



**ZİHİNSEL YETERSİZLİKTE ETKİLENMİŞ ÖĞRENCİLERİN VE
OKUMA DÜZEYİ DÜŞÜK OLAN ÖĞRENCİLERİN AKICI OKUMA
VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNDE AKRAN DESTEKLİ
VE HEDEF YÖNLENDİRİMLİ BİRLEŞTİRİLMİŞ OKUMA
STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ**

Murat Vural

**DOKTORA TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Kasım 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Murat

Soyadı : VURAL

Bölümü : Özel Eğitim Anabilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde Akran Destekli Hedef ve Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi'nin etkililiği.

İngilizce Adı : Effectiveness of Peer-Assisted Goal-Oriented Combined Reading Strategy in fluent reading and reading comprehension skills of students with intellectual disabilities and students with low reading levels.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Murat VURAL

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Murat VURAL tarafından hazırlanan “Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin ve Okuma Düzeyi Düşük Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinde Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisinin Etkililiği” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman (Başkan) : Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Ümit GİRGİN

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Anadolu Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Cevriye ERGÜL

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Çığır AYKUT

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 22.10.2019

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Kızlarım Defne ve Dilge'ye

TEŞEKKÜR

Bilgi güç kaynağıdır. Bilgilerin en üstünü ise insanlığa fayda sağlayandır. Bilgiyi ararken aldığım bu zorlu yolda bazen umutsuzluklarım, bazen de yorgunluklarım oldu. İnsanlığa katkı sağlama düşüncesi ile attığım her adımı hissettikçe, bu zorlukları görmezden geldim. Mevlana'nın dediği gibi belki de kanadım gayretimdi ve ben bu gayretle kanatlandım ufkumun derinliklerine...

Şu an sabır, emek ve gayretle tam olarak ulaşmayı hedeflediğim yerdeyim. Bu süreçte varlığıyla güven veren, yoluma ışık tutan, doğduğu zamanda değilde çağlar ötesinde yaşayan çok kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın başından tamamlanmasına kadar olan süreçte, önerileri ve yapıcı eleştirileri için Doç. Dr. Cevriye ERGÜL ve Doç. Dr. Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN hocalarıma çok teşekkür ederim.

Öykülerin ve anlama sorularının hazırlanmasında bana zaman ayıran, destek veren Doç. Dr. Yusuf DOĞAN, Doç. Dr. Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN, Doç. Dr. Sevilay KİLMEN ve Dr. Öğr. Üyesi İlknur TATAR KIRILMIŞ'a teşekkür ederim.

Bana zaman ayırarak araştırmanın deney sürecinde beni yalnız bırakmayan, her ihtiyacım olduğunda yanımda olan Dr. Öğr. Üyesi Serpil ALPTEKİN, Öğr. Gör. Hakan METİN ve Öğr. Gör. Dr. Sinan Kalkan'a teşekkür ederim.

Bugüne kadar zor günlerimde hep yanımda olan, beni bekleyen, benimle birlikte mücadele eden, istemeden de olsa zaman zaman yalnız bırakmak zorunda kaldığım eşim Nurhan'a ve eğitim hayatım boyunca bana destek olan anneme, babama, ilkokuldan doktora eğitim sürecine kadar yetişmemde emeği olan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Murat VURAL

**ZİHİNSEL YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ ÖĞRENCİLERİN VE
OKUMA DÜZEYİ DÜŞÜK OLAN ÖĞRENCİLERİN AKICI OKUMA
VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNDE AKRAN DESTEKLİ
VE HEDEF YÖNLENDİRİMLİ BİRLEŞTİRİLMİŞ OKUMA
STRATEJİSİNİN ETKİLİLİĞİ
(Doktora Tezi)**

Murat Vural
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Kasım, 2019

ÖZ

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin öykü türü metinlerde okuma hızı, okuma hatası ve metin anlamalarında Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi Öğretimi (AD-HY-BOS) etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda; okuma hızı, okuma hatası, okuduğunu anlama, genelleme, izleme ve sosyal geçerlik başlıkları altında alt amaçlar oluşturulmuştur. Araştırma Samsun’da bulunan kaynaştırma sınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci ve okuma düzeyi düşük olan yedi öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma için ön koşul becerilerini karşılayan bu öğrencilere AD-HY-BOS öğretimi uygulanmıştır. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden Denekler Arası Çoklu Yoklama ile yapılmıştır. Stratejinin okuma hızı, okuma hatası, öykü anlamalarında etkisi araştırılmış, genelleme amaçları için ise öğrencilerin kendi ders kitaplarından alınan bir öykü kullanılmıştır. Araştırma verileri görsel analiz yoluyla yorumlanmış, sosyal geçerlik verileri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; AD-HY-BOS’nin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası, öykü anlamalarında etkili olduğu belirlenmiştir. Denek ve denek gruplarının AD-HY-BOS öğretiminden sonra göstermiş oldukları metin anlama performanslarını 4. sınıf düzeyinde bir öyküye ve strateji kullanımlarını sınıf ortamına genelleyebildikleri belirlenmiştir. Araştırmanın sosyal

geçerlik verileri incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğrencilerin stratejiyi faydalı buldukları, stratejiyi beğendikleri ve okuma hızı, okuma hatası, metin anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın son kısmında bulgular tartışılarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Okuma hızı, okuma hatası, metin anlama, akran destekli öğretim, çok ögeli bilişsel strateji
Sayfa Adedi : 234
Danışman : Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN

**EFFECTIVENESS OF PEER-ASSISTED GOAL-ORIENTED
COMBINED READING STRATEGY IN FLUENT READING AND
READING COMPREHENSION SKILLS OF STUDENTS AFFECTED
BY INTELLECTUAL DISABILITY AND STUDENTS WITH LOW
READING LEVELS
(Ph.D Thesis)**

**Murat Vural
GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
November, 2019**

ABSTRACT

This study aims to determine the effectiveness of Peer-Assisted Goal-Oriented Combined Reading Strategy (AD-HY-BOS) on students with intellectual disabilities and students with low reading levels for reading fluency, reading error, and text comprehension in story type texts. According to this overall purpose, sub-goals are determined such as effectiveness, generalization, maintenance and social validity. The research is conducted with three students with mild intellectual disabilities and seven students with low reading levels who were attending the mainstreaming class in Samsun. AD-HY-BOS was applied to these students who met the prerequisite skills for the study. The study was carried out using the “Multiple Probe Design Across Subjects” which is a single subject experimental design. The effect of the strategy on reading fluency, reading error, and comprehension of stories were used. For the purposes of generalization, a story taken from the students' own textbooks was used. The data were interpreted by visual analysis content analysis and the social validity data were evaluated by content analysis. According to study findings; AD-HY-BOS is an effective method for reading fluency, reading error, and comprehension of story by children with intellectual disabilities and low reading levels. It was determined that subject and subject groups were able to generalize their text comprehension performance fourth grade story and strategy usage to the classroom environment after AD-HY-BOS strategy teaching. When the social validity data of the study were examined, it

was found that the students who participated in the study found the strategy useful, liked the strategy and was effective in the development of reading speed, reading error and text comprehension skills. In the last part of this study, the findings are discussed and suggestions are given for the practice and further research.

Key Words : Reading fluency, reading error, text comprehension, peer assisted instruction, multi-component cognitive strategy
Page Number : 234
Supervisor : Prof. E. Rüya ÖZMEN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Okuma Becerisi	1
1.1.2. Okuma Akıcılığı ve Okuma Hatası.....	3
1.1.3. Akıcı Okumayı Geliştirmede ve Okuma Hatasını Düzeltmede Kullanılan Müdahale Teknikleri.....	5
1.1.3.1. <i>Beceri Temelli Teknikler</i>	5
1.1.3.2. <i>Performans Temelli Teknikler</i>	10
1.1.4. Metin Anlama	14

1.1.5. Çok Ögeli Bilişsel Strateji Paketleri	16
1.1.5.1. Karşılıklı Öğretim	17
1.1.5.2. POSSE.....	19
1.1.6. Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı	22
1.1.6.1. Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı Öğretim Aşamaları	25
1.1.6.2. KDSG Yaklaşımı Araştırmaları	27
1.1.7. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Strateji Paketleri	35
1.1.7.1. Okumada Akran Desteği	37
1.1.8. Okuma Güçlüğü Olan Öğrenciler	44
1.1.9. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler ve Okuma	47
1.2. Araştırmanın Amacı	51
1.2.1. Okuma Hızı ile İlgili Amaçlar	52
1.2.2. Okuma Hataları ile İlgili Amaçlar.....	53
1.2.3. Okuduğunu Anlama ile İlgili Amaçlar.....	53
1.2.4. Genelleme Amaçları.....	55
1.2.5. Sosyal Geçerlik Amaçları	55
1.3. Araştırmanın Önemi	55
1.4. Sayıtlar	57
1.5. Sınırlılıklar.....	57
1.6. Tanımlar.....	58
BÖLÜM II.....	59
YÖNTEM.....	59
2.1. Araştırma Deseni.....	59
2.1.1. Bağımlı ve Bağımsız Değişken.....	60
2.1.2. Araştırmada İç ve Dış Geçerliliğin Sağlanması.....	61

