kısa hikâye kullanılarak zihinde canlandırma strateji öğretimine tabi tutulmuştur. Son test için bir hikâyeye ait 24 kısa cevaplı soru kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki zihinde canlandırma stratejisi öğretimine tabi tutulan öğrenciler kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar almıştır. Ayrıca her iki grupta kendi içinde okuma düzeylerine göre ayrılan öğrencilerden okuma düzeyi yüksek öğrenciler orta ve zayıf düzeyli öğrencilere göre daha yüksek puanlar almıştır.

Gambrell ve Jawitz (1993) yaptıkları çalışmada öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama ve hatırlama üzerinde zihinde canlandırma ve metindeki görselleri incelemenin etkisini araştırmıştır. Dördüncü sınıfa devam eden 120 öğrenci dört gruba ayrılmıştır. Yarı deneysel ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılan araştırmada birinci grup ile metinle ilgili görselleri inceleme ve zihinde canlandırma stratejisi kullanılırken ikinci grupla sadece zihinde canlandırma, üçüncü grupla ise sadece metindeki görsellerden faydalanmıştır. Dördüncü grup ise sadece öyküyü

hatırlamaya çalışmıştır. Veri toplamada okuduğunu hatırlama testi kullanılmıştır. Zihinde canlandırma ve görsellerden faydalanma ayrı ayrı okuduğunu anlama performansını arttırırken iki değişkenin aynı anda kullanıldığı grup en yüksek puanları almıştır.

Jenkins (2009), araştırmasında ortaokul öğrencilerinin zihinde canlandırma stratejisinin fen dersinde kullanılan bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama başarıları ve okuma motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada ayrıca farklı anlama düzeyindeki öğrencilerin okuma motivasyonu, zihinsel imaj netliği ve anlama puanları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırmada yarı deneysel ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Altıncı sınıfa devam eden 56 öğrenci The Gates-MacGinitie okuma testi puanları baz alınarak okuma düzeylerine göre iki kontrol iki deney grubu olarak dört gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere iki hafta boyunca zihinsel imaj oluşturma stratejisi öğretimi yapılmıştır. Öğretim sürecinde fenle ilgili bilgilendirici metinler kullanılmış ve bilgilendirici metinlere yönelik on adet çoktan seçmeli ve bir adet kısa cevaplı açık uçlu soru hazırlanmıştır. Gates-“*MacGinitie Okuma Testi (2000)*”, “*Okuma Motivasyonu Ölçeği*” (Gambrell vd., 1996) ve okuduğunu anlama soruları ile toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre; okuduğunu anlama ölçümünde zihinsel imaj öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin puanlarında artış gözlenmiştir. Yüksek ve orta düzeyde okuduğunu anlama deney grubunda yer alan öğrenciler diğer deney grubu öğrencilerden sürekli daha yüksek puan almıştır. Okuma motivasyonu ve zihinsel imaj netliği arasındaki ilişki orta düzey anlam seviyesindeki öğrenciler için pozitif yönde anlamlı, yüksek düzey anlam seviyesindeki öğrenciler için negatif yönde anlamlı bulunurken; Düşük anlama düzeyine sahip olan öğrencilerde ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Baldwin (2013), zihinde canlandırma stratejisinin kelime öğrenme ve öğrendikleri kelimeleri hatırlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Altıncı sınıf öğrencisi 56 öğrenci deney grubu ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Gerçek deneysel desen kullanılan araştırmada deney grubu ile “*Snapshot*” olarak adlandırılan bir yöntemle zihinde canlandırma stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubu ise geleneksel bir öğretime tabi tutulmuştur. Araştırmada kelime

hatırlama testi verileri zihinde canlandırma stratejisi öğrenimi yapılan grubun geleneksel öğretim yapılan gruba göre daha yüksek puanlar aldıkları gözlenmiştir.

Brooker (2013), yaptığı çalışmada görsel imaj oluşturma ve anahtar ipuçları stratejilerinin birlikte ve tek tek öğretiminin okuduğunu anlama, hatırlama ve kelime bilgisi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Üçüncü sınıfa devam eden 98 öğrenci yansız atama ile 1) görsel imaj oluşturma, 2) anahtar ipuçları kullanma, 3. görsel imaj oluşturma ve anahtar ipucu kullanma 4) genel hatırlama öğretimi grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada, son testli aşamalı açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Son test ve izleme testinde ölçme aracı olarak iki metin ve bağlamsal kelime bilgisini ölçmek amacıyla çoktan seçmeli test kelime testi kullanılmıştır. Anlama boyutunda okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda anahtar ipucu kullanma stratejisi öğretimi yapılan grubun puanları hem görsel imaj oluşturma öğretimi alan gruptan hem de iki stratejinin birden öğretildiği gruptan daha yüksek puan aldığı gözlenmiştir.

Türkiye’ de ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin strateji kullanımlarının belirlenmesine yönelik araştırmaların yanı sıra; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan stratejilerin etkililiklerinin karşılaştırıldığı veya farklı stratejilerin bir arada kullanıldığı strateji öğretimlerinin etkililiğinin belirlenmesine yer verilmiştir. Zihinde canlandırma stratejisinin öğretime yönelik çalışmaları incelediğimizde yurtdışında da diğer strateji öğretimlerine oranla az sayıda çalışmaya rastlanırken; Türkiye’ de yapılan çalışmalarda zihinde canlandırma stratejisinin tek bir strateji olarak öğretiminin yapıldığı bir (Kocaarslan, 2015) ve diğer stratejilerle birleştirilmiş olarak öğretimin yapıldığı bir çalışmaya (Özyılmaz,2010) rastlanmıştır.

2.4.4.Yapılan Çalışmaların Tabloda Gösterimi

Literatürde incelenen çalışmalar Tablo'da listelenmiştir.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Yönelik Türkiye’de Yapılan Çalışmalar;					
Kaynak	Amaç	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Veri Toplama	Bulgular
Özmen, (2005)	Bildikleri ve bilmedikleri öykü masallarındaki okuma hızlarını karşılaştırma	Öğrenme güçlüğü olan iki erkek öğrenci	Tek-denekli araştırma modellerinden A-B-A-B modeli	Okuma hızı testi	Bildikleri öykü ve masallarda bilmediklerine göre, dakikada okudukları kelime sayısı daha fazladır.
Baydık, (2011)	Okuduğunu anlama problemleri, strateji kullanımını ve öğretmenlerin kullandığı anlama uygulamalarını inceleme	96 okuma güçlüğü olan 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin 39 öğretmeni	Tarama yöntemi	Öğretmen ve öğrenci anketleri Okuduğunu anlama ölçü aracı	Ana fikir bulma neden sonuç ilişkisi kurma genel bilgi ve detayları hatırlama ve çıkarım yapmada ve strateji kullanımında sınırlılıklar bulunmuştur
Başaran, (2013)	Okuma akıcılığı (doğruluk, hız, prozodi) ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirleme	90 dördüncü sınıf öğrencisi	İlişkisel tarama yöntemi	Boşluk doldurma testi,kısa cevaplı test, çoktan seçmeli test,açık uçlu test	Prozodi derinlemesine anlamayı .85 düzeyinde, okuma hızı ise .40 düzeyinde yordamıştır.
Güldenoğlu, Kargın ve Miller, (2013)	Cümle anlama becerilerini karşılaştırmalı olarak inceleme	35 okuma güçlüğü olan 51 normal gelişim üç,dört, altı ve yedinci sınıf öğrencisi	Tarama modeli	16 cümle ve cümlelere yönelik sorular	Okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin cümle anlama becerileri daha düşük bulunmuştur.
Dada (2017)	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi, okuduğunu anlama performanslarını belirleme, sözcük bilgisi	Üçüncü ve dördüncü sınıf 30 öğrenme güçlüğü olan, 30 öğrenme güçlüğü olmayan öğrenci.	Nedensel karşılaştırmalı model	“Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi” “Formel Olmayan Okuma Envanteri”	Öğ olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri daha düşüktür. Öğ olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasında

	ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki düzeylerini karşılaştırma				anamlı ilişki tespit edilmezken, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bu kısmı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.
Sanır (2017)	İçsel motivasyon, okuma hızı, ön bilgi ve strateji kullanımının sekizinci sınıf öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler açısından etkilerini değerlendirme	113 ÖG olan ve 113 ÖG olmayan öğrenci	İlişkisel tarama modeli	Okuma motivasyonu ölçeği, ön bilgi testi, strateji kullanım testi, okuduğunu anlama testi, okuma hızı testi	İçsel motivasyon okuduğunu anlamayı arttırmıştır. Strateji kullanımı ön bilgi ve okuma hızı okuduğunu anlamayı olumlu düzeyde etkilemektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler olmayan öğrencilere göre değişkenler açısından daha düşük puanlar almıştır.
Görgün (2018)	(OKA2DEP)in akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini inceleme	İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden; 2 kız, 3 öğrenci	Tek- denekli araştırma modellerinden değişen ölçütler modeli	Doğru okuma testi Okuma akıcılığı testi Okuduğunu anlama ölçü aracı	Araştırma sonucunda uygulanan OKA2DEP bir dakikada okunan doğru sözcük sayısını, doğru okuma yüzdesini ve okuduğunu anlama becerilerini arttırdığı tespit edilmiştir.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Yönelik Yurtdışında Yapılan Çalışmalar;

Kaynak	Amaç	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Veri Toplama	Bulgular
Snider, (1989)	Ön bilgilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkililiğini belirleme	Öğrenme güçlüğü olan 13 lise öğrencisi	Ön test, son test kontrol gruplu deney deseni		Deney grubundaki öğrenciler ön bilgilerini arttırmış ve okuduğunu anlama performansları yükselmiştir.
Malone ve Mastropieri (1992)	Üç tür öğretim tekniğinin özet çıkarma becerisine etkisini belirleme	Öğrenme güçlüğü olan 45 öğrenci	Karşılaştırmalı model		Üç tür teknikten en etkilisi doğrudan öğretime ek bir uygulamayla yapılan öğretim bulunmuştur.