2.2. Denekler ve Seçimi	61
2.2.1. Deneklerin Seçimi.....	62
2.2.1.1. <i>Rehberlik Araştırma Merkezinden Bilgi Edinilmesi.....</i>	62
2.2.1.2. <i>Rehber Öğretmen Görüşmesi.....</i>	62
2.2.1.3. <i>Öğretmen Görüşmesi.....</i>	63
2.2.2. Önkoşulların Değerlendirilmesi.....	63
2.2.2.1. <i>Öğrencilerin Çözümleme Performansının ve Okuma Hızlarının Belirlenmesi</i>	64
2.2.2.2. <i>Metin Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi.....</i>	65
2.3. Denek ve Denek Gruplarının Özellikleri	65
2.3.1. Denekler ve Özellikleri	65
2.3.2. Denek Grupları ve Özellikleri.....	66
2.4. Araştırmanın Bağımsız Değişkeni Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi.....	67
2.4.1. “AD-HY-BOS” Stratejisi Öğretimi Kapsamı.....	67
2.4.2. Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisinin Geliştirilmesi	68
2.4.3. Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi Öğretim Süreci.....	70
2.4.3.1. <i>Mevcut Performansın Belirlenmesi.....</i>	71
2.4.3.2. <i>Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi.....</i>	71
2.4.3.3. <i>AD-HY-BOS Strateji Öğelerinin Tanıtımı</i>	71
2.4.3.4. <i>Stratejiye Model Olma.....</i>	72
2.4.3.5. <i>Strateji Basamaklarının Kontrolü</i>	722
2.4.3.6. <i>Grafiksel Dönüt ve Hedef Kontrolü.....</i>	73
2.4.3.7. <i>Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi.....</i>	74
2.4.3.8. <i>Akranla Strateji Uygulamaları.....</i>	75

2.4.3.9. <i>Grafiksel Dönüt ve Hedef Kontrolü</i>	75
2.5. AD-HY-BOS Stratejisi’nde Kullanılan İşlemsel Kolaylaştırıcılar	76
2.5.1. Performans Tablosu.....	76
2.5.2. Hedef Belirleme Kağıdı.....	76
2.5.3. Hedef Seçme Kağıdı	77
2.5.4. Okuma Hızı Grafiği	77
2.5.5. Okuma Hatası Grafiği	77
2.5.6. Okuduğunu Anlama Grafiği	78
2.5.7. Stratejimi Öğreniyorum Tablosu	78
2.5.8. İpucu Kartı	78
2.5.9. Öykü Tahmin Şeması.....	78
2.5.10. Öykü Şeması	79
2.5.11. Eş Değerlendirme Formu	79
2.6. Verilerin Toplanmasında Kullanılan Ölçü Araçları.....	79
2.6.1. Öyküler.....	79
2.6.2. Metin Anlama Ölçü Aracı	80
2.6.3. Okuma Hızı ve Okuma Hatası Kayıt Çizelgesi	81
2.6.4. Sosyal Geçerlilik Formu	81
2.6.5. Strateji Gözlem Formu	82
2.7. Deney Süreci	82
2.7.1. Uygulama Ortamı.....	82
2.7.2. Ön Uygulamanın Yapılması	82
2.7.3. Sınıf Performansının Belirlenmesi.....	83
2.7.4. Başlama Düzeyinin Belirlenmesi	83
2.7.5. “AD-HY-BOS” Stratejisinin Uygulanması.....	84
2.7.6. Öğretim Sonu Değerlendirme	85

2.7.7. AD-HY-BOS ‘ni Genellemenin Değerlendirilmesi.....	85
2.7.8. Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Strateji Performanslarını 4. Sınıf Düzeyinde Bir Öyküye Genellemenin Değerlendirmesi	85
2.7.9. İzleme	85
2.8. Verilerin Toplanması	86
2.8.1. Okuma Hızı ve Okuma Hatası Verilerinin Toplanması	86
2.8.2. Metin Anlama Verilerinin Toplanması.....	86
2.8.3. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Verilerin Toplanması.....	87
2.8.4. Genellemeye İlişkin Verilerin Toplanması	87
2.9. Verilerin Puanlanması	88
2.9.1. Metin Anlamanın Puanlanması	88
2.9.2. Okuma Hızı ve Okuma Hatalarının Puanlanması	88
2.9.3. Genelleme Verilerinin Puanlanması.....	88
2.10. Verilerin Analizi	89
2.10.1. Nicel Verilerin Analizi	89
2.10.2. Nitel Verilerin Analizi.....	89
2.10.2.1. Verilere Ulaşma ve Bilgisayara Aktarma	90
2.10.2.2. Verilerin Kodlanması	90
2.10.2.3. Temaların oluşturulması.....	91
2.11. Uygulama Güvenirliği.....	92
2.12. Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması	93
2.12.1. Okuma Hızı ve Okuma Hatası Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması	94

BÖLÜM III	97
BULGULAR VE YORUM	97
3.1. Okuma Hızına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	97
3.2. Okuma Hatalarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum	103
3.3. Öykü Anlamaya İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum	106
3.3.1. Metne Dayalı Anlamaya İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum	111
3.3.2. Çıkarımsal Anlamaya İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum	117
3.6. Genelleme Bulguları ve Yorum.....	121
3.6.1. Deneklerin Performanslarını 4. Sınıf Düzeyinde Öyküye Genelleme Bulguları ve Yorum	121
3.6.2. Denek Gruplarının Performanslarını 4. Sınıf Düzeyinde Öyküye Genelleme Bulguları ve Yorum	122
3.6.3. Denek ve Denek Gruplarının Öykü Anlamada Kullandıkları Stratejileri Sınıf Ortamına Genelleme Bulguları ve Yorum	123
3.7. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	126
3.7.1. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Elde Edilen Nicel Bulgular ve Yorum	126
3.7.2. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Elde Edilen Nitel Bulgular ve Yorum	128
3.7.2.1. <i>Stratejinin okuma hızı, okuma hatası, anlama becerisi ve okuma gelişimi üzerindeki etkisi</i>	<i>130</i>
3.7.2.2. <i>En Çok Beğenilen Strateji Basamaklarına Dair Görüşler</i>	<i>132</i>
3.7.2.3. <i>Strateji İçeriğine ve Uygulamaya Dair Olumluluk İfade Eden Görüşler.....</i>	<i>133</i>
3.7.2.4. <i>Strateji Öğretiminin Okuma Hızı ve Anlama Becerileri Dışındaki Olumlu Etkileri</i>	<i>135</i>
3.7.2.5. <i>Stratejide Beğenilmeyen Basamaklara Dair Görüşler.....</i>	<i>137</i>
3.7.2.6. <i>Stratejinin Uygulanmasına İlişkin Yaşanan Güçlükler</i>	<i>137</i>

BÖLÜM IV	139
TARTIŞMA VE ÖNERİLER	139
4.1. Tartışma	139
4.1.1. Etkililik Bulgularının Tartışılması	139
4.1.2. İzleme Bulgularının Tartışılması	148
4.1.3. Genelleme Bulgularının Tartışılması	149
4.1.4. Sosyal Geçerlik Bulgularının Tartışılması.....	150
4.2. Öneriler	151
4.2.1. Eğitime ve Uygulamaya Yönelik Öneriler	151
4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Uygulamalar	153
KAYNAKLAR.....	155
EKLER.....	175
EK 1. Öğretmen Görüşme Formu 1	176
EK 2. Öğretmen Görüşme Formu 2	177
EK 3. Okuma Hızı ve Okuma Hatası Kayıt Çizelgesi.....	178
EK 4. Metin Anlama Kayıt Çizelgesi.....	179
EK 5. AD-HY-BOS Öğretim Planı	180
EK 6. Performans Tablosu	203
EK 7. Hedef Belirleme Kağıdı.....	204
EK 8. Hedef Seçme Kağıdı	205
EK 9. Okuma Hızı Grafiği.....	206
EK 10. Okuma Hatası Grafiği.....	206
EK 11. Okuduğunu Anlama Grafiği	208
EK 12. Stratejimi Öğreniyorum Tablosu.....	209
EK 13. İpucu Kartı.....	210

EK 14. Öykü Tahmin Şeması.....	211
EK 15. Öykü Şeması	212
EK 16. Eş Değerlendirme Formu.....	213
EK 17. Strateji Gözlem Formu	214
EK 18. Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu	215
EK 19. Öykü Değerlendirme Formu	230
EK 20. Metin Anlama Soruları Değerlendirme Formu.....	231
EK 21. Çoktan Seçmeli Metin Anlama Sorularını Değerlendirme Formu.....	232
EK 22. Sosyal Geçerlilik Formu.....	233

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Deneklerin Okuma Hızları, Okuma Hataları ve Metin Anlama Puanları</i>	66
Tablo 2. <i>Birinci Denek Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızları, Okuma Hataları ve Metin Anlama Puanları</i>	66
Tablo 3. <i>İkinci Denek Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızları, Okuma Hataları ve Metin Anlama Puanları</i>	67
Tablo 4. <i>Üçüncü Denek Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızları, Okuma Hataları ve Metin Anlama Puanları</i>	67
Tablo 5. <i>AD-HY-BOS Stratejileri</i>	69
Tablo 6. <i>AD-HY-BOS Stratejisi Öğretim Aşamaları</i>	70
Tablo 7. <i>Öğretim Oturum Sayıları ve Süresi</i>	84
Tablo 8. <i>Temalar ve Kodlar</i>	92
Tablo 9. <i>AD-HY-BOS'un Deneklere Göre Uygulama Güvenirliği</i>	93
Tablo 10. <i>Birinci Denek ve Denek Grubunun Strateji Performansını Sınıf Ortamına Genelleme Düzeyi</i>	124
Tablo 11. <i>İkinci Denek ve Denek Grubunun Strateji Performansını Sınıf Ortamına Genelleme Düzeyi</i>	125
Tablo 12. <i>Üçüncü Denek ve Denek Grubunun Strateji Performansını Sınıf Ortamına Genelleme Düzeyi</i>	126
Tablo 13. <i>Sosyal Geçerlilik Nicel Bulgular</i>	127
Tablo 14. <i>Temalar ve Kodların Frekans ve Yüzde Olarak Değerleri</i>	129
Tablo 15. <i>Stratejinin Okuma Hızı, Okuma Gelişimi ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri</i>	131

Tablo 16. <i>En Çok Beğenilen Strateji Basamaklarına Dair Görüşler</i>	132
Tablo 17. <i>Strateji İçeriğine ve Uygulamaya Dair Olumluluk İfade Eden Görüşler</i>	134
Tablo 18. <i>Strateji Öğretiminin Okuma Hızı ve Anlama Becerileri Dışındaki Olumlu Etkileri.....</i>	136
Tablo 19. <i>Stratejide Beğenilmeyen Basamaklara Dair Görüşler</i>	137
Tablo 20. <i>Stratejinin Uygulanmasına İlişkin Yaşanan Güçlükler</i>	138

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Denek ve Denek Gruplarının Okuma Hızları.....	98
<i>Şekil 2.</i> Denek ve Denek Gruplarının Okuma Hataları.....	103
<i>Şekil 3.</i> Denek ve Denek Gruplarının Öykül Anlama Puanları	107
<i>Şekil 4.</i> Denek ve Denek Gruplarının Metne Dayalı Anlama Puanları	112
<i>Şekil 5.</i> Denek ve Denek Gruplarının Çıkarımsal Anlama Puanları	117
<i>Şekil 6.</i> Deneklerin Metin Anlama Performansını 4. Sınıf Düzeyindeki Öyküye Genelleme Düzeyi	122
<i>Şekil 7.</i> Denek Gruplarının Metin Anlama Performansını 4. Sınıf Düzeyindeki Öyküye Genelleme Düzeyi	123

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AD-HY-BOS	Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi
POSSE	Predicting, Organization, Searching, Summarizing, Evaluating
KDSG	Self-Regulated Strategy Development

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın kuramsal temelini oluşturan okuma becerisi, okuma akıcılığı ve okuma hatası, akıcı okuma ve okuma hatasını düzeltmede kullanılan müdahale teknikleri, metin anlama, çok ögeli strateji paketleri, kendini düzenleme stratejileri gelişimi yaklaşımı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama strateji paketleri, okuma güçlüğü olan öğrenciler ve okuma, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve okuma başlıklarına yer verilmiştir.

1.1.1. Okuma Becerisi

Okuma becerisini kazandırmak eğitimin temel amaçlarından biridir. Okuma, öğrencilerin yaşam boyu bilgi kazanımlarını gerçekleştirmeleri ve günlük yaşamdaki temel aktiviteleri yerine getirebilmeleri açısından öğretilmesi gereken en önemli akademik becerilerden biridir (Güzel, 1998; Hopewell, McLaughlin & Derby, 2011). Okuma becerisini kazanan öğrenciler daha sonraki dönemlerde yazılı kaynakları okuyarak bilgi birikimlerini artırır. Okuma yoluyla öğrenciler, çeşitli yaşantılar edinmekte ve bu yaşantılarını sosyal hayatta amacına uygun şekilde kullanabilmektedir. Öğrencilerin okuma yoluyla elde ettiği bu bilgileri çevresiyle paylaşmaları ve yararlarını görmeleri sonucunda bu durum, yeni okuma eylemlerine zemin hazırlamaktadır. Sosyal ve psikolojik olarak olgunlaşma sürecine giren öğrenciler kendisiyle ve çevresiyle barışık olarak sosyal hayata daha etkin bir şekilde katılmaktadır (Calp, 2010; s. 93).

Okuma becerileri gelişimi bir çok aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar okuma öncesi becerilerden üst düzey okuma becerilerine kadar tüm okuma becerilerini içermekte olup gelişimini altı aşamada tamamlanmaktadır (Chall, 1983, s.10). Bu aşamalardan birincisi

okuma öncesi (6 ay-6 yaş) aşamadır. Bu aşamada çocuk okuma öncesi ön koşul becerilerden bazı kelimelere aşına olma, okumanın soldan sağa doğru olması gibi becerileri geliştirmektedir. İkinci aşama ise *çözümleme* (6-7 yaş) olarak isimlendirilmektedir. Bu aşamada çocuklar sesleri konuşma diliyle eşleştirmekte ve çözümleme becerisini kazanmaktadır. Sesleri, heceleri ve kelimeleri öğrenmektedir. *Doğrulama, akıcılık ve anlama* aşamasında (7-8 yaş) ise çocuklar kazandıkları çözümleme, söz dizimi ve kelime bilgisi becerilerini geliştirerek, anlam üzerinde odaklanmaya başlamaktadır. Çözümleme becerileri daha doğru ve akıcı hale gelmektedir. Dördüncü aşama olan *yeniyi öğrenmek için okuma* aşamasında (9-13 yaş) öğrenciler metindeki bilgileri edinmek ve yeni kavramlar öğrenmek için okuma yapmaktadır. Beşinci aşama, öğrencilerin *çoklu bakış açıları* geliştirdikleri aşamadır (15-17 yaş). Bu aşamada öğrenciler okuduklarını birden fazla bakış açısıyla ele almayı öğrenmektedirler. Son aşama olan *oluşturma ve yeniden ifade etme* (18- +) aşamasında öğrenciler ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda okuma yaparak, kendileri için bilgi çıkarmaktadırlar. Elde ettikleri fikirleri sentezleyerek ve değerlendirerek kendi fikirlerini ortaya koymaktadırlar. Görüldüğü gibi bu aşamalar tüm okuma sürecindeki becerileri içermektedir.

Alan yazında okuma becerisi, farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen yapılan tanımlar temelde seslendirme ya da çözümleme ve anlamaya dayanmaktadır. Okuma becerisini Razon (1982) yazılı veya basılı işaretleri belirli kurallara uyarak seslendirmek; Karatay (2010) görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık duysal ve zihinsel bir etkinlik; Grabe ve Stoller (2002) yazılı metinden anlam çıkarma ve metindeki bilgileri yaklaşık olarak yorumlama becerisi; Güzel (1998) çözümlenen bilgi birimleri arasında ilişki kurma olarak tanımlamaktadır. Sonuç olarak, tanımlara bakıldığında okumanın sesletim ve anlamadan oluşan iki yönlü bir beceri olduğu görülmektedir. Okumanın gerçekleşebilmesi için iyi bir çözümleyici olmakla birlikte, çözümlenen sembollerin okuyucu için bir anlam ifade etmesi, yani okunanın anlaşılması gerekmektedir (Güzel-Özmen, 2001).