Okuduğunu Anlama Stratejilerine Yönelik Türkiye’de Yapılan Çalışmalar;

Kaynak	Amaç	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Veri Toplama	Bulgular
Pilten (2007)	Ana fikir stratejisi öğretiminin ana fikir bulma, metnin konusunu	55 beşinci sınıf öğrencisi	Ön test- son test kontrol gruplu deneme modeli	Görüşme formları, ana fikir bulma ölçeği ve ön test- son test formları	Deney grubunun metnin ana fikrini bulma, metnin konusunu bulma ve okuduğunu anlama becerilerinde daha

	saptama ve okuduğu nu anlama becerilerine etkisini ve farklı metin türlerindeki etkiyi inceleme				yüksek puanlar almış, metin türlerinde hedef davranış düzeylerine yönelik anlamlı fark bulunmamıştır.
Epçaçan (2008),	Okuduğunu anlama performans düzeyleri, Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlamaya dair öz yeterlik algısı ve yazılı anlatım becerileri üzerinde “TİÖD” ve “İTS stratejilerinin etkililiğini belirleme	123 öğrenci beşinci sınıf öğrencisi	Ön test- son test kontrol gruplu deneme modeli	Bilişsel giriş davranışları testi, okuduğunu anlama testi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, yazılı anlatım değerlendirme formu öz yeterlik algısı ölçeği.	İTS ve TİÖD hedef davranışlarda olumlu etki sağlamış deney grubundaki öğretmen ve öğrenciler TİÖD ve ITS stratejileri ile ilgili olumlu görüş bildirmiştir.
Kırmızı (2008)	Yaratıcı dramın tutum ve okuduğunu anlama stratejilerine olan etkisini inceleme	Dördüncü sınıfa devam eden 37 kız, 38 erkek öğrenci	Ön test, son test kontrol gruplu deney deseni	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği”	Okumaya yönelik tutumda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamış, okuduğunu anlama stratejisi kullanımının geliştirilmesinde yaratıcı drama yöntemi etkili bulunmuştur.
Cora-İnce, Rasmussen (2017),	Okuduğunu anlama sorunları, üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı, strateji öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği	Özel öğrenme güçlüğü olan üç öğrenci	Tek-denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama deseni	Dokuz okuma metni ve metinlere yönelik on beş soru	Soruları cevaplama, okuduğunu anlama becerilerinde ve “tahminde bulunma”, “zihninde canlandırma”, “ön bilgilerle ilişkilendirme” strateji kullanımında sınırlılıklar bulunmuş ve sesli düşünme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmayı olumlu etkilemiştir.
Özak (2017),	Bak-Oku-Anlat (BOA)” strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerilerinde etkililiğini inceleme	Zihinsel engelli iki erkek, bir kız öğrenci	Tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli	Okuma parçalarına yönelik hazırlanan okuduğunu anlama soruları	BOA bilişsel strateji öğretiminin üç katılımcıda okuduğunu anlama performansını arttırdığını göstermektedir.
Özbek (2019),	Strateji yazılımının	3 erkek 1 kız dördüncü	Tek denekli deneysel		Araştırmanın bulguları strateji

	okuduğunu anlamaya etkisinin belirlenmesi	sınıf öğrenme güçlüğü olan öğrenci	desenlerden denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli		yazılımının okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etki yarattığı bulunmuştur.
Kınıklı (2019)	Tekrarlı eko okuma stratejisinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirleme	Öğrenme güçlüğü yaşayan 2 kız 1 erkek öğrenci	Tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli	5 okuma metnine yönelik hazırlanmış sorular	Tekrarlı eko-okuma stratejisi uygulanmasının ardından okuduğunu anlama becerilerini arttırmıştır.

Okuduğunu Anlama Stratejilerine Yönelik Yurtdışında Yapılan Çalışmalar;

Kaynak	Amaç	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Veri Toplama	Bulgular
Brand – Grawel, Aarnoutse ve Von Den Bos (1997),	Okuduğunu anlam stratejilerinin doğrudan öğretim yöntemiyle öğretimi	Dördüncü sınıfa devam eden ÖG olan özel eğitim öğrencileri ve okuma performansı düşük öğrenciler	ön test – son test kontrol gruplu desen		Dört stratejiyi uygulama yeteneği, genel okuma, dinlediğini anlama ve okuma stratejileri bilgi düzeylerindeki artış doğrultusunda edinilen bilgiler değişkenler açısından incelendiğinde ilkökula devam eden öğrencilerin özel okula devam eden öğrencilerden daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir.
Eckert, Ardoin, Daly ve Martens (2002),	Okuma öncesi ve okuma sonrasında kullanılan geri stratejilerinin tek başına ve birleştirilmiş etkilerini inceleme	Öğrenme güçlüğü olan, okuma akıcılığı düşük 7- 8 yaşlarında 4 öğrenci	Tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü sağıtım lar deseni	Kısa deneysel analiz	Hem okuma öncesi tekniğin hem okuma sonrası teknik etkili bulunmuş en etkili tekniğin birleştirilmiş teknik olduğu saptanmıştır

Zihinde Canlandırma Stratejisine Yönelik Türkiye’de Yapılan Çalışmalar;

Kaynak	Amaç	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Veri Toplama	Bulgular
Özyılmaz (2010),	Tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma , (K-W-L) stratejilerinin	Yedinci Sınıf öğrencisi 66 öğrenci	ön test-son test kontrollü desen kullanmıştır	“Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği”	Araştırma sonucunda okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarında anlamlı bir etki ve okuduğunu anlama

	okuduğunu anlamaya etkisini inceleme				becerilerinde cinsiyet açısından bir farklılık bulunmamıştır.
Kocaarslan (2015),	Zihinde canlandırma strateji öğretiminin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerindeki etkisini belirleme	Dördüncü sınıfa devam eden 54 öğrenci	kontrol gruplu ön test-son test deseni ve olgubilim deseni	Okuduğunu Anlama Testi, Zihinsel İmaj Netliği, Okuma tutumu Ölçeği, Görüşme formu	Okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okumaya yönelik tutumlarının pozitif yönlü bir fark bulunmuştur. Zihinsel imaj oluşturma öğretimine dair olumlu görüş bildirilmiştir.

Zihinde Canlandırma Stratejisine Yönelik Yurtdışında Yapılan Çalışmalar;

Kaynak	Amaç	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Veri Toplama	Bulgular
Pressley (1976)	Okudukları hikayeleri hatırlaması üzerinde zihinde canlandırma stratejisinin etkisini incelemiştir.	86 üçüncü sınıf öğrencisi	Yarı deneysel ön test-son test kontrol gruplu desen	Bir hikâyeye ait 24 kısa cevaplı soru	Araştırma sonucunda deney grubundaki zihinde canlandırma stratejisi öğretimine tabi tutulan öğrenciler kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar almıştır.
Gambrell ve Jawitz (1993)	Zihinde canlandırma ve metindeki görselleri incelemenin okuduğunu anlama ve hatırlamaya etkisini inceleme	Dördüncü sınıfa devam eden 120 öğrenci	Yarı deneysel ön test-son test kontrol gruplu desen	Okuduğunu hatırlama testi Okuduğunu anlama testi	Zihinde canlandırma ve görsellerden faydalanma ayrı ayrı okuduğunu anlama performansını arttırırken iki değişkenin aynı anda kullanıldığı grup en yüksek puanları almıştır.
Jenkins (2009),	Zihinde canlandırma stratejisinin okuduğunu anlama başarıları ve okuma motivasyonu üzerindeki etkilerini belirleme	56 altıncı sınıf öğrencisi	Yarı deneysel ön test-son test kontrol gruplu desen	Gates-“MacGinitie Okuma Testi (2000)”, “Okuma Motivasyonu Ölçeği	Okuduğunu anlama ölçümünde zihinsel imaj öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin puanlarında artış gözlenmiştir. Okuma motivasyonu ve zihinsel imaj netliği arasındaki olumlu ilişki bulunmuştur.
Baldwin (2013),	Zihinde canlandırma stratejisinin kelime hatırlama becerilerine etkisini inceleme	56 altıncı sınıf öğrencisi	Gerçek deneysel desen	Kelime hatırlama testi	Zihinde canlandırma stratejisi öğrenimi yapılan grup geleneksel öğretim yapılan gruba göre daha yüksek puanlar almıştır

Brooker (2013),	Görsel imaj oluşturma ve anahtar ipuçları stratejilerinin okuduğunu anlama, hatırlama ve kelime bilgisi üzerindeki etkilerini inceleme.	Üçüncü sınıfa devam eden 98 öğrenci	Son testli aşamalı- açıklayıcı karma desen kullanılmıştır.	İki metin ve kelime testi	Anahtar ipucu kullanma stratejisi öğretimi yapılan grubun puanları hem görsel imaj oluşturma öğretimi alan gruptan hem de iki stratejinin birden öğretildiği gruptan daha yüksek puan almıştır.
-----------------	---	-------------------------------------	--	---------------------------	---



3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuduğunu anlama stratejilerinden zihinde canlandırma strateji öğretiminin okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkililiğini incelenmiştir. Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, kullanılan araç gereç, deney süreci, veri toplama ve analiz sürecine yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuduğunu anlama stratejilerinden zihinde canlandırma strateji öğretiminin okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkililiğini incelenmesi amacıyla tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuduğunu anlama stratejilerinden zihinde canlandırma strateji öğretiminin okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkililiğini incelenmesi amacıyla gerçekleştiren bu araştırmanın bağımlı değişkeni okunan metnin bilgi birimlerine yönelik hazırlanmış kısa cevaplara verilen doğru yanıt sayısıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, zihinde canlandırma stratejisinin öğretimidir. Zihinde canlandırma stratejisi, okuma sırasında okuduğunu anlamayı desteklemek amacıyla zihinde görsel imaj oluşturulmasıyla kullanılan bir stratejidir.

“Bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalara tek denekli araştırmalar denir” (Alberto ve Troutman, 1995; Best ve Kahn, 1998; Kırcaali-Iftar ve Tekin, 1997; Tavvney ve Gast, 1984; Wiersman, 1995; Wolery, Bailey ve Sugar, 1988; Tekin'den, 2000).

Tek denekli araştırmalar, nicel araştırma ilkelerini benimseyerek geliştirilmiş deneysel araştırmalardandır. Bağımsız değişkenin kontrolünün tamamen

araştırmacıda olmasından dolayı deneysel araştırmalar grubunda yer alır. Tek denekli araştırmaların katılımcıları hedef davranışta sorun yaşayan ya da yeni davranışları edinmeye ihtiyacı olan katılımcılar arasından seçilir. Katılımcılar yansız atama yoluyla seçilmediği için kimi zaman yarı deneysel araştırma modelleri arasında gösterilir. Yansız atama yapılmamasından kaynaklı bazı araştırmacılar kazandırmak ya da ortadan kaldırmak istediği hedef davranışı kolayca değiştirebileceğini düşündükleri katılımcıları seçmeye eğilim gösterebilirler. Bu eleştiri yarı deneysel araştırma modelleri arasında gösterilmesine sebep olsa da araştırmada hangi özellikte katılımcı ile çalışılırsa çalışılsın her katılımcı kendi başladığı nokta dikkate alınarak değerlendirilmektedir (Tekin-İftar,2018).

Tek denekli araştırma modelleri bağımlı ve bağımsız değişken arasında işlevsel ilişkinin ortaya konulmasıyla deneysel kontrol kurulur. Çalışmadaki ele alınan değişkenlerin arasındaki neden sonuç ilişkisi ortaya konulan işlevsel ilişkidir. Bağımlı değişken, istendik yönde değişme sağlanması beklenen değişkendir. Bağımsız değişken ise bağımlı değişkeni istendik yönde değiştirmesi beklenen değişkendir (Tekin-İftar, 2018). Tek denekli araştırma modellerinin tümünde başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi olmak üzere iki ana evre düzenlenir. Tek denekli araştırma modellerinin başlama düzeyi evresi ve uygulama evresine ek olarak izleme evresi uygulanmaktadır (Tekin-İftar, 2018).

- Başlama Düzeyi Evresi

Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin düzeyinin belirlenmesi için grup deneysel araştırmalarda deneysel uygulama öncesinde öntest değerlendirmesi yapılır. Buna benzer olarak tek denekli araştırma desenlerinde de bağımsız değişken uygulanmadan önce bağımlı değişkenini gerçekleştirip gerçekleştirmediği, gerçekleştiriyorsa düzey, sıklık oran veya yüzdesini belirlemek amacıyla başlama düzeyi evresi gerçekleştirilir. Başlama düzeyi evresinin düzenlenme sebebi, uygulama sırasında veya sonrasında karşılaştırma yapabilmektir. Tek denekli çalışmada başlama düzeyi başlangıç noktasıdır. Değerlendirme, gelinen noktanın başlangıç noktası ile karşılaştırılmasıyla yapılır (Tekin-İftar, 2018).

- Uygulama Evresi

Uygulama evresi, başlama düzeyi evresi gerçekleştirildikten sonra bağımlı değişkende istendik yönde değişiklik gerçekleştirmek üzere uygulanan evredir. Bu evrede bağımlı değişkene sistematik olarak bir veya daha fazla bağımsız değişkenin uygulanması planlanır. Yalnızca bir değişkenin etkilerinin incelendiği modellerde bu evre uygulama evresi olarak adlandırılırken birden fazla değişkenin etkilerinin sınıandığı karşılaştırmalı modellerde karşılaştırma evresi olarak adlandırılır (Tekin-İftar, 2018).

- İzleme

İzleme evresi veya kalıcılık evresi olarak adlandırılan bu evrede bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin, değişkenin uygulanmasının geriye çekilmesi ya da sonlandırılmasında sonra da geçerli olup olmadığının belirlenmesi hedeflenir (Tekin-İftar, 2018).

3.1.1. Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli

Bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç farklı katılımcı üzerinde sınıandığı araştırma modeli katılımcılar arası çoklu yoklama modelidir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modelini başarıyla uygulayabilmek için uygulayıcı öncelikle tercihlerine araştırma koşulları, bağımlı değişken gibi ölçütleri dikkate alarak yoklama evreli model mi yoksa yoklama denemeli model mi kullanacağını belirlemelidir (Tekin-İftar, 2018).

Bu araştırmada kullanılan yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama düzeyi modelinde, sırasıyla tüm katılımcılar için hedef davranışların belirlenmesinin ardından tüm katılımcılar için başlama düzeyi evresi düzenlenmeye başlar. Özellikle birinci katılımcıda kararlı başlangıç düzeyi verisi alınması hedeflenir. Birinci katılımcı için hedef davranışta kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresinde bağımsız değişken uygulanmaya başlar. Birinci katılımcı için hedef davranışın ölçütü karşılanıncaya kadar veri toplanır. Eşzamanlı olarak ikinci ve üçüncü katılımcılardan zaman zaman başlama düzeyi verisi alınmaya devam edilir. Birinci katılımcının

uygulama evresi verileri ile bütün katılımcıların başlama düzeyi verisi karşılaştırılarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine dair tahminde bulunulur. İkinci ve üçüncü katılımcıda kararlı veri elde edildiğinde aynı süreçler tekrarlanır. Üç katılımcı için de hedef davranışta aynı türde değişiklikler görüldüğünde, bağımlı bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki olduğu düşünülür (Tekin-İftar, 2018).

3.1.1.1.Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modelinin Araştırmada Kullanılması

Bu araştırmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuduğunu anlama stratejilerinden zihinde canlandırma strateji öğretiminin okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkililiğini incelenmesi amacıyla tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli “yoklama denemeli” olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni okunan metnin bilgi birimlerine yönelik hazırlanmış kısa cevaplara verilen doğru yanıt sayısı, bağımsız değişkeni zihinde canlandırma stratejisinin öğretimi olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını belirlemeye yönelik hazırlanmış diyaloga dayalı metinler kullanılarak üç katılımcı ile model uygulanmaya başlamıştır. Yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli uygulama esasları dikkate alınarak planlanan oturumlarla üç katılımcı için sırasıyla başlama düzeyi evresindeki kararlı veri alınmasının ardından zihinde canlandırma stratejisi öğretimi ölçüt %80 karşılanıncaya kadar devam etmiştir ve uygulama evresi verileri toplanmıştır.

3.2.Denekler ve Seçimi

Araştırmaya katılan denekleri belirlemek amacıyla Lefkoşa’da bulunan uygulamacının “Özel eğitim kaynak sınıf öğretmeni” olarak görev yaptığı okulda kaynak sınıfa yönlendirilmiş, sınıf düzeyine göre okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili sorun yaşayan, yapılan Wisc-r testi sonuçlarında normal zekâ puanına sahip öğrenciler belirlenmiştir. Okulun kaynak sınıfında önkoşul becerilerin ölçülmesi

amacıyla iki diyalog metin kullanılarak öğrencilerin doğru okuma hızı, okuma doğruluğu performansı ve okuduğunu anlama performansları ölçülmüştür.

3.2.1. Denekler ve Özellikleri

Önkoşul becerilerinin değerlendirme sürecinin ardından istenen ölçütleri karşılayan üç öğrenci katılımcı olarak belirlenmiştir. Denekler Lefkoşa’da bir ilkokula devam eden, aynı zamanda kaynak sınıftan destek alan özel öğrenme güçlüğü olan üç öğrencidir. Deneklerin özellikleri aşağıdaki verilmiştir.

Birinci denek, 4. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü tanısı almış 9 yaş 3 aylık verilen metnin tamamının yüzde 80’ini bağımsız okuyabilen, bir dakikada 45 kelimeyi doğru okuyabilen, okuduğunu anlama sorularına %20 oranının altında doğru cevap verebilen, okula düzenli olarak devam eden aynı zamanda haftada 2 saat destek eğitim sınıfından destek alan bir erkek öğrencidir.

İkinci denek, 3. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü tanısı almış 8 yaş 10 aylık verilen metnin tamamının yüzde 90’ını bağımsız okuyabilen, bir dakikada 42 kelimeyi doğru okuyabilen, okuduğunu anlama sorularına %20 oranının altında doğru cevap verebilen, okula düzenli olarak devam eden aynı zamanda haftada 2 saat destek eğitim sınıfından destek alan bir kız öğrencidir.

Üçüncü denek, 3. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü tanısı almış 8 yaş 4 aylık verilen metnin tamamının yüzde 80’ini bağımsız okuyabilen, bir dakikada 48 kelimeyi doğru okuyabilen, okuduğunu anlama sorularına %20 oranının altında doğru cevap verebilen, okula düzenli olarak devam eden aynı zamanda haftada 2 saat destek eğitim sınıfından destek alan bir öğrencidir.

3.2.2. Deneklerin Seçimi

Araştırmaya katılan denekleri belirlemek amacıyla Lefkoşa’da bulunan uygulamacının “Özel Eğitim Kaynak Sınıf Öğretmeni” olarak görev yaptığı okulda kaynak sınıfa yönlendirilmiş, sınıf düzeyine göre okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili sorun yaşayan, yapılan Wisc-r testi sonuçlarında normal zekâ puanına sahip öğrenciler belirlenmiştir. Okulun kaynak sınıfında önkoşul becerilerin ölçülmesi amacıyla iki diyalog metin kullanılarak öğrencilerin doğru okuma hızı, okuma doğruluğu performansı ve okuduğunu anlama performansları ölçülmüştür.

3.2.2.1. Öğretmenle Görüşme

Öncelikle sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve “Öğretmen Görüşme Formu” (Ek 1) yardımı ile bilgi istenmiştir. Öğretmenler ile okulun kaynak sınıfında yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Kaynak sınıfa yönlendirilmiş öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini tespit etmek için hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu” iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencinin kimlik ve yetersizlik durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde iste öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

3.2.2.2. Önkoşul Becerilerin Değerlendirilmesi

Bu araştırmanın deneklerinde bulunması gereken önkoşul beceriler;

- a) Öğretmenin seçtiği diyalog metnin tamamını en az %80 oranında doğru okuma,
- b) Bir dakikada en az 40 sözcüğü doğru ve hecelemeden okuyabilme,
- c) Metinle ilgili okuduğunu anlama sorularının en fazla %20 sine doğru cevap verebilme olarak belirlenmiştir.

Bu önkoşul becerilerin değerlendirilmesi amacıyla okulun kaynak sınıfı kullanılmıştır. Değerlendirme yapılmadan önce odaya gidilmiş havalandırma yapılmış, gerekli araçlar hazırlanmıştır. Değerlendirme öncesi öğrenci ile kısa sohbet edilmiş, çalışma hakkında açıklama yapılmıştır.

3.2.2.2.1. Metinler

Önceden belirlenen önkoşul becerilerin değerlendirilmesi amacıyla uygulamacının yabancılara Türkçe öğretimi kitabından seçtiği iki diyalog metin (Ek 2) ile okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu performansları değerlendirilmiştir.

3.2.2.2.2. Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı

Metni anlamayı sağlayacak bilgi birimleri belirlenmiş ve bu bilgi birimlerine yönelik 5 tane kısa cevaplı Okuduğunu Anlama Sorusu (Ek 3) hazırlanmıştır.

3.2.2.2.3. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin okuma hızını kayıt etmek için “Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi” (Ek 4) kullanılmıştır. Okuma hızı kayıt çizelgesinde birinci bölümde öğrenci bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde okuma hızı performansına yönelik bir bölüm vardır. Bu bölüm bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ve bir dakikada okunan yanlış kelime sayısını kaydetmek üzere hazırlanmıştır.

3.2.2.2.4. Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin okuma doğruluğunu kayıt etmek için “Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi” (Ek 5) kullanılmıştır. Okuma doğruluğu kayıt çizelgesinde birinci bölümde öğrenci bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde okuma doğruluğu performansına yönelik bir bölüm vardır. Bu bölüm toplam kelime sayısı, okunan doğru kelime sayısı, okunan yanlış kelime sayısını kaydetmek üzere hazırlanmıştır.

3.2.2.2.5. Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin okuduğunu anlama performansını kayıt etmek için “Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi” (Ek 6) kullanılmıştır. Okuma doğruluğu kayıt çizelgesinde birinci bölümde öğrenci bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde okuduğunu anlama performansına yönelik bir bölüm vardır. Bu bölümde okuduğunu anlama soruları ve bunlara verilen doğru ve yanlış cevaplarını kaydetmek üzere bölümler yer almaktadır.

3.2.2.2.6. Ses Kayıt Cihazı

Öğrencilerin sunulan metni okurken sergiledikleri okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama performanslarını kaydedebilmek ve daha sonra verilere tekrar ulaşım sağlayabilmek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır

3.2.2.2.7. Kronometre

Öğrencilerin bir metnin tamamını ne kadar sürede okuduklarını ve bir dakikada kaç kelime okuduklarını tespit edebilmek amacıyla kronometre kullanılmıştır.

3.3. Uygulama Ortamı

Uygulamalar, öğrencinin devam ettiği ilkokulda kaynak sınıfta gerçekleştirilmiştir. Kaynak sınıf bireysel çalışma için bir masada uygulayıcı ve öğrenci karşılıklı olarak oturacak şekilde düzenlenmiştir.

3.3.1.Uygulamada Kullanılan Veri Toplama Araçları

3.3.1.1.Metinler

Uygulamada veri toplanmak amacıyla diyaloga dayalı metinler kullanılması hedeflenmiştir. Okuma parçaları yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki bir durum üzerine kurgulanmış diyalog metinler ortalama 50 kelime ve diyalog iki kişi arasında geçecek şekilde sadeleştirilerek ya da genişletilerek içerdikleri kelimeler olay kurgusu gibi özellikler dikkate alınarak araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. (Ek 8) İki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden uygunluğu konusunda görüş ve onay alınmıştır. Metinlere uygulanana okunabilirlik formülü sonuçlarında en düşük düzey okunabilirliğe sahip oldukları bulgusu iletilmiştir.

3.3.1.2.Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı

Metinlerin her biri için bilgi birimlerine yönelik 5 adet kısa cevaplı değerlendirme sorusu (Ek 9) hazırlanmıştır. Bilgi birimlerine yönelik hazırlanan kısa cevaplı soruların uygunluğu için iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden görüş ve onay alınmıştır.

3.3.1.3.Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini kaydetmek amacıyla Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi (Ek 10) hazırlanmıştır. Bu kayıt çizelgelerinde öğrenci bilgilerine deney süreci bilgilerine ve okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru ve yanlış cevapları kaydetmeye yönelik kısımlar bulunmaktadır.