Öğrenme, öğretimsel hiyerarşiye göre edinim, akıcılık ve genelleme aşamalarında gelişim izler (Daly, Lentz & Boyer, 1996). Okuma becerisinin kazanımında da bu aşamalar izlenmektedir. *Edinim aşamasında* çözümleme becerisi öğrencilere öğretilir. Bu aşamada harflerin ve hecelerin sesletilmesine model olunarak, ipucu dönüt ve düzeltmelerde bulunularak öğrencilere çözümleme becerisi kazandırılır (Çelenk, 2007; s.104). Yine bu

aşamada öğrencilere sesleri hissetme ve tanıma çalışmaları yaptırılarak seslerin okunuşlarını kavramaları, sesleri birleştirmeleri ve çözümlemeleri hedeflenmektedir (Doğanay-Bilgi & Özmen, 2010, s.362). *Akıcılık aşamasında* çözümleme otomatik olarak yapılır. Öğrencinin *genelleme* aşamasına geçebilmesi için ise beceriyi doğru ve akıcı olarak sergilemesi gerekir. Genelleme aşamasında öğrencinin okumayı farklı metinlerde doğru ve akıcı olarak gerçekleştirmesi beklenir (Daly vd., 1996).

Öğrenme aşamaları dikkate alındığında okuma becerisinde öğrencilerin yetkinlik kazanmaları edinim, akıcılık ve genelleme aşamalarında ilerlemelerine bağlıdır. Bu bağlamda öğrencilerin doğru okuma becerilerini edinmeleri, okuma becerilerinin akıcı hale getirilmesi, doğru ve akıcı okuma becerilerini farklı metinlerde de gerçekleştirmesi önemlidir. Bu bileşenler aşağıda açıklanmıştır.

1.1.2. Okuma Akıcılığı ve Okuma Hatası

Akıcı okuma, metni bireyin anlamasını kolaylaştıracığı bir hızda ve doğrulukta çözümlemesidir (Begeny, Krouse, Ross & Mitchell, 2009). Akıcı okuma otomatik çözümleme sonucu gerçekleşen bir beceridir. Bireylerin akıcı okuyabilmeleri için otomatik çözümleme yapması gerekir. Okuma becerilerini tam olarak kazanamayan bireylerin yavaş ve kesik kesik okudukları, sık geri dönüş ve düzeltme yaptıkları gözlenir. Bireylerin okuma becerilerinin bu şekilde yavaş olması, sık geri dönüş ve düzeltme yapmaları metin anlama becerilerini de etkileyebilir. Bireyin çözümleme performansının düşük olması çözümlediği bir cümlelerin veya metnin bütününe anlamlandırmasını zorlaştırabilmektedir. Metinleri akıcı bir şekilde okuyan bireyler, sözcükleri çözümlemek için çok fazla zihinsel çaba harcamaya ihtiyaç duymazlar, dikkatlerini metin anlamaya odaklayabilirler. Böylece akıcı çözümleme yapan bireyler okuma eyleminden çözümleme problemi olan bireylere göre daha fazla keyif alırlar (Allington, 2006, s.94). Okuma becerileri otomatikleştikçe bireyler akıcı okumaya başlar ve anlamaya odaklanabilirler (Kuhn & Stahl, 2003). Yurt dışında okuduğunu anlama ve akıcı okuma üzerine yapılan çalışmalarda; akıcı okuma ile metin anlama arasında pozitif ilişki olduğu (Allinder, Fuchs & Fuchs, 1998; Baştuğ & Keskin, 2012; Calet, Defior & Palma, 2015; Kaya & Yıldırım, 2016; Marston, 1989); metin anlama ile akıcı okuma arasındaki ilişkinin tek yönlü olmaktan çok karşılıklı olduğu belirtilmiştir (Lipson & Lang, 1991).

Akıcı okuma kadar doğru okuma, okuma hızı için son derece önemlidir (Hudson, Lane & Pullen, 2005). Doğru okuma sözcükleri doğru çözümleyebilmektir. Okuma hızının

artırılması bireyin kelimeleri doğru okumasına bağlıdır. Bu yönüyle kelimeleri doğru bir şekilde çözümleyememe okuma hızını düşürmektedir. Doğru bir şekilde çözümleyememe, okuma hızını düşürdüğü gibi okuma hatalarına da neden olmaktadır. Okuma hataları, sesli okuma boyunca okuyucunun metindeki sözcüğün yerine başka bir sözcük okuması, var olan sözcüğü okumaması veya yeni bir sözcük eklemesi şeklinde yaptığı beklenmedik durumlardır (Davenport, 2002, s.55). Okumada yapılan hatalar genellikle dört kategoride sınıflandırılmaktadır. Bunlar eklemeler, yakıştırma, çıkarmalar ve yer değiştirmelerdir. Eklemeler okuyucunun okuma metnine sözcük veya ekler ilave ederek okuma; yakıştırma okuyucunun bir sözcüğü veya bazı sözcüklerin bölümlerini yanlış telaffuz etme; çıkarma okuyucunun bazı sözcükleri veya bazı sözcüklerin bölümlerini telaffuz etmeme; yer değiştirme ise okuyucunun bir cümle ya da ifadedeki sözcüklerin ya da bir sözcükteki seslerin yerini değiştirmesi olarak tanımlanmıştır (McLoughlin & Lewis, 1997, s.256). Okuyucuların metni sesli okuma sürecinde yaptıkları başlıca okuma hatalarını farklı şekilde sınıflayan araştırmacılar da bulunmaktadır. Araştırmacılar bu hataları yerine koyma, çıkarma, kısmen hata yapma, ekleme, geri dönme, duraklama, tekrarlayan hata ve karmaşık hata şeklinde ele almıştır (Davenport, 2002, s.88; Woods & Moe, 1999, s.150). Yapılan bu okuma hatalarından bazıları cümlelerin anlamını değiştirirken bazıları anlam değişikliğine neden olmayabilir. Türkiye’de yapılan araştırmalarda okuma güçlüğü olan öğrencilerin farklı türde okuma hataları yaptıkları bulunmuştur (Çaycı & Demir, 2006; Gökçe-Sarıpınar & Erden, 2010; Sidekli, 2010).

Okuma hatası türlerine göre sınıflandırılmadan sadece sayı olarak da belirlenmektedir. Öğrencinin yanlış okudukları, üç saniye içinde okuyamadıkları, okumadan atladıkları, öğrencinin yerine okunan kelimeler okuma hatası olarak işaretlenmekte; öğrenci hatalı okuduğu sözcüğü üç saniye içinde kendisi düzelttiyse düzeltilen sözcük doğru okuma olarak kabul edilmektedir. Öğrencinin bir dakikada hatalı okuduğu sözcükler metin üzerinde işaretlenmekte ve bir dakikada okunan sözcük sayısından, hatalı okunan sözcük sayısı çıkartılarak öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı bulunmaktadır (Shinn, 1989).

Alan yazında öğrencilerin okuma düzeyleri doğru okuma oranlarına göre de belirlenebilmektedir. Bunlar bağımsız düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyidir. Öğrenci %95-%100 oranında bir doğruluk ile okuyorsa okuma düzeyi “bağımsız düzey”, %90-%94 oranında bir doğruluk ile okuyorsa okuma düzeyi “öğretim düzeyi”, %89 ve altında bir doğruluk oranı ile okuyorsa okuma düzeyi “endişe düzeyi” olarak belirlenmektedir

(Rasinski & Hoffman, 2003). Bağımsız düzey, çocukların bir öğretmen ya da yetişkin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade etmektedir. Öğretim düzeyi, çocukların bir öğretmen ya da yetişkin yardımıyla istenilen şekilde okuyabildiği ve anlayabildiği düzeydir. Endişe düzeyi ise çocukların pek çok yanlış yaptığı ve/veya okuduğunun çok azını anladığı düzeyi ifade etmektedir.