3.4.Ön uygulama

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere zihinde canlandırma stratejisi öğretim çalışmalarına başlamadan önce uygulamada kullanılacak diyalog metinleri tanınması ve zihinde canlandırma sürecinin nasıl gerçekleştiğini zihinsel imajların nasıl oluşturulduğunu anlamalarına yardımcı olmak amacıyla ön uygulamalara yer verilmiştir. Ön uygulamada kullanılmak amacıyla diyalog metin ve metnin ayrıntılarına ait görsel öğeler (Ek 7) hazırlanmıştır. Ön uygulama sürecinde uygulayıcıya önce okuyacağımız metnin bir diyalog metin olduğu, iki kişi arasındaki bir konuşmayı anlattığı açıklanmıştır. Öğrenci metnin bir bölümünü okumuş, uygulayıcı öğrenciyi durdurarak okunan cümlede geçen olay ya da nesnelerin neye benzeyeceği ve zihinde nasıl bir imaj oluşacağına anlamasına yönelik zihinde canlandırılması istenen ayrıntılara ait görsel bir ipucu sunmuştur. Ek *“Hadi birlikte gözümüzü kapatıp bu resmi zihninizde canlandıralım”* diyerek, zihninde canlandığı resme ait ayrıntıları yönlendirici sorularla anlatmasını istemiştir.

3.5.Zihinde Canlandırma Strateji Öğretimi

Zihinde canlandırma stratejisi; okuma anında anlamamanın desteklenmesi amacıyla okunanlarla ilgili zihinsel resimler oluşturmaktır. Bu araştırmada zihinde canlandırma strateji öğretimi açık uygulamalara dayalı öğretim yönteminin basamakları uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Uygulayıcı zihinde canlandırma sürecinin nasıl gerçekleştiğini sesli düşünme yoluyla öğrenciye aktarmış ve sorumluluğun aşamalı olarak öğrenciye geçmesiyle öğrenciyi zihinde canlandırma sürecini sesli düşünme yoluyla ifade etmesi için yönlendirmiştir.

3.5.1. Başlama düzeyi evresi

Başlama düzeyi evresinde uygulayıcı öğrenciye çalışma hakkında bilgi verir, kullanılacak materyaller tanıtılır ve çalışmanın sonunda sunacağı pekiştireci açıklar. Daha sonra öğrenciden metni bir kez sesli olarak okumasını istenir. Metni okuma sonlandığında hazırlanan okuduğunu anlama sorularını okuması ve cevaplarını yazmasını ve sözlü olarak ifade etmesini ister. Cevaplar kayıt çizelgesine doğru ya da yanlış olarak işaretlenir ve başlangıç düzeyine ait veriler toplanır. Oturumun sonunda öğrenciye katılımı ve kurallara uyduğu için teşekkür ederek pekiştireç sunulur.

3.5.2. Uygulama evresi

Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri alınan öğrenci ile uygulama evresi oturumlarına başlanır.

Uygulama evresinde uygulayıcı öğrenciye *“Bugün seninle zihinde canlandırma stratejisini öğreneceğiz. Zihinde canlandırma stratejisi okuduklarımızı daha iyi anlamamızı sağlıyor. Okuduklarımızı iyi anlarsak derslerimizde daha başarılı oluruz. Sen bu diyalog metni okuyacaksın, her cümlenin sonunda cümlede geçen olayları ve nesneleri zihninizde canlandıracağız ve okuma bittiğinde okuduğunu anlama sorularını cevaplamayı isteyeceğim. Çalışma boyunca kurallara uyar ben yap dediğimde yapar, söyle dediğimde söyler ve yaz dediğimde yazarsan çalışmamızın sonunda bu pekiştireci sana vereceğim”* der ve materyalleri incelemesine izin verir.

Uygulayıcı okuma metninin bir kopyasını öğrencinin önüne bir kopyasını kendi önüne koyar. Öğrenciden okumaya başlamasını ister. İlk cümlenin sonunda *“şimdi ben bu cümleyi zihnimde canlandırıyorum. Zihnimde oluşan resmi sana anlatıyorum”* diyerek model olma evresini gerçekleştirir. Sonraki cümlede *“şimdi bana söyle bu cümlede neyi zihnimde canlandırmam gerekiyor”* diye sorarak süreç öğrenciyi dahil eder ve zihninde canlandığı imajın ayrıntılarını anlatır. Daha sonra *“hadi bu cümlede benim söylediğim ayrıntıları zihninde canlandır ve bana anlat”*

der. Zihninde canlandırmasına yardımcı olacak yönlendirici sorular sorar. Öğrencinin zihinde canlandırılması istenen imaja ait özellikleri sesli düşünme yoluyla aktarmasının sağlandığı rehberli uygulamaya yer verildikten sonra *“okuduğun cümleyi zihninde canlandır ve zihninde canlandırıdığın resmi bana anlat”* der. Canlandırılması beklenen imajlara ait özellikleri ifade ettiğinde davranışı pekiştirir.

Okuma parçası bittikten sonra okunan metin ile ilgili sorular sunulur ve cevaplarını yazması istenir. Verilen cevaplar okuduğunu anlama kayıt çizelgesine doğru ya da yanlış işaretlenir. Öğrenciye katılımı ve kurallara uyduğu için teşekkür ederek pekiştireç sunulur ve oturum sonlandırılır. Sonraki oturumlarda sunulan yardımlar aşamalı olarak azaltılır.

Oturumlar birinci denek ile ölçüt karşılanıncaya kadar tekrarlanırken diğer iki denekle başlama düzeyi verileri toplanmaya devam eder. Birinci denekle ölçüt karşılandıktan sonra kararlı veri alınan ikinci denekle uygulama evresi oturumları gerçekleştirir. İkinci denek ile uygulama evresi oturumları tekrarlanırken üçüncü denekle başlama düzeyi verileri alınmaya devam eder. İkinci denek ile ölçüt karşılandıktan sonra üçüncü denek ile uygulama evresi oturumları gerçekleştirilir. Üçüncü denek ile ölçüt karşılandığında uygulama evresi oturumları sonlandırılır.

Zihinde Canlandırma Strateji Öğretimi Akış Planı

- Öğrenciye yapılacak çalışmayı açıklama.
- Kuralları ve pekiştireci açıklama.
- Materyalleri incelemesine izin verme.
- Öğrenciye okumaya başlamasını söyleme.
- Cümlelerin sonunda, cümleye ait ayrıntıları zihninde canlandırarak oluşan imajın ayrıntılarını anlatarak model olma.
- Bir sonraki cümlelerin sonunda bana bu cümlede neleri zihnimde canlandırmam gerektiğini söyle yönergesinin ardından, öğrencinin

söylediği ayrıntıları zihninde canlandırarak oluşan imajın ayrıntılarını anlatma.

- Bir sonraki cümlenin sonunda şimdi benim söylediğim ayrıntıları birlikte zihninizde canlandırarak diyerek birlikte zihinde oluşan imajı anlatma.
- Bir sonraki cümlenin sonunda şimdi benim söylediğim ayrıntıları zihninde canlandır ve bana anlat yönergesinin ardından yönlendirici sorular yardımıyla zihninde oluşan imajı anlatmasını sağlama.
- Bir sonraki cümlenin sonunda hadi şimdi okuduğun cümleyi zihninde canlandır ve oluşan imajı bana anlat yönergesinin ardından yönlendirici sorular yardımıyla zihninde oluşan imajı anlatmasını sağlama.
- Öğrenciden okuduğunu anlama sorularını cevaplamasını isteme.
- Verdiği cevaplara tepkisiz kalma.
- Verdiği cevapları kayıt çizelgesine doğru ya da yanlış olarak işaretleme.
- Öğrenciye kurallara uyduğu için pekiştirecini sunma.

3.5.3. İzleme

Uygulama evresi oturumları tamamlandıktan bir hafta sonra, iki hafta sonra ve üç hafta sonra olmak üzere üç izleme oturumu gerçekleştirilerek izleme verileri toplanmıştır. İzleme oturumlarında öğrenciden metni okumasını her cümleyi zihinde canlandırmasını okuma bittikten sonra okuduğunu anlama sorularını cevaplaması istenir.

3.5.4.Genelleme

Genelleme oturumları farklı bir uygulayıcı tarafından resim odasında üç oturum olarak düzenlenmiş ve genelleme verileri toplanmıştır. Genelleme oturumlarında öğrenciden metni okumasını her cümleyi zihinde canlandırmasını okuma bittikten sonra okuduğunu anlama sorularını cevaplaması istenir.

3.6.Verilerin Toplanması

Veriler, öğrencinin okuduğunu anlama sorularına verdiği cevaplar önceden hazırlanmış kayıt çizelgelerine doğru ya da yanlış olarak işaretlenmiştir. Kayıt çizelgelerindeki doğru yanlış cevaplar değerlendirilerek veriler toplanmıştır.

3.7.Verilerin Analizi

Bu araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu model yoluyla toplanan veriler grafiğe aktarılmış ve görsel analiz yolu ile analiz edilmiştir.

3.8.Güvenilirliklerin hesaplanması

Araştırmada iki tür güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Araştırma boyunca yapılan başlama düzeyi evresi, uygulama evresi ve izleme oturumlarının ortalama %20 si için gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği hesaplaması yapılmıştır.

3.8.1.Uygulama güvenilirliğinin hesaplanması

Araştırma sürecince gerçekleştirilmesi hedeflenen zihinde canlandırma strateji öğretimi aşamalı olarak planlanmıştır. Öğretimin her bir basamağını içeren “Uygulama Güvenirliği Formu” (Ek 13A- Ek 13B) hazırlanmıştır. Gözlemci, özel

eğitim bölümünde yüksek lisans tez aşamasında bir öğrencidir. Gözlemciye uygulama güvenirliği formu tanıtılmış ve nasıl kullanacağı açıklanmıştır. Gözlemciye uygulama süreçlerine ait ses kayıtları okuma metinleri ile birlikte verilmiş, kayıtları dinlerken öğretim basamaklarının gerçekleşip gerçekleşmediğini uygulama güvenirliği formuna kaydetmesi istenmiştir. Gözlemci formları doldurduktan sonra “Gözlenen Uygulamacı Davranışı \ Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100” formülüyle uygulama güvenirliği hesaplanmıştır.

Gözlemci birinci deneğe ait başlama düzeyi uygulama ve izleme aşamalarında uygulanan 13 oturumdan 3’ünün kayıtlarını incelemiş ve uygulama güvenirliği formuna işaretlemelerini yapmıştır. Uygulama güvenirliği %100 olarak hesaplanmıştır.

Gözlemci ikinci deneğe ait başlama düzeyi uygulama ve izleme aşamalarında uygulanan 13 oturumdan 3’ünün kayıtlarını incelemiş ve uygulama güvenirliği formuna işaretlemelerini yapmıştır. Uygulama güvenirliği %100 olarak hesaplanmıştır.

Gözlemci üçüncü deneğe ait başlama düzeyi uygulama ve izleme aşamalarında uygulanan 15 oturumdan 4’ünün kayıtlarını incelemiş ve uygulama güvenirliği formuna işaretlemelerini yapmıştır. Uygulama güvenirliği %100 olarak hesaplanmıştır.

3.8.2. Gözlemciler arası güvenirliğin hesaplanması

Araştırmada değerlendirme aşamalarından toplanan verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenirliğin hesaplanmasına yardımcı olacak “Gözlemci Güvenirliği Formu” (Ek) hazırlanmıştır. Gözlemciler özel eğitim bölümü yüksek lisans öğrencileridir. Gözlemcilere değerlendirme aşamalarına ait ses kayıtları verilmiş, formda geçen doğru cevap sütununa bakarak öğrencilerin cevaplarını doğru ya da yanlış olarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Gözlemciler formları doldurduktan sonra elde edilen veriler “Görüş birliği \ Görüş birliği + Görüş ayrılığı X 100” formülüyle hesaplanarak her oturum için gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır.