1.1.3. Akıcı Okumayı Geliştirmede ve Okuma Hatasını Düzeltmede Kullanılan Müdahale Teknikleri

Metin anlamada fonksiyonu olan okuma akıcılığını ve doğruluğunu artırmak amacıyla alan yazında birçok çalışma yapılmıştır. Alan yazında akıcı ve doğru okuma becerisini geliştirmek amacı ile beceri temelli ve performans temelli teknikler olmak üzere iki grup teknik kullanılmaktadır. Ayrıca performans temelli tekniklerle birlikte kullanılan kendini izleme tekniği de okuma hızının artırılmasında kullanılabilmektedir. *Beceri temelli teknikler* metni dinleyerek takip etme, tekrarlı okuma ve hata düzeltme; *performans temelli teknikler* ise hedef koyma, performans geri bildirimi ve performansa bağlı ödülüdür (Eckert, Ardoin, Daisey & Scarola, 2000). Beceri temelli teknikler kazanım ve akıcılık problemi olan öğrenciler için tercih edilmektedir (Daly, Witt, Martens & Dool, 1997). Metni dinleyerek takip etme ile kelimelerin nasıl okunduğunu fark etme, tekrarlı okuma ile alıştırmayı artırma, hata düzeltme ile kelimelerin okunuşunu öğrenme gerçekleştirilmektedir. Performans temelli teknikler ise beceri üzerinde dikkatini sürdürme ya da motivasyon problemi olan ve bu nedenle akıcı okuyamayan öğrenciler için tercih edilebilmektedir (Güzel-Özmen, 2011). Bu tekniklerin tek olarak ya da birleştirilmiş olarak çeşitli güçlükleri (okuma güçlüğü olan) ve yetersizlikleri (öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik gibi) olan öğrencilerde etkisi denenmiştir.

Aşağıda beceri ve performans temelli teknikler alt başlıkları altında her bir teknik açıklanmış ve alan yazındaki bazı araştırma örneklerine yer verilmiştir.

1.1.3.1. Beceri Temelli Teknikler

Beceri temelli teknikler “Öğrenci neden öğrenememektedir?” sorusuna ilişkin kurulan hipotezlerden (Tilly, 1996) “öğrenci yeterince alıştırma yapmamıştır”, “yeterince yardım almamıştır” hipotezlerini test etmek için kullanılmıştır. Öğrenciye yeterince model olduğunda, geri bildirim verildiğinde ve alıştırmaları artırıldığında beceride

ilerleyebilmektedir. Beceri temelli teknikler; metni dinleyerek takip etme, tekrarlı okuma ve hata düzeltmedir (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein & Gardner, 2004). Metni dinleyerek takip etme; öğrencinin metni iyi bir okuyucudan veya teyipten dinleyerek sessiz bir şekilde takip etmesidir (Daly & Martens, 1994). Metni dinleyerek takip etme ya da model okuma olarak isimlendirilen bu tekniğin akıcı okuma üzerinde etkisi 1980'lerden bu yana birçok araştırmada test edilmiştir. Örneğin; Rose ve Sherry (1984) okuma hızını artırmada sessiz okuma ve öğretmenden metni dinleyerek takip etme tekniklerinin etkisini karşılaştırmıştır. Bu çalışmaya beş öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda iki tekniğinde etkili olduğu görülürken, metni dinleyerek takip etme tekniğinin okuma hızını artırmada daha etkili olduğu bulunmuştur. Rose ve Beattie (1986) okuma hızını artırmada ve okuma hatasını azaltmada ses kayıt cihazından metni dinleyerek takip etme ve metni öğretmenden dinleyerek takip etme tekniklerinin etkililiğini karşılaştırmıştır. Bu araştırmaya dört öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda iki tekniğin de okuma hızını artırmada etkili olduğu belirlenmiş, okuma hatasını azaltmada ise her iki tekniğin bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Daly ve Martens (1994) metni öğretmenden dinleyerek takip etme, metni sesli olarak önceden okuma ve ses kayıt cihazından dinleyerek takip etme tekniklerinin akıcı okuma ve doğru okumadaki etkisini karşılaştırmıştır. Tekniklerin etkililiği kelime listesi ve metinler üzerinde test edilmiştir. Araştırmaya dört öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda metni öğretmenden dinleyerek takip etme tekniğinin diğer tekniklere göre doğru okuma ve okuma hızını artırmada daha etkili olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak metni dinleyerek takip etme yetersizlik gruplarından öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde denenmiş ve okuma hızını artırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Diğer bir beceri temelli teknik olan, tekrarlı okuma tekniğinde öğrenciye metin otomatik çözümleme gerçekleşinceye kadar iki veya daha fazla tekrarlı olarak metnin okutulması yoluyla uygulanmaktadır (Therrien, 2004). Tekrarlı okuma daha önce belirtildiği gibi alıştırmayı artırma yoluyla öğrencinin okumada akıcılık kazanmasında etkili olmaktadır. Yapılan çalışmalarda tekrarlı okumanın, okuma güçlüğü olan öğrencilerin (ör: Begeny vd., 2009) ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin (ör: Devault & Joseph; 2004; Swain & Allinder, 1996) akıcı okuma becerilerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tekrarlı okuma tekniğine ilişkin alan yazında yapılan meta-analiz çalışmalarında (Chard, Vaughn & Tyler, 2002; Chart, Ketterlin-Geller, Baker, Doabler & Apichatabutra, 2009; Therrien, 2004) bu tekniğin kanıt temelli bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meta-

analiz çalışmaları tekrarlı okuma, tekrarlı okuma ve metni dinleyerek takip etme tekniklerinin birlikte uygulanmasının okuma hızını artırmada etkili olduğunu göstermektedir (Chard vd., 2002; Therrien, 2004). Aşağıda tekrarlı okumanın etkililiğinin test edildiği bazı araştırmalar özetlenmiştir.

Swain ve Allinder (1996) tekrarlı okuma tekniğinin okuma hızını artırmadaki etkisini incelemiştir. Araştırmaya üç öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Öğrenciler metni her gün dört defa ve dört gün boyunca öğretmenine veya aileden birine okumuştur. Araştırma sonucunda tekrarlı okuma tekniğinin iki öğrencinin okuma hızını artırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Merimee (2017) ise tekrarlı okuma ve koro okumanın etkisini zihinsel engelli öğrencilerde test etmiştir. Araştırmaya 15-17 yaş aralığında, 3 erkek ve 3 kız öğrenci katılmıştır. Her öğretim oturumunun başında öğrencilerin motivasyonlarını artırmak amacıyla hızlı bir değerlendirme yapılarak çalışma metnini seçmeleri sağlanmıştır. Daha sonra her öğrencinin metni bir defa okuması istenmiş, bu esnada öğrencilerin okuma süreleri kaydedilmiştir. Okuma sonrasında anlama soruları sorulmuş ve öğrencinin cevapları kaydedilmiştir. İlk okuma işleminden sonra öğrenci ile koro okuma yapılmış ve koro okuma sonrasında öğrencinin iki defa bağımsız okuma yapması sağlanarak oturum sonlandırılmıştır. Araştırma sonucunda 6 öğrenciden 5'inin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı artmış, anlama bakımında ise 6 öğrenciden 4'ünde performansı artışı tespit edilmiştir.

Diğer bir araştırmada Begeny vd. (2009) okuma hızını artırmada tekrarlı okuma, metni yetişkinden dinleyerek takip etme ve metni sadece yetişkinden dinleme tekniklerinin etkisini karşılaştırmışlardır. Bu çalışma okuma güçlüğü olan dört öğrenci ile yürütmüştür. Çalışmada tekrarlı okuma tekniğinin, akıcı okumayı artırmada daha etkili olduğu, ikinci olarak ise metni yetişkinden dinleyerek takip etme tekniğinin etkili olduğu bulunmuştur.

Beceri temelli tekniklerin etkililiği aynı zamanda metin anlamada da test edilmiştir. Örneğin, Therrien ve Hughes (2008) akıcı okuma ve metin anlamada tekrarlı okuma ve bir anlama öğretim stratejisi olan soru üretmenin etkililiğini karşılaştırmıştır. Çalışmaya 18 öğrenme güçlüğü olan öğrenci ve 14 okuma performansı düşük olan öğrenci katılmıştır. Tekrarlı okuma koşulunda öğrenciye daha önceden belirlenmiş olan dakikada okunması gereken kelime sayısına ulaşmaya kadar metni tekrarlı okuması sağlanmış ve hatalı okunan kelimelerde dönüt ve düzeltmeler verilmiştir. Soru üretme stratejisinin uygulama

koşulunda ise genel hikaye yapısı sorularını içeren kart çocuğa sunulmuş ve çocuğa metni bu soruları cevaplamak üzere okuması gerektiği söylenmiştir. Öğrencinin bir defa kartı ve metni okuması sağlanarak, karttaki soruları sözlü olarak cevaplaması için yönlendirilmiştir. Daha sonra da soruları kendisi üretmesi beklenmiştir. Tekrarlı okumadaki gibi hatalı okunan kelimelerde dönüt ve düzeltmeler verilmiştir. Araştırma sonucunda tekrarlı okumanın, soru üretme stratejisine göre okuma hızının artmasında ve metin anlamada daha etkili olduğu bulunmuştur.