Gözlemciler birinci deneğe ait başlama düzeyi uygulama ve izleme aşamalarında 13 oturumdan 3’ünün kayıtlarını incelemiş ve doğru cevap sütununa bakarak öğrencilerin cevaplarını doğru ya da yanlış olarak gözlemci güvenilirliği formuna işaretlemiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır.

Gözlemciler ikinci deneğe ait başlama düzeyi uygulama ve izleme aşamalarında 13 oturumdan 3’ünün kayıtlarını incelemiş ve doğru cevap sütununa bakarak öğrencilerin cevaplarını doğru ya da yanlış olarak gözlemci güvenilirliği formuna işaretlemiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır.

Gözlemciler üçüncü deneğe ait başlama düzeyi uygulama ve izleme aşamalarında 15 oturumdan 4’ünün kayıtlarını incelemiş ve doğru cevap sütununa bakarak öğrencilerin cevaplarını doğru ya da yanlış olarak gözlemci güvenilirliği formuna işaretlemiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır.

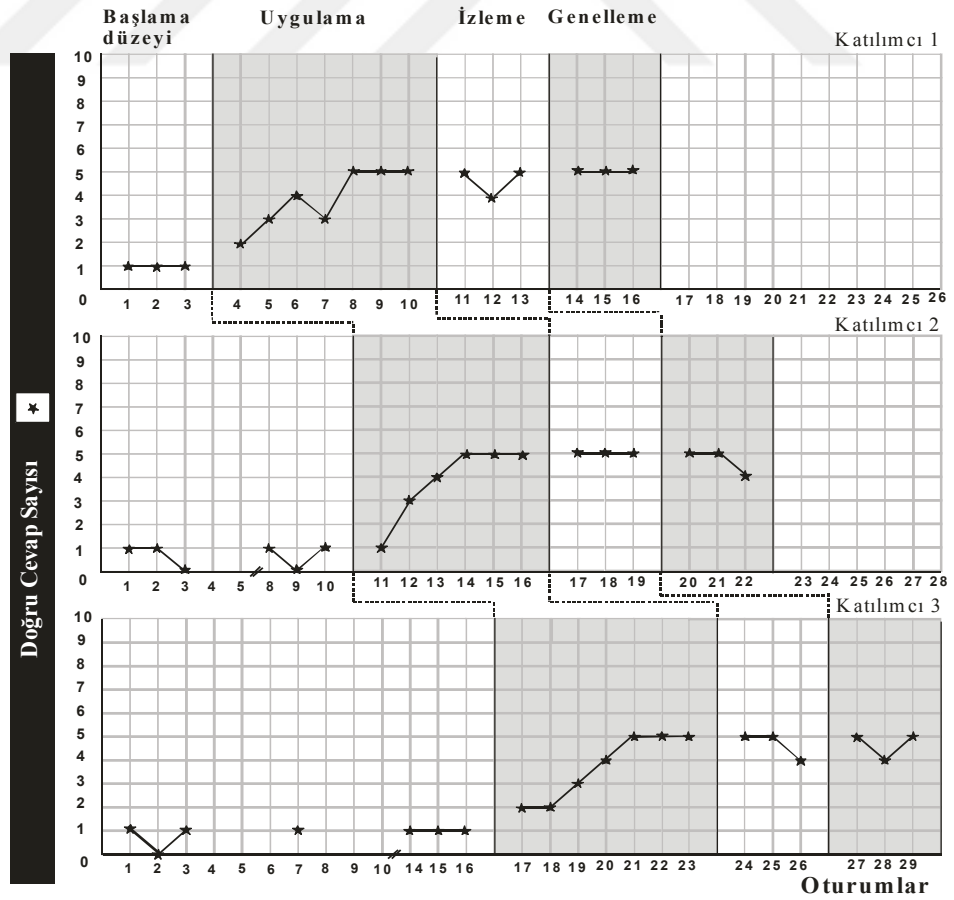
4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuduğunu anlama stratejilerinden zihinde canlandırma strateji öğretiminin okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmanın bulguları ve yorumları yer almaktadır.

Başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru cevap sayılarından edinilen veriler tek denekli araştırma deseni grafiğine aktarılmış ve grafiksel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Grafik 1;



4.1.Birinci Deneğe Ait Bulgular ve Yorumlar

Birinci deneğin başlama düzeyi, uygulama sonrası değerlendirme, izleme bulguları Grafik 1’ de gösterilmiştir.

Birinci denek başlama düzeyi oturumlarında toplam 5 okuduğunu anlama sorusuna sırasıyla 1, 1, 1 doğru cevap vermiştir. Başlama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra zihinde canlandırma strateji öğretimi uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarının sonunda yapılan değerlendirmede 5 okuduğunu anlama sorusuna sırasıyla 2, 3, 4, 3, 5, 5, 5 doğru cevap vermiştir. İzleme oturumlarında okuduğunu anlama sorularına verilen doğru cevap sayısı 5, 4, 5 olarak kayıt edilmiştir.

4.2.İkinci Deneğe Ait Bulgular ve Yorumlar

İkinci deneğin başlama düzeyi, uygulama sonrası değerlendirme, izleme bulguları Grafik 1’de gösterilmiştir. Grafik 1’de 2.deneğin 5 ve 8. oturumları arasındaki çift tırnak işareti başlangıç düzeyi verisi alınmayan oturumların gösterimini kısaltmak için kullanılmıştır.

İkinci denek başlama düzeyi oturumlarında toplam 5 okuduğunu anlama sorusuna sırasıyla 1, 1, 0, 1, 0, 1 doğru cevap vermiştir. Başlama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra zihinde canlandırma strateji öğretimi uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarının sonunda yapılan değerlendirmede 5 okuduğunu anlama sorusuna sırasıyla 1, 3, 4, 5, 5, 5 doğru cevap vermiştir. İzleme oturumlarında okuduğunu anlama sorularına verilen doğru cevap sayısı 5, 5, 5 olarak kayıt edilmiştir.

4.3.Üçüncü Deneğe Ait Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü deneğin başlama düzeyi, uygulama sonrası değerlendirme, izleme ve genelleme bulguları Grafik 1’ de gösterilmiştir. Grafik 1’de 3.deneğin 10 ve 14. oturumları arasındaki çift tırnak işareti başlangıç düzeyi verisi alınmayan oturumların gösterimini kısaltmak için kullanılmıştır.

Üçüncü denek başlama düzeyi oturumlarında toplam 5 okuduğunu anlama sorusuna sırasıyla 1, 0, 1, 1, 1, 1, 1, 1 doğru cevap vermiştir. Başlama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra zihinde canlandırma strateji öğretimi uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarının sonunda yapılan değerlendirmede 5 okuduğunu anlama sorusuna sırasıyla 2, 2, 4, 3, 5, 5, 5 doğru cevap vermiştir. İzleme oturumlarında okuduğunu anlama sorularına verilen doğru cevap sayısı 5, 5, 4 olarak kayıt edilmiştir.

Bulgular incelendiğinde üç deneğin başlama düzeyi ile zihinde canlandırma strateji öğretimi sonunda verilen doğru cevap sayıları arasında fark bulunmaktadır. Her üç öğrenci için öğretim sonu değerlendirme sorularına verilen cevap sayısı %100 ölçütü karşılamıştır. Başlama düzeyi ve öğretim sonu değerlendirme verisi arasındaki fark bağımsız değişkenin etkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda zihinde canlandırma strateji öğretiminin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Strateji öğretim oturumları sona erdikten sonra yapılan izleme oturumlarında verilen doğru cevap sayısında bir azalma olmadığı gözlenmiştir. Bu bulgu zihinde canlandırma strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerilerini 1, 2, ve 3 hafta sonra da sürdürmede etkili olduğu söylenebilir.

4.4.Genelleme Bulguları Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan deneklerin zihinde canlandırma strateji öğretimi izleme verileri toplandıktan sonra farklı bir uygulayıcı tarafından resim sınıfında 3 genelleme oturumu düzenlenmiştir.

Birinci deneğe ait genelleme bulgularında doğru cevap sayısı 5, 5, 5, ikinci deneğe ait genelleme bulgularında doğru cevap sayısı 5, 5, 4, üçüncü deneğe ait genelleme bulgularında doğru cevap sayısı 5, 4, 5 olarak gözlenmiştir. Verilerin analiz edilmesinin ardından öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere zihinde canlandırma strateji öğretiminin farklı kişilere ve ortamlara genelleme de etkili olduğu söylenebilir.



5. BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere zihinde canlandırma strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Zihinde canlandırma stratejisi öğretiminden 1, 2 ve 3 hafta sonra izleme ve genelleme verileri toplanmıştır.

Araştırmada zihinde canlandırma strateji öğretimi için belirlenen metnin tamamını en az %80 oranında doğru okuma, dakikada en az 40 sözcüğü doğru ve hecelemeden okuyabilme, okuduğunu anlama sorularının en fazla %20 sine doğru cevap verebilme önkoşul becerilerini karşılayan üç öğrenci ile öğretim planlanmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli yoklama denemeli olarak kullanılmıştır.

İlk olarak bir ön uygulama ile zihinsel imaj oluşturma süreci hakkında bilgilendirme yapılmış daha sonra başlangıç düzeyi verileri toplanmıştır. Başlangıç düzeyinde kararlı veri alınan öğrenci ile uygulama oturumlarına başlanmıştır.

Bu araştırmada ön koşul beceriler belirlenirken, ön uygulama ve deney süreci gerçekleştirilirken okunabilirlik düzeyi en düşük seviyede diyalog metinler kullanılmıştır. Diyalog metinler yapı olarak iki kişinin karşılıklı ve sırasıyla konuşmalarının aktarılması şeklinde dizayn edilmiş, içerik bakımından hikâye türü metinlerin özelliklerini taşımaktadır. Araştırmada kullanılan metinler; yabancılara Türkçe eğitimi A1 seviyesindeki kitaplarda yer alan metinler örnek alınarak geliştirilmiş, kullanılan kelimeler ve kelime sayıları ve kültürel öğeler göz önüne alınarak yeniden düzenlenmiş, ardından okunabilir düzeylerinin en düşük seviye olduğu test edilmiş metinlerdir. Diyalog metinlerin gerçek yaşamla bağ kurma özelliğinden dolayı zihinde canlandırma öğretimine zemin hazırlayan bir yapısı olduğu varsayılmıştır.

Zihinde canlandırma strateji öğretimine yönelik ders planları açık öğretim yönteminin ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar,

anlama stratejilerinin etkili bir şekilde öğretilmesinde açık uygulamalara dayalı öğretimin kullanılmasını desteklemekte ve önermektedir (Block ve Pressley, 2002; Gaskins, 2003; Pressley, 2006). Ayrıca birçok öğrencinin anlama stratejilerinin öğretiminde açık uygulamalara dayalı öğretime ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Pressley, 2006).