Bir diğer beceri temelli teknik olan alıştırma hata düzeltme (word/pharase drill error correction) tekniği ise öğrenci metni okurken yanlış okunan kelimelerin öğretmen tarafından işaretlenmesi ve okuma bittikten sonra öğretmenin hatalı okunan kelimelerin okunuşuna model olması ve öğrenciden de kelimeyi ya da hatalı okunan kelimenin bulunduğu cümleyi üç kez okumasının istenmesi şeklinde uygulanmaktadır (Daly, Martens, Dool & Hintze, 1998). Hata düzeltme tekniği özellikle okuma hatası fazla olan öğrencilerin (sözcüğü yanlış okuma, harflerin yerini değiştirme, yerine harf koyma, harf-hece ekleme gibi) okuma hatalarını azaltmada etkili bir tekniktir (Begeny, Daly & Valley, 2006).

Beceriler temelli teknikler bazı çalışmalarda bir arada kullanılarak akıcı okuma üzerinde etkililiği test edilmiştir. Örneğin Martens vd. (2007) akıcı okuma programının 2. ve 3. sınıf okuma performansı düşük olan öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 2. sınıfa devam eden 10 öğrenci ile 3. sınıfa devam eden 20 öğrenci katılmıştır. Araştırmada tekrarlı okuma, hata düzeltme ve metni dinleyerek takip etme teknikleri bir paket olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda tekrarlı okuma, hata düzeltme ve metni dinleyerek takip etme tekniklerinin birlikte uygulanmasının öğrencilerin okuma akıcılığının artmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Beceriler temelli tekniklerin bir arada kullanıldığı diğer bir çalışma ise Begeny ve Martens (2006) tarafından yapılmıştır. Araştırmada grup temelli akıcı okuma uygulamasının akıcı okuma ve okuduğunu anlamadaki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 12 okuma güçlüğü olan 3. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada tekrarlı okuma, metni dinleyerek takip etme ve hata düzeltme teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda grup temelli akıcı okuma uygulamasının öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Yine uygulamayı artırmaya dayalı olan bir teknik olan kelime kutusu tekniği tekrarlı okuma ile birlikte kullanıldığı bir çalışma ise öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel engelli

öğrencilerle yapılmıştır (Devault & Joseph, 2004). Araştırmaya öğrenme güçlüğü olan iki öğrenci ve zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci katılmıştır. Her gün öğrencilerle 15-25 dakika arasında çalışılmıştır. Öğrencilere ilk olarak seviyelerine uygun metinler ve okumaları için bir dakika verilmiştir. Bir dakika içerisinde öğrencilerin hatalı okudukları ve doğru okudukları kelimeler kaydedilmiştir. Hatalı okunan kelimelerin harfleri kutucuklar içine her harf sesletilerek kelime oluşturacak şekilde yerleştirilmiştir. Öğrenciye dönüt ve düzeltmelerde bulunulmuştur. Aynı metin öğrenciye verilerek bir dakika tekrar okutulmuş ve hatalı okunan, doğru okunan kelime sayısı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda tekrarlı okuma ve kelime kutusu tekniğinin birlikte sunumunun akıcı okumayı artırma etkili olduğu bulunmuştur.

Türkiye’de ise akıcı okumayı geliştirmek amacıyla beceri temelli tekniklerin okuma güçlüğü olan öğrencilerde (Ekiz, Erdoğan & Uzuner, 2011; Yüksel, 2010), zihinsel engelli öğrencilerde uygulandığı çalışmalar bulunmaktadır (Güler, 2009; Güzel-Özmen & Çevik, 2005; Orçan & Özmen, 2012).

Yüksel (2010) okuma güçlüğü olan 5. sınıfa devam eden bir öğrencinin okuma hızını geliştirmede kelime kutusu stratejisi ile metnin önceden dinlenmesi stratejisinin etkisini incelemiştir. Her bir oturumda metin bir kere sessiz bir kerede sesli bir şekilde okutulmuş, sesli okurken yanlış okuduğu kelimelerin altı çizilmiş, okuma sonrasında “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile yanlış okunan kelimelerin okunuşunun öğretilmesi hedeflenmiştir. Çalışma sırasında öğrenciden ara ara okuduğu metni anlatması istenmiş daha sonra araştırmacı tarafından örnek okuma yapılmış ve eşli okuma gerçekleştirilmiştir. Bu basamaklar gerçekleştirildikten sonra “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)” ile metnin paragraf paragraf okunması çalışması yapılmış, metnin akıcılık kazanılınca kadar tekrar tekrar okutulması basamakları takip edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencinin okuma ve anlama düzeyi “Endişe Düzeyinden” “Öğretim Düzeyine” yükselmiştir.

Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2011) okuma güçlüğü olan 1. sınıfa devam eden bir öğrencinin okuma becerisindeki eksiklerini belirleyip müdahale etmek amacıyla kelime tekrar tekniği ve metnin önceden dinlenmesi tekniğinin birlikte kullanımının etkililiğini incelemiştir. Uygulamada öğrenciyle metin bir defa öğrenciye okunmuş, öğrenciye metin okutulmuş ve okuma hataları, okuma süresi belirlenmiş, metin okunarak öğrencinin takip etmesi sağlanmış, öğrencinin durumuna göre eşli, yankılayıcı veya tekrarlı okuma yapılmıştır. Öğrenci metni okumuş ve gerekli yardım sunulmuş ve kelime tekrar tekniği ile öğrencinin

hatalı okuduğu kelimeler kartlara yazılarak bu kelimeler üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kelime tekrar tekniği ile paragrafın önceden dinlenmesi tekniklerinin birlikte uygulanmasının akıcı okumayı artırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak yurtdışı alan yazın ve Türkiye alan yazınında akıcı okuma ve okuma doğruluğunu artırmak için yapılan araştırmalarda beceri temelli tekniklerin birlikte ya da ayrı uygulanmasının okuma güçlüğü, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini artırmada ve okuma hatalarını azaltmada etkili olduğu görülmektedir.

1.1.3.2. Performans Temelli Teknikler

“Öğrenci neden öğrenememektedir?” sorusuna ilişkin kurulan hipotezlerden (Tilly, 1996) öğrenci “verilen görevi yapmak için güdülenmemiştir” hipotezini test etmek için kullanılmıştır. Öğrenciye hedef konduğunda performansına ilişkin, geri bildirim verildiğinde ve performansına bağlı olarak ödüllendirildiğinde güdülenmesi sağlanmakta ve beceride ilerleyebilmektedir. Performans temelli tekniklerin üç çeşiti bulunmaktadır. Bunlar; hedef koyma- performans dönütü ve performansla bağlı ödüdür. Hedef koyma tekniği uygulanırken öğrencinin okuma performansına göre hedefler koyulmaktadır. Hedef koyarken öğrencinin mevcut performansına göre hedefler koymaya, belirlenen hedeflerin belirlenen süre sonunda öğrenci tarafından ulaşılabilecek olmasına dikkat edilmelidir. Hedef koyarken öğrencinin performansına göre haftalık %3 ile %5 arasında hedef belirlenebilmektedir. Performansa bağlı ödül tekniği genellikle hedef koyma ile birlikte uygulanmaktadır (Eckert, Ardoin, Daly & Martens, 2002). Öğrencinin koyulan hedefe ulaşması durumunda; okuma öncesi seçtiği ödül verilmektedir. Performans dönütü tekniği çoğunlukla öğrencinin okuduğu kelime sayısı ve okuma hatası grafiksel olarak gösterilerek uygulanmaktadır (Eckert vd., 2002). Ancak sözlü geribildirim, toplu bildirim, kendini puanlama veya tepki kartları şeklinde uygulamaları da vardır (Eckert, Dunn & Ardoin, 2006). Performans dönütü verilirken öğrenci okuma hızı, hatalı okuduğu kelime sayısı bakımından bilgilendirilmektedir. Özellikle motivasyon problemi olan öğrencilerde için bu teknikler önerilmektedir (Daly vd., 1997).

Alan yazında performans temelli teknikler birçok araştırmada okuma hızını artırmak amacıyla kullanılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Eckert vd. (2006) iki farklı şekilde sunulan performans dönütünün okuma hızındaki etkisini incelemiştir. Performans dönütü doğru okunan kelime sayısı ve hatalı okunan

kelime sayısı olarak iki farklı şekilde öğrencilere sunulmuştur. Araştırmaya ilkökula devam eden normal gelişim gösteren altı öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda hatalı okunan kelime sayısı olarak sunulan performans dönütünün öğrencilerin okuma hızının artmasında daha etkili olduğu ve doğru okunan kelime sayısı olarak sunulan performans dönütünün öğrencilerin okuma hata sayısını azaltmada daha etkili olduğu bulunmuştur.