Öğrenciye strateji açıklanmış, model olma, sorumluluğun aşamalı olarak öğrenciye devredildiği rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalara yer verilmiştir. Stratejinin nasıl kullanıldığı ve zihinde canlandırma sürecinde sesli düşünmeyle model olunmuş öğrenciden de aynı şekilde sesli düşünme tekniğiyle ifade etmesine destek olunmuştur. Metin okuması bittiğinde okuduğunu anlama soruları sunulmuş cevaplarını hem yazmaları hem de sesli olarak ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin çalışma sırasında motivasyonlarının yüksek, okumaya ve stratejiyi öğrenmeye istekli oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin başlangıç düzeyinde gösterdikleri performans uygulama oturumlarında tutarlı bir şekilde artmıştır. Öğrencilerin başlama düzeyi verilerinde okuduğunu anlama becerileri tespit edilen ortalama %20 düzeyinden, zihinde canlandırma stratejisi öğretimi uygulamaları sonucunda daha önceden belirlenen %100 ölçütüne ulaşmıştır. Birinci öğrenci ile ölçütün karşılanması yedinci oturumda ikinci öğrenci ile altıncı oturumda, üçüncü öğrenci ile yedinci oturumda %100 ölçütüne ulaşmıştır. Yapılan izleme oturumlarında öğrencilerde bütün öğrencilerin kazandıkları beceriler bir, iki ve üç hafta sonrada sürdürmüş ve ulaşılan %100 ölçüt korunduğu gözlenmiştir. Genelleme oturumlarında ise öğrenciler kazandıkları becerileri farklı ortam ve kişilere genelleleyebilmiştir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlardan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde zihinde canlandırma strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgular zihinde canlandırma stratejisi öğretiminin kullanıldığı ve bu öğretimi alan öğrencilerde okuduğunu anlama performanslarında artış saptanan diğer araştırmaların (Gambrell ve Jawitz ,1993; Jenkins ,2009; Baldwin 2013; Brooker,2013, Kocaarslan, 2015; Pressley, 1976) sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuyamamaları, sözcük dağarcıklarındaki eksiklikler, metin türleri ile ilgili metin yapısı bilgilerine sahip olmamaları okuduğunu anlamalarını zorlaştırmaktadır (Bilgi, 2017). Çoğu zaman sözcükleri doğru okuma ve okuma akıcılığının yetersizliğinden kaynaklanan okuduğunu anlama sınırlılıklarına bellek problemleri ve sınırlı kelime dağarcığı olumsuz yönde etki eden faktörlerdendir (Borella, Carretti ve Pelgrina, 2010). Bu araştırmada ön koşul olarak ele alınan okuma akıcılığı dakikada 40 kelimenin doğru ve metnin tamamının %80 oranında doğru olarak okunması olarak belirlenmiştir. Öğretimde okunabilirlik düzeyi en kolay seviyede metinler seçilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma eylemi gerçekleşirken kelime çözümleme ve okuma akıcılığı sorunlarıyla baş etmeye çalışırken okumaya karşı motivasyonları önemli ölçüde azalmaktadır. Okunabilirliği düşük metinlerde öğrenci okuduklarını çözümlemekten çok strateji kullanımına ve okuduğunu anlamaya odaklanabilmiştir. Gerek zihinde canlandırma gerekse diğer stratejilerin öğretiminde ilk olarak düşük okunabilirlik düzeyi metinler seçilmesi okuma deneyimlerinin en başında okumaya olumlu tutum geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları göre ileride yapılacak araştırmalara yönelik ve uygulamaya yönelik öneriler şunlardır;

İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler;

1. Bu araştırma farklı düzeyde öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, farklı düzey okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesiyle tekrarlanarak, araştırmada elde edilen bulguların genellenebilirliği artırılabilir.
2. Bu araştırmada, zihinde canlandırma strateji öğretiminde diyalog metinler kullanılmıştır. Farklı tür metinler kullanılarak stratejinin etkililiği denenebilir.
3. Bu araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinden zihinde canlandırma stratejisi tek başına kullanılmıştır. Zihinde canlandırma stratejisi diğer okuma sırası stratejilerle birleştirilerek öğretimi yapılabilir.
4. Uygulama boyunca öğrencilerin zihinde canlandırma stratejisi öğrenme kullanma konusunda istek ve yüksek motivasyonlarının varolduğu ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlem yoluyla saptanmıştır. Tekrar edilen çalışmalarda bu durum daha somut değerlendirmeye olanak verecek şekilde kayıt altına alınabilir.
5. Bu araştırmada Zihinde canlandırma stratejisi sesli düşünme tekniği ile öğretilmiştir. Sonraki araştırmalarda zihinde canlandırılanların görsel olarak yorumlandığı teknikler kullanılarak öğretimi yapılabilir.
6. Zihinde canlandırma stratejisi öğretimi öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerle gerçekleştirilebilir, karşılaştırmalı sonuçlara yönelik çalışmalara yer verilebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

1. Sınıf ortamında zihinde canlandırma stratejisine zemin hazırlayacak zihinsel imaj oluşturma etkinliklerine yer verilebilir.
2. Öğretmenler ilk olarak stratejiyi öğrettikleri basamakta en düşük seviye okunabilirlik düzeyine sahip metinlerle öğretimi daha kolay gerçekleştirebilir.
3. Öğretmenler kendi zihinde canlandırma etkinliğini betimleyerek öğrencilere model olabilir.

4. Okunanların zihinde canlandırılması için sınıfın bütünü ile zihinde canlandırma etkinlikleri düzenlenebilir.
5. Okunan metinlerin zihinde canlandırılması, resmedilmesi ve resimlerin tekrar yorumlanmasıyla okuduklarının somutlaştırılmasına ve gerçeklikle bağ kurulmasına katkı sağlanabilir.
6. Öğretmenler sadece Türkçe derslerinde değil bütün derslerin içeriklerine yönelik okunanlarla ilgili zihinde canlandırma stratejisini kullanabilir ve öğrencileri de kullanması konusunda teşvik edebilir.

Okuma Materyali Hazırlayan Yazarlara Öneriler

1. Kitaplarda gerçeklikle bağ kurmaya zihinde canlandırma stratejisini uygulamaya olanak sağlayacak okunabilirlik düzeyleri giderek artan diyalog metinler geliştirilerek kitaplarda yer alması sağlanabilir.
2. Metinlere yönelik ön sorular ve değerlendirme soruları, metinde yer alan öğeleri ve olayları zihinde canlandırmaya sevk edecek yönlendirmeli soruları içerebilir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık, 1.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, P. A. ve Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of reading research*, 3(1), 285-310.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (1994). *Mental bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı (DSM-IV)*. Köroğlu, E. Çev), Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal bozuklukların tanımsal ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-V)tanı ölçütleri başvuru elkitabı*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği Yayınları.
- Antoniou, F. ve Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- August, D. L., Flavell, J. H. ve Clift, R. (1984). Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers. *Reading Research Quarterly*, 39-53.
- Baker, L. ve Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. *Handbook of reading research*, 1(353), V394.
- Bakken, J. P., Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies. *The Journal of Special Education*, 31(3), 300-324.
- Baldwin, M. P. (2013). *An experimental investigation of the effects of an imagery strategy on vocabulary learning and retention* (Doctoral dissertation, University of Hawai'i at Manoa).

KAYNAKLAR (devam)

- Başaran, M. (2013). 4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları Ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Baydık, B. (2015), Öğrenme Güçlükleri, Doğru, S. S. Y (ed.) *Okuma Güçlükleri* Ankara: Eğiten Kitap.
- Bender W.N (2016) *Öğrenme Güçlüğü Olan Olan Bireyler Ve Eğitimleri*. (s.196)(Çev.ed. S. Öztürk). Ankara: Nobel Yayıncılık (Orjinal Çalışmanın Yayın Tarihi 2012).
- Berkeley, S., Scruggs, T. E., ve Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995—2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6), 423-436.
- Bilgi, A.D (Ed) (2017). *Okuma Yazmada Öğretimsel Stratejiler*. Ankara: Eğiten Kitap
- Borella, E., Carretti, B., ve Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning disabilities*, 43(6), 541-552.
- Botsas, G. ve Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 477-495.
- Brand-Gruwel, S., Aarnoutse, C. A. J. ve Van Den Bos, K. P. (1998). Improving text comprehension strategies in reading and listening settings. *Learning and Instruction*, 8(1), 63-81.
- Brooker, H.G. (2013). *The effects of visual imagery and keyword cues on third-grade readers' memory, comprehension, and vocabulary knowledge*. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, Clemson University, South Carolina, USA.

KAYNAKLAR (devam)

- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu. (Yayınlanmamış)
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-13.
- Dada, Ş. D. (2017), *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- 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.
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 28-41.
- Duke, N. K., ve Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1-2), 107-122.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly III, E. J. ve Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of applied behavior analysis*, 35(3), 271-281.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- Erginer, E. (1999). İlköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-11.

KAYNAKLAR (devam)

- Finch, C. M. (1982, December). *Fifth-grade below average and above average readers' use of mental imagery in reading familiar and unfamiliar text*. Paper presented at the 32nd National Reading Conference, Clearwater Beach, FL.
- Gambrell, L. B., ve Bales, R. J. (1986). Mental imagery and the comprehension-monitoring performance of fourth-and fifth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*.
- Gambrell, L. B., ve Jawitz, P. B. (1993). Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*.
- Görgün, B. (2018), *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (oka2dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*, Yayınlanmış doktora tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Gresham, F. M. ve Elliott, S. N. (1989). Social skills deficits as a primary learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22(2), 120-124.
- Guerrero, A. M. (2003). Visualization and Reading Comprehension. . Report. Southwest Texas State University.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T. ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 18-38
- Güldenoğlu, B., Kargin, T. ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güneş, F. (2007). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma. *Ankara: Nobel Yayınları*.
- Güzel-Özmen, R. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 105-119.

KAYNAKLAR (devam)

- Hallahan, D. P. ve Mercer, C. D. (2001). *Learning Disabilities: Historical Perspectives. Executive Summary.*
- Harvey, S. ve Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement.* Stenhouse Publishers.
- Jacob, S. H. (1976). Contexts and images in reading. *Literacy Research and Instruction*, 15(3), 167-175.
- Jenkins, M. H. (2009). *The effects of using mental imagery as a comprehension strategy for middle school students reading science expository texts* (Doctoral dissertation).
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (Yayınlanmamış)
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.*
- Kımkılıç, M.A. (2019). *Tekrarlı eko okuma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya .
- Kırkkılıç, A. (Ed.). (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi.* Pegem A Yayıncılık.
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 95-109.
- Klingner, J. K., Vaughn, S. ve Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning differences.* New York: The Guilford Press.
- Klingner, J. K., Vaughn, S. ve Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties, 2/E.* Guilford Publications.

KAYNAKLAR (devam)

- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.(Yayınlanmamış)
- Linden, M. ve Wittrock, M. C. (1981). The teaching of reading comprehension according to the model of generative learning. *Reading Research Quarterly*, 44-57.
- Macceca, S. (2007). *Reading strategies for social studies*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Mastropieri, M. A, Scruggs, T.E. (1997), Best Practices In Promoting Reading Comprehension In Students With Learning Disabilities, *Remedial & Special Education*, JULY / August, Volume 18, P: 197 – 216.
- Melekoğlu, M.A. (2016) özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar. (Ed) *özel öğrenme güçlüğüne giriş*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Myers, M. ve Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational psychology*, 70(5), 680.
- Önder, Alev. (1999). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*, İstanbul : Yeni Çizgi Yay.
- Özak, H. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkililiği*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Özbek A.B (2019) *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara üniversitesi, Ankara.
- Özmen, R. G. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136).

KAYNAKLAR (devam)

- Öztürk,H (2017) *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencilerin Yazma Sürecinde Yaşadığı Problemler*,
https://www.researchgate.net/publication/314286414_Ozel_Ogrenme_Guclugu_Tanili_Ogrencilerin_Yazma_Surecinde_Yasadigi_Problemler Erişim tarihi: 23.05.2019
- Özyılmaz G, (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*, yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Paivio, A. (1971). Imagery and verbal processes, Rinehart & Winston. *New York: Holt*.
- Paivio, A. (1983). The mind's eye in arts and science. *Poetics*, 12(1), 1-18.
- Pearson, P. D. ve Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary educational psychology*, 8(3), 317-344.
- Penesetti, D. (2018). What Is Specific Learning Disorder.
<https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder>. Erişim tarihi; 23.11.2019
- Piaget, J. ve Inhelder, B. (1971). Mental imagery in the child New York: Basic Books.
- Piloneita, P. (2006). Genre and comprehension strategies presented in elementary basal reading programs: a content analysis, Yayınlanmamış doktora tezi, University of Miami.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (Yayınlanmamış)
- Pressley, G. M. (1976). Mental imagery helps eight-year-olds remember what they read. *Journal of Educational Psychology*, 68(3), 355.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 11-27.

KAYNAKLAR (devam)

- Pressley, M. (2006). Fluency. *M. Pressley, Reading instruction that works: The case for balanced teaching (3rd ed.)*. New York: Guilford.
- Pressley, M. ve Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?. *Metacognition and Learning*, 1(1), 99-11
- Rief, S. F. (2015). *The ADHD book of lists: A practical guide for helping children and teens with attention deficit disorders*. John Wiley & Sons.
- Rosenzweig, C., Krawec, J. ve Montague, M. (2011). Metacognitive strategy use of eighth-grade students with and without learning disabilities during mathematical problem solving: A think-aloud analysis. *Journal of learning disabilities*, 44(6), 508-520.
- Sadoski, M. (1983). An exploratory study of the relationships between reported imagery and the comprehension and recall of a story. *Reading Research Quarterly*.
- Sadoski, M. (1984). Text structure, imagery, and affect in the recall of a story by children. In *National Reading Conference Yearbook*. National Reading Conference.
- Sanır, H. (2017), *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: aracı model testi*, Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. Ya-pa Yayınları.
- Snider, V. E. (1989). Reading Comprehension Performance of Adolescents With learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 12(2), 87-96.
- TC. Millî Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2014). Çocuk gelişimi ve Eğitimi: Öğrenme güçlüğü, Ankara <http://www.megep.meb.gov.tr>. Erişim tarihi; 18.10.2019

KAYNAKLAR (devam)

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe Öğretim Programı. Ankara
<http://www.mufredat.meb.gov.tr>. Erişim tarihi; 17.11.2019
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04).
- Tekin-İftar, E. (2018). Eğitim Ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar. (2. Baskı) *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Topbaş, S. (1998). Öğrenme Güçlüğü Gözlenenler (Ed: Eripek. S) Özel Eğitim. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- U.S. Department of Education. (2014). *36th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2014*. Washington, D.C.: Office of Special Education and Rehabilitative Services
- Uçar-Rasmussen, M., Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2180-2201.
- Uluslararası Disleksi Derneği (2002) *Definition of Dyslexia*. <https://Dyslexiaida.Org/Definition-Of-Dyslexia/> (Erişim Tarihi: 02/01/2019).
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel.
- Vaughn, S. ve Linan-Thompson, S. (2004). Research-based methods of reading instruction, grades K-3. *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Veenman, M. V., Kok, R. ve Blöte, A. W. (2005). The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence. *Instructional Science*, 33(3), 193-211.
- Wagoner, S. A. (1983). Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly*.

KAYNAKLAR (devam)

- Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B. ve Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 79-89.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 1461-1478
- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.

EKLER

- Ek1. Öğretmen Görüşme Formu
- Ek 2 Ön Koşul Beceri Ölçmede Kullanılan Örnek Metin
- Ek 3 Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı
- Ek 4 Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi
- Ek 5 Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi
- Ek 6 Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi
- Ek 7 Ön Uygulama Metinleri
- Ek 8 Örnek Metinler
- Ek 9 Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı
- Ek 10 Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi
- Ek 11A Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu
- Ek 11B Öğretim Uygulama Güvenirliği Formu
- Ek 12 Gözlemci Güvenirliği Formu
- Ek 13 İzin Yazısı

EK-1**Öğretmen Görüşme Formu**

Özel eğitim kaynak odaya yönlendirilmiş öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Sınıf öğretmenin verdiği cevaplar forma kaydedilir.

Öğrencinin

Adı soyadı:

Doğum tarihi:

Sınıfı:

Özel Gereksinim Türü Nedir?

☐ Zihinsel

☐ Özel Öğrenme

☐ İşitme

☐ Görme

☐ Konuşma

Okuma performansı:

Bana nasıl okuduğu hakkında bilgi verir misiniz?

☐ Heceleyerek okur.

☐ Üç ve dört heceli kelimeleri akıcı okur.

☐ Dört heceden fazla kelimeleri akıcı okur.

Okuduğu metinlere yönelik sorulara doğru cevap verir mi?

☐ Genelde doğru cevap verir.

☐ Genelde yanlış cevap verir.

EK-2

Ön Koşul Beceri Ölçmede Kullanılan Metinler

HAVA DURUMU

HASTA ZİYARETİ

DEFNE: Geçmiş olsun Gökhan. Çok üzıldüm. Ne oldu sana?

GÖKHAN: Bacağım kırıldığı için alçıya aldılar. Bir süre alçıda kalacak.

DEFNE: Nasıl kırıldı bacağın?

GÖKHAN: Okuldaki sahada Can ile top oynuyorduk. Ayağım takılınca düştüm.

DEFNE: Şimdi nasıl hissediyorsun?

GÖKHAN: Çok ağrım yok ama sürekli yatmak zorunda olduğum için sıkılıyorum.

DEFNE: Çok geçmiş olsun arkadaşım. Sana okuman için Küçük Prens kitabını aldım. Ben daha önce okumuştum. Çok eğlenceli bir hikâye.

GÖKHAN: Teşekkür ediyorum Defne.

DEFNE: Umarım bir an önce iyileşirsin ve okula dönersin.

GÖKHAN: Umarım.

Ek-3

Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

- 1) Gökhan'ın bacağını neden alçıya aldılar?
- 2) Gökhan kim ile top oynarken düştü?
- 3) Gökhan nasıl düştü?
- 4) Gökhan neden sıkılıyor?
- 5) Defne Gökhan'a okuması için hangi kitabı aldı

EK-4**Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi**

Tarih:

Adı soyadı:

Doğum tarihi:

Sınıfı:

Okuma Performansı

Öğrencinin 1 dakikada okuduğu;

Yanlış kelime sayısı:

Atladığı kelime sayısı:

Doğru kelime sayısı:

Toplam kelime sayısı:

EK-5**Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi**

Tarih:

Adı soyadı:

Doğum tarihi:

Sınıfı:

Okuma Performansı

Metinde geçen kelime sayısı:

Öğrencinin tüm metinde okuduğu:

Yanlış kelime sayısı:

Atladığı kelime sayısı:

Doğru kelime sayısı:

Metni okuma süresi:

EK-6**Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi**

Tarih:

Adı soyadı:

Doğum tarihi:

Sınıfı:

Metin Başlığı: HAVA DURUMU		
SORULAR	DOĞRU	YANLIŞ
1) Gökhan'ın bacağını neden alçıya aldılar?		
2) Gökhan kim ile top oynarken düştü?		
3) Gökhan nasıl düştü?		
4) Gökhan neden sıkılıyor?		
5) Defne Gökhan'a okuması için hangi kitabı aldı?		

Ön Uygulama Metinleri ve Görsel İpuçları**SEBZE ALIŞVERİŞİ**

PAZARCI: Pazarın en güzel sebzeleri burada!

FİLİZ: Kolay gelsin. Bir kilo patates kaç lira?

PAZARCI: 5 lira.

FİLİZ: 2 kilo büyük patateslerden almak istiyorum.

PAZARCI: Poşete en büyük patatesleri koydum.

FİLİZ: 1 file limon verin.

PAZARCI: Limonları da aynı poşetin içine koyuyorum.

FİLİZ: Borcum ne kadar?

PAZARCI: 13 Lira.

FİLİZ: 15 Lira veriyorum.

PAZARCI: Teşekkür ederim, buyurun paranızın üstü; 2 lira.

FİLİZ: Hayırlı işler!

Sebze Alışverişi Metni Görsel İpuçları



DOKTOR VE HASTA

DOKTOR HASAN: Hoş geldiniz, şikâyetiniz nedir?

AHMET: Boğazım çok ağrıyor.

DOKTOR HASAN: Peki, sizi muayene edeceğim. Ağzınızı kocaman açın.

AHMET: Aaaa.

DOKTOR HASAN: Şimdi öksürün.

AHMET: Öhō öhō... Doktor Bey, hastalığım nedir?

DOKTOR HASAN: Nezle olmuşsunuz. Reçetenize bir şurup yazacağım. Şurubu her sabah ve akşam bir kaşık için.

AHMET BEY: Peki doktor bey, şurubu eczaneden alacağım, her sabah ve akşam içeceğim.

DOKTOR HASAN: Geçmiş olsun. Görüşmek üzere

AHMET: Teşekkür ederim.

Doktor ve Hasta Metni Görsel İpuçları



ŞUBAT TATİLİ

SELİN: Anne! Şubat tatilinde nereye gideceğiz?

ANNE: İstanbul'a gideceğiz.

SELİN: İstanbul'da teyzemin evinde mi kalacağız?

ANNE: Evet, teyzenin evinde kalacağız.

SELİN: Harika! Kuzenim Efeyi çok özledim.

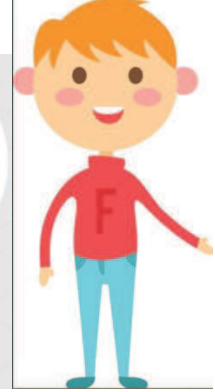
ANNE: Efe geldiğimiz için çok sevinecek.

SELİN: Anne! Efe ile birlikte büyük akvaryuma gidebilir miyiz?

ANNE: Evet, Efe ile birlikte gidebilirsiniz. Büyük akvaryum teyzenlerin evine çok yakın.

SELİN: Büyük akvaryumdaki köpek balıklarını çok merak ediyorum.

Şubat Tatili Metni Görsel İpuçları



KAHVALTI

MERYEM: Günaydın anne! Mutfakta ne yapıyorsun?

ANNE: Günaydın kızım, kahvaltı hazırlıyorum.

MERYEM: Anne kahvaltıda ne var?

ANNE: Kahvaltıda peynir, zeytin ve yumurta var.

MERYEM: Anneciğim, ben patates kızartması da yemek istiyorum.

ANNE: Patates kızartması yapamam, çünkü evde patates yok.

MERYEM: Peki anne. Ben de sana yardım etmek istiyorum.

ANNE: Hadi, masaya çatal koy. Kahvaltıya başlayalım.

MERYEM: Eline sağlık anneciğim.

ANNE: Afiyet olsun kızım.

Ek-9

Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

- 1) Meryem'in annesi ne yapıyor?
- 2) Kahvaltıda neler var?
- 3) Meryem başka ne yemek istiyor?
- 4) Meryem'in annesi neden patates kızartması yapamadı?
- 5) Meryem annesine nasıl yardım etti

BABAANNEYE ZİYARET

ÖYKÜ: Merhaba, babaanne.

BABAANNE: Hoş geldin öykü, Nasılsın?

ÖYKÜ: İyiyim babaanne, okuldan sonra senin yanına geldim.

BABAANNE: Karnın acıktı mı?

ÖYKÜ: Karnım çok acıktı.

BABAANNE: Hadi mutfağa geç. Sana peynirli börek yaptım.

ÖYKÜ: Böreğin yanında ayran içmek istiyorum.

BABAANNE: Buyur kızım.

ÖYKÜ: Babaanne, senin yaptığın peynirli böreği çok seviyorum.

BABAANNE: Afiyet olsun kızım, bir dilim daha börek ister misin?

ÖYKÜ: Hayır, babaanne doydum, ellerine sağlık.

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

- 1) Öykü nereye geldi?
- 2) Öykü, babaannesinin yanına ne zaman geldi?
- 3) Babaannesi, Öykü için ne yaptı?
- 4) Öykü, yiyeceğinin yanında ne içmek istiyor?
- 5) Öykü neden bir dilim börek daha yemek istemedi?