Conte ve Hintze (2000) öğrencilere kısa dönemli hedef koyma ve performans dönütünün birlikte uygulanması koşulu ile uzun dönemli hedef koyma ve performans dönütünün birlikte uygulanması koşulunun akıcı okumayı artırmadaki etkisini karşılaştırmıştır. Araştırmaya ortaokula devam eden normal gelişim gösteren 18 öğrenci katılmıştır. Birinci gruba kısa dönemli hedef olarak haftalık amaçlar belirlenmiş ve grafik kullanılarak performans dönütü verilmiştir. Diğer gruba ise uzun dönemli hedef olarak sekiz hafta sonra ulaşabilecekleri hedefler belirlenmiş ve grafik kullanılarak performans dönütü verilmiştir. Kontrol grubuna ise kısa veya uzun dönemli hedef konulmamış, performans dönütü verilmemiştir. Araştırma sonucunda iki performans dönütü uygulamasının da akıcı okumayı artırdığı sonucuna ulaşılmış ancak kısa dönemli hedef olarak haftalık amaçlar belirlenmesi koşulunun, uzun dönemli hedef koyma koşuluna göre akıcı okuma becerilerini artırmada daha etkili olduğu bulunmuştur.

Beceri ve performans temelli tekniklerin birlikte uygulandığı paketlerin etkililiğini akıcı okumada test eden çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Begeny vd., (2011) yaptıkları bir çalışmada 2. sınıf okuma performansı düşük olan öğrencilere sınıf öğretmenleri tarafından HELPS (Helping Early Literacy with Practice Strategies – Uygulama Stratejileri ile Erken Okuryazarlığa Yardımcı Olma) programı uygulanmıştır. Bu programda sekiz teknik bulunmaktadır. Bunlar tekrarlı okuma, model olma, hata düzeltme, akıcı okuma ve anlamada sözel ipucu verme, hedef koyma, performans dönütü ve güdülemedir. Bu programa öğrenciler haftada üç defa 10’ar dakikalık oturumlarda katılmış ve uygulama yaklaşık yedi ay sürmüştür. Sonuç olarak okuma performansı düşük olan öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde programın etkili olduğu bulunmuştur. Okuma güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları çalışmada ise Begeny, Yeager ve Martinez (2012) performans ve beceri temelli tekniklerden oluşan bir paketi birebir ve küçük grup uygulaması şeklinde sunmuşlardır. Araştırmaya okuma güçlüğü olan altı 2. sınıf öğrencisi katılmıştır. Her iki uygulamada benzer içerikle sunulmuştur. Uygulamalarda tekrarlı okuma, model olma, hata düzeltme ve performansa bağlı ödül tekniklerine yer verilmiştir. Küçük grup uygulaması

üç öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin akıcı okumalarında programın hem birebir ve hem de küçük grup uygulamalarının etkili olduğu bulunmuştur.

Türkiye’de ise Güzel-Özmen (2011) okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumalarının artırılmasında, kısa deneysel analizle etkili uygulamaları belirlemek için metni önceden dinleme ve tekrarlı okuma, tekrarlı okuma ve performans dönütü, metni önceden dinleme, tekrarlı okuma ve performans dönütü paketlerini birlikte uygulamıştır. Araştırmaya 4. sınıfa devam eden üç öğrenci ve 3. sınıfa devam eden bir öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda iki öğrencide metni önceden dinleme, tekrarlı okuma ve performans dönütü etkili olurken, diğer iki öğrenci de metni önceden dinleme ve tekrarlı okuma müdahalesinin etkili olduğu bulunmuştur.

Yine yurtdışında ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ise Alber-Morgan, Ramp, Anderson, ve Martin (2007) tekrarlı okuma, hata düzeltme ve performans dönütü müdahalesi ile tekrarlı okuma, hata düzeltme, performans dönütü ve metin içeriğini tahmin etme müdahalesinin birlikte uygulanmasının akıcı okuma ve okuduğunu anlamada etkisini araştırmıştır. Araştırmaya problem davranışı olan dört ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, beceri ve performans temelli tekniklerin birlikte kullanımının okuma hatasını azaltmada, akıcı okumayı ve okuduğunu anlamayı artırmada etkili olduğu bulunmuştur. Müdahaleye eklenen tahmin etmenin yeterli düzeyde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak akıcı okuma ve okuma doğruluğunu artırmak için yapılan yurtdışı ve Türkiye’de yapılan araştırmalarda performans temelli tekniklerin birlikte ya da ayrı uygulanmasının normal gelişim gösteren, okuma performansı düşük olan problem davranışa sahip öğrencilerin akıcı okuma becerilerini artırmada ve okuma hatalarını azaltmada etkili olduğu görülmektedir.

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerde okuma hızının artırılmasında beceri ya da performans temelli tekniklerin uygulandığı bir araştırmaya uluslararası alan yazında rastlanamamıştır. Ancak ulusal alan yazında bu yetersizlik grubu ile yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar kısa deneysel analizi çalışmaları olup öğrencilerin farklı müdahale koşullarında tepkilerini ölçümleyerek en etkili sağaltımı belirlemek için yapılmıştır. Türkiye’de beceri ve performans temelli müdahale çalışmalarından olan ilk araştırma Güzel- Özmen ve Çevik (2005) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada okuma hızının artırılmasında beceri temelli teknikleri ve performans temelli teknikleri ayrı ve birleştirilmiş olarak uygulamışlar ve kısa deneysel analizle en etkili tekniği belirlemeyi

amaçlamışlardır. Araştırmaya özel eğitim sınıfına devam eden dört zihinsel yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Beceri temelli paket olarak metni önceden dinleme - tekrarlı okuma, performans temelli teknik olarak performans geri bildirimi - ödül, her iki grup tekniğin yer aldığı paket olarak tekrarlı okuma - geri bildirim - ödül'e yer verilmiştir. Araştırma sonucunda sonuçların öğrenciler arasında farklılaştığı ve okuma hızının artırılmasında beceri temelli tekniklerin ve beceri ve performans temelli tekniklerin birlikte uygulandığı paketlerin etkili olduğu bulunmuştur.

Güler (2009) ise bir paket oluşturarak zihinsel engelli öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmede performans temelli ve beceri temelli sağaltım tekniklerinden hata düzeltme, tekrarlı okuma ve geri bildirim verme tekniklerinin birlikte kullanımının etkililiğinin belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya özel eğitim sınıfına devam eden üç zihinsel engelli öğrenci katılmıştır. Araştırmada 3. sınıf düzeyinde kurgusal metinler ve öğrencilere geri bildirim vermek üzere sütun grafikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda beceri temelli ve performans temelli tekniklerin bir arada kullanıldığı müdahale paketinin öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmede ve edindikleri beceriyi sağaltım bittikten üç ve yedi gün sonra sürdürme, aynı tür ve düzeydeki metinlere genellemede etkili olduğu bulunmuştur.

Yine bir kısa deneysel analiz çalışmasından Güzel-Özmen ve Sanır (2011) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma hatalarının azaltılmasında beceri temelli hata düzeltme tekniklerinden etkili olanı belirlemek için model okuma, kelime listesi, okuma sonrası alıştırmaya ve kelime yazdırma tekniklerini uygulamıştır. Araştırmaya iş okuluna devam eden down sendromlu ikisi kız biri erkek üç zihinsel engelli öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda iki öğrenci için en etkili sağaltım tekniği kelime yazdırma, bir öğrenci için ise okuma sonrası alıştırmaya en etkili teknik olarak bulunmuştur. İzleyen yılda bir kısa deneysel analiz ve genişletilmiş analiz çalışması Orçan ve Özmen (2012) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar kısa deneysel analizle zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında birleştirilmiş olarak sunulan beceri temelli ve performans temelli sağaltım paketlerinden etkili olanı belirlemiş ve genişletilmiş analizle kısa deneysel analiz sonuçlarını test etmiştir. Araştırmaya zihinsel yetersizlikten etkilenmiş kaynaştırmaya devam eden 6. sınıf düzeyinde iki kız öğrenci katılmıştır. Kısa deneysel analiz sürecinde Tekrarlı Okuma - Ödül, Tekrarlı Okuma - Performans Dönütü, Tekrarlı Okuma - Performans Dönütü - Ödül olarak üç sağaltım paketi ve Tekrarlı Okuma sağaltım tekniği uygulanmıştır. Genişletilmiş analiz sürecinde ise kısa deneysel analiz sonucunda belirlenen en etkili ve etkisi daha az olan sağaltım öğrencilere dönüşümlü olarak uygulanmıştır. Kısa

deneysel analiz sonuçlarında, bir öğrencide Tekrarlı Okuma - Performans Dönütü sağaltım paketinin, bir öğrencide ise Tekrarlı Okumanın etkili olduğu tespit edilmiş, genişletilmiş analiz sonuçları kısa deneysel analiz sonuçlarını doğruladığı görülmüştür.