HAVA DURUMU

EMRE: Abla! Ben ödevimi yapmak için kütüphaneye gideceğim.

MELEK: Kütüphaneye nasıl gideceksin?

EMRE: Yürüyerek gideceğim.

MELEK: Hava durumu yağmurlu, yanına şemsiyeni aldın mı?

EMRE: Şemsiyemi bulamadım. Sen nerede olduğunu biliyor musun?

MELEK: Şemsiye aynalı dolabın içinde. Oraya baktın mı?

EMRE: Şimdi aynalı dolabın içine bakıyorum... Tamam, buldum abla.

MELEK: Kendine dikkat et! Geç kalma!

EMRE: Tamam abla, bir saat sonra döneceğim.

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

- 1) Emre nereye gidecek?
- 2) Emre kütüphaneye nasıl gidecek?
- 3) Hava durumu nasıl?
- 4) Şemsiyeyi nerede buldu?
- 5) Emre ne zaman dönecek?

SAÇLARIMIN YENİ ŞEKLİ

BERİL: Merhaba, kolay gelsin. Saçımı kestirmek istiyorum.

KUAFÖR MELTEM: Hoş geldin. Bu koltuğa otur lütfen.

BERİL: Peki.

KUAFÖR MELTEM: Saçını nasıl kesmemi istersin?

BERİL: Kısa kestirmek istiyorum.

KUAFÖR MELTEM: Ben saçını keserken bir şey içmek ister misin?

BERİL: Bir fincan kahve istiyorum.

KUAFÖR MELTEM: Saçını tam istediğin gibi kısa kesiyorum.

BERİL: Eline sağlık Meltem Hanım. Saçımı çok beğendim. Kaç lira borcum var?

KUAFÖR MELTEM: 30 lira.

BERİL: Buyurun.

KUAFÖR MELTEM: İyi günler.

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

- 1) Beril nereye gitti?
- 2) Beril saçlarını nasıl kestirmek istiyor?
- 3) Beril'in saçlarını kim kesti?
- 4) Beril, saçları kesilirken ne içiyor?
- 5) Beril saç kesimi için kaç lira ödedi?

ETKİNLİK PLANI

SEMRA: Birlikte sinemaya gidelim mi?

EREN: Olur. Hangi filme gidelim?

SEMRA: “Orman Çocuğu” filmine gidelim. Ormanda hayvanlarla birlikte büyüyen bir çocuğu anlatıyormuş.

EREN: Peki. Hangi gün gideceğiz?

SEMRA: Cumartesi günü gidelim.

EREN: Tamam. Alışveriş merkezindeki sinema salonuna gidelim mi?

SEMRA: Evet çok güzel fikir. Alışveriş merkezinde önce yemek yiyelim sonra sinemaya gidelim.

EREN: Anlaştık. Cumartesi günü, alışveriş merkezinde görüşürüz.

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

- 1) Semra Eren ile birlikte nereye gitmeyi istiyor?
- 2) Gidecekleri filmin adı ne?
- 3) Sinemaya ne zaman gidecekler?
- 4) Hangi sinema salonuna gidecekler?
- 5) Sinemaya girmeden önce ne yapacaklar?

TİYATROYA GİDELİM

AYLİN: Ben ödevlerimi bitirdim ve dışarı çıkmak istiyorum.

EMRE: Tiyatroya gitmek ister misin?

AYLİN: Evet gitmek isterim. Tiyatroda hangi oyun var?

EMRE: Bugün “Oyuncak Sepeti” oyunu var.

AYLİN: “Oyuncak Sepeti” oyununa gidelim. Tiyatro bileti kaç lira?

EMRE: Bilet 10 lira.

AYLİN: Tiyatro bileti nerede satılıyor?

EMRE: Okulun karşısındaki kitapçıda satılıyor.

AYLİN: Tamam, tiyatroya gitmeden önce kitapçıdan biletleri alalım.

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

- 1) Emre ile Aylin nereye gidecek?
- 2) Gidecekleri oyunun adı ne?
- 3) Gidecekleri oyunun biletleri kaç lira?
- 4) Tiyatro oyununun biletleri nerede satılıyor?
- 5) Tiyatro biletlerini ne zaman alacaklar?

YAZ TATİLİ SONRASI BULUŞMA

DEFNE: Merhaba Öykü. Seni çok özledim. Yaz tatilinde neredeydin?

ÖYKÜ: Yaz tatilinde Girne'ye gittim. Girne'de otelde kaldım.

DEFNE: Girne'de neler yaptın?

ÖYKÜ: Denizde bol bol yüzdüm.

DEFNE: Tatilimi ben de Girne'de geçirmek isterdim.

ÖYKÜ: Defne, sen tatilde neler yaptın?

DEFNE: Ben Lefkoşa'daydım.

ÖYKÜ: Lefkoşa'da ne yaptın?

DEFNE: Resim kursuna gittim ve rengarenk resimler yaptım.

ÖYKÜ: Bana yaptığın resimleri gösterir misin?

DEFNE: Yarın sana resim dosyamı getireceğim.

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

- 1) Öykü tatilde nereye gitti?
- 2) Öykü tatilde nerede kaldı?
- 3) Öykü tatilde ne yaptı?
- 4) Defne tatilde neredeydi?
- 5) Defne yarın okula ne getirecek?

YEMEK SAATİ

GARSON: Hoş geldiniz. Yemek seçmek için menüye bakmak ister misiniz?

CAN: Evet, menüye bakacağım.

GARSON: Buyurun.

CAN: Et şiş ve salata yemek istiyorum.

GARSON: Peki beyefendi, yanında ne içmek istersiniz?

CAN: Yanında ayran içmek istiyorum.

GARSON: 15 dakika sonra yemeğinizi getireceğim.

CAN: Bekliyorum.

GARSON: Buyurun et şiş, salata ve ayranınız. Afiyet olsun.

CAN: Masada tuz yok. Tuz getirebilir misiniz?

GARSON: Tabi, hemen getiriyorum

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

- 1) Garson, Can'a neden bir menü verdi?
- 2) Can ne yemek istiyor?
- 3) Can ne içmek istiyor?
- 4) Garson Can'ın yemeğini ne zaman getirdi?
- 5) Masada ne yok?

YENİ ÖĞRENCİ

ARDA: Merhaba benim adım Arda. Bu sınıfa yeni geldim.

METİN: Sınıfımıza hoş geldin. Benim adım Metin.

ARDA: Memnun oldum.

METİN: Ben ikinci sırada oturuyorum. Benim yanımda oturmak ister misin?

ARDA: Evet, isterim. Çantamı sırana bırakayım.

METİN: Futbol oynamayı seviyor musun?

ARDA: Futbol oynamayı çok seviyorum.

METİN: Teneffüste karşı sınıf ile maç yapacağız. Sen de bizimle oynar mısın?

ARDA: Tamam, teneffüste birlikte oynayalım.

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

- 1) Sınıfa yeni gelen öğrenci kim?
- 2) Yeni öğrenci kim ile tanışıyor?
- 3) Metin sınıfta nerede oturuyor?
- 4) Arda, Metin ile oturacağı sıraya ne koydu?
- 5) Teneffüste ne yapacaklar?

Ek-10

Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi

Adı soyadı:

Uygulama Tarihi:

Deney süreci: ☐ Başlangıç Düzeyi ☐ Öğretim ☐ İzleme ☐ Genelleme

Oturum:

Metin Başlığı: TİYATROYA GİDELİM		
SORULAR	DOĞRU	YANLIŞ
1. Emre ile Aylin nereye gidecek?		
Gidecekleri oyunun adı ne?		
Gidecekleri oyunun biletleri kaç lira?		
Tiyatro oyununun biletleri nerede satılıyor?		
Tiyatro biletlerini ne zaman alacaklar?		

Ek-11A

Uygulama Güvenirliği Formu (Başlama Düzeyi)

Oturum:

Tarih:

Öğrenci:

Gözlemci:

UYGULAMA BASAMAKLARI	Gerçekleşti	Gerçekleşmedi
Yapılacak çalışmayı açıklama		
Kuralları açıklama		
Ödülü açıklama		
Materyalleri tanııtma		
Öğrenciden metni sessiz olarak okumasını isteme		
Öğrenciye okuduğunu anlama sorularını sırası ile sorma		
Doğru ve yanlış cevaplarda tepkisiz kalma		
Öğrencinin cevaplarını kayıt etme		
Öğrenciyi kurallara uyduğu ve katılımı için pekiştirme		

Ek-11B

Uygulama Güvenirliği Formu (Öğretim)

Oturum düzeyi:

Tarih:

Öğrenci:

Gözlemci:

UYGULAMA BASAMAKLARI	Gerçekleşti	Gerçekleşmedi
Yapılacak çalışmayı açıklama		
Kuralları açıklama		
Ödülü açıklama		
Materyalleri tanııtma		
Öğrenciye okumaya başlamasını söyleme		
Cümlelerin sonunda öğrenciyi durdurma		
Cümleye ait ayrıntıları zihninde canlandırarak oluşan imajın ayrıntılarını öğrenciye anlatma		
Bu cümlede neleri zihnimde canlandırmam gerektiğini söyle yönergesini verme		
Öğrencinin söylediği ayrıntıları zihninde canlandırarak oluşan imajın ayrıntılarını anlatma		
Zihinde canlandırılması gereken ayrıntıları söyleme		
Öğrenci ile birlikte zihinde oluşan imajı anlatma.		
Zihinde canlandırılması gereken ayrıntıları söyleme		
Yönlendirici sorular yardımıyla zihninde oluşan imajı anlatmasını sağlama		
Öğrenciden okuduğunu anlama sorularını cevaplamasını isteme.		
Verdiği cevaplara tepkisiz kalma		
Öğrencinin cevaplarını kayıt etme		
Öğrenciyi kurallara uyduğu ve katılımı için pekiştirme		

Ek-12

Gözlemci Güvenirliği Formu

Oturum düzeyi:

Tarih:

Öğrenci:

Gözlemci:

Metin Başlığı: ETKİNLİK PLANI		Gözlemci Kaydı	
Sorular	Doğru cevap	Doğru	Yanlış
1.Semra Eren ile birlikte nereye gitmek istiyor?	Sinemaya gitmek istiyor.		
2. Gidecekleri filmin adı ne?	Orman çocuğu.		
3.Sinemaya ne zaman gidecekler?	Cumartesi günü gidecekler.		
4.Hangi sinema salonuna gidecekler?	Alışveriş merkezindeki sinema salonu.		
5.Sinemaya girmeden önce ne yapacaklar?	Yemek yiyecekler.		

Ek-13

İzin Yazısı


KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : İÖD.0.00-006-19-E.2514
Konu : Anket çalışma izni hk.

25 Nisan 2019

Sayın Muteber ÇAĞLAYAN,
Şlt. Ertuğrul İlkokulu,
Lefkoşa.

Müdürlüğümüze bağlı (Şlt. Ertuğrul İlkokulu) okullarda uygulamak istediğiniz *"Kaynak Odaya Yönlendirilen Çocuklarda Okuduğunu Anlama Düzeyi"* konulu çalışması, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş yapılan inceleme sonucunda çalışmanın; gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulanmadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesinin yasa gereği olduğunu bildirir, gereğini saygı ile rica ederim.

 e-imzalıdır
İlkşen VAROĞLU ATİK
Müdür

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Şlt. Mehmet Hasan Tuna Sokak No.5 Yenişehir 99010 LEFKOŞA
Tel: 2286893
Faks: 2287158

Bilgi için:Funda BİSTAN
Sekreter