Zihinsel engelliler dışında ülkemizde az gören öğrencilerle akıcı okuma çalışması yürütülmüştür. Güzel-Özmen, Karakoç, Özdemir, Çakmak (2009) kısa deneysel analizle az gören öğrencilerin okuma hızının artırılmasında ayrı ve birleştirilmiş olarak sunulan beceri ve performans temelli sağaltım tekniklerinden etkili olanı belirlemek için tekrarlı okuma, ödül, performans dönütü, performans dönütü - ödül, tekrarlı okuma - performans dönütü, tekrarlı okuma - ödül ve tekrarlı okuma - performans dönütü - ödül tekniklerini uygulamıştır. Araştırmaya üçü kız ikisi erkek görme engelliler ilköğretim okuluna devam eden beş az gören öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda üç öğrencide tekrarlı okuma - ödül sağaltım tekniği etkili olurken iki öğrencide ise tekrarlı okuma ve tekrarlı okuma - performans dönütü - ödül sağaltım teknikleri etkili olmuştur.

Sonuç olarak Türkiye’de yapılan araştırmalarda da performans temelli teknikler ile beceri temelli tekniklerin farklı kombinasyonlarla birlikte uygulanmasının okuma güçlüğü, zihinsel yetersizliği olan ve görme engelli öğrencilerin akıcı okuma becerilerini artırmada etkili olduğu görülmektedir.

1.1.4. Metin Anlama

Metin anlama, hem metindeki bilgileri hem de okuyucunun yorumlarını kapsayan yazarın vermek istediği mesajların mantıksal olarak yapılandırıldığı etkin bir süreçtir (Radoyevic, 2006). Bireyin metinde ifade eden bilgi birimlerini anlaması ve bilgi birimleri arasında ilişkiyi kurarak anlaması, yorum yapması, çıkarım yapması (Güzel, 1998) ve kendi bilgi ve yaşantısı ile metin arasında ilişkileri kurabilmesi (Heilman, Blair & Rupley, 1994, s.170) metin anlama için gereklidir. Yetkin okuyucular bu becerileri yerine getirirken okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında çeşitli stratejiler kullanırlar (Duke, 2003). Yetkin okuyucular okuma öncesinde; bir konu ile ilgili geçmiş bilgilerini harekete geçirme, okumaya dair amaçlarının farkında olma, okuma sırasında sık sık metinden anladıklarını gözden geçirme, anlamadıkları zaman durup tekrar okuyarak düşünme, okuma sonrasında okuma amaçlarını yerine getirip getirmediğine karar verme, anlamalarını değerlendirme gibi stratejilere yer vermektedirler (Pressley & Afflerbach, 1995, s.33; Pressley, 2002, s.11). Yetkin olmayan okuyucular ise bu stratejilere sahip olmayabilmekte veya stratejilere sahip olsalar bile ne zaman, hangi durumlarda bu stratejileri kullanacaklarının farkında

olmayabilmektedirler. Dolayısıyla metin anlama öğretiminde bireyin metni oluşturan kelime ile cümleler arasındaki ilişkiler kurabilmesi, bireyin bilgi ve yaşantısı ile metin arasındaki ilişkileri kurabilmesi için okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde 2005 yılında yapılan program değişikliğine kadar metin anlama öğretimi etkinlikleri genellikle öğrencilerden metni okumaları, metne yönelik soruların yanıtlanması yoluyla yürütülmekteydi yani anlama bir öğretimden ziyade bir değerlendirme olarak görülmekteydi. Bu durum okuma sürecinin tamamında öğrencilerin tam olarak bilişsel düşünme süreçlerini işletmelerine ve yaratıcılıklarını ortaya koymalarına olanak sağlayamamaktadır (Karatay, 2013, s.226). 2005 sonrası ortaya konan programlar anlama çalışmalarında bir takım okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerin kullanımını içermektedir (MEB, 2019). Ancak öğretmenlerin anlama öğretimi etkinliklerinde öğrencilere strateji kullanımı açısından zengin bir çeşitlilik sağlamadıkları (İnce & Duran, 2013; Klingner vd., 2010), Türkçe dersi öğretim sürecinde en fazla zamanı metni anlamada rol oynamayan uygulamalara harcadıkları, strateji öğretimi veya rehberlikten ziyade sorgulayıcı bir rol üstlendiklerini (Ateş, 2011) sistematik bir strateji öğretim sürecini anlama öğretimlerinde kullanmadıklarını (Ateş & Yıldırım, 2014) araştırma sonuçları göstermektedir.

Oysa metin anlama öğretiminde, okuma öncesinde öğrencinin kendi yaşantıları ile okunacak metin arasında bağ kurması ve öğrencinin metni okumadan önce metni anlamasını kolaylaştıracak etkinliklerin yapılması; okuma sırasında metindeki bilgi birimlerini anlama ve bu bilgi birimlerini anlamayı sağlayacak ve öğrencilerin bu bilgi birimleri arasında bağ kurmasını sağlayacak bilişsel stratejilerin öğretilmesi, okuma sonrasında ise okuyucunun okuduğuyla ilgili düşüncelerini genişletilerek metni anlamlandırmasını sağlayacak stratejiler önerilmektedir (Englert & Mariage, 1991; Doğanay-Bilgi, Özmen, 2018; Pressley & Afflerbach, 1995, s.40; Pressley, 2002, s.12). Bu bağlamda metni anlamlandırmak amacıyla okuma öncesi metni okumak için amaç oluşturma, metnin içeriği ile geçmiş bilgileri harekete geçirme stratejileri, okuma sırası ana fikri bulma, tahminleri doğrulama, soru üretme stratejileri; okuma sonrası metni özetleme, metin üzerinde tartışma, metni anlatma gibi stratejiler öğretilmelidir (Doğanay-Bilgi, 2009, s.31; Doğanay-Bilgi & Özmen, 2010, s.381; Englert & Mariage, 1991).

Metin anlama öğretim yöntemleri alan yazında çeşitli şekilde gruplanmaktadır. Bu gruplamalardan biri içerik güçlendirme (content enhancement) ve strateji öğretimi

(strategy instruction) şeklindedir. İçerik güçlendirmeye, şematik düzenleyiciler, bilişsel haritalar oluşturma, hatırlatıcılar kullanma, görsel temsiller kullanma, anlam haritaları gibi tekniklerin kullanımı girmektedir. Strateji öğretimi ise iki ya da üç grup altında gruplanmaktadır (Gajria, Jitendra, Sood & Sacks, 2007). Bunlar tekli stratejiler, çoklu stratejiler ve çok ögeli stratejilerdir. Tekli stratejiler öğrencilere yüksek sesle düşünmeyi öğreten, metnin ana fikrini bulma, özetleme, rehberli okuma için sorular oluşturma gibi stratejilerdir. Özetleme, kendine soru sorma, ana fikri bulma, soru-cevap ilişkisi stratejileri gibi stratejiler tekli stratejilerdir. Çoklu stratejiler ise kendini düzenleme stratejileri gelişimi yaklaşımı teknikleri ile tekli stratejilerin bir araya getirilmesi ile oluşturulan stratejilerdir (Gajria vd, 2007). Özetleme ve kendini izleme, ana fikri bulma ve kendini izleme, kendi sözcükleriyle özetleme ve tekrarlı okuma stratejileri çoklu stratejilerdir. Çok ögeli stratejiler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan bazı stratejileri bir arada kullanarak her bir stratejinin birçok basamak ve yöntem içerdiği bilişsel strateji paketleridir. POSSE ve Karşılıklı Öğretim strateji paketleri çok ögeli strateji paketleridir (Mastropieri & Scruggs, 1997).

Bu grupta dışında üstbilişsel stratejilere odaklanan metin anlama öğretim paketleri de bulunmaktadır. Bu üstbilişsel stratejiler çoğunlukla Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı (KDSG) (Self-Regulated Strategy Development) ile öğretilmektedir. Ayrıca bu okuduğunu anlamada kullanılan üstbilişsel stratejilerle birlikte kendini talimatlandırma, kendini izleme, hedef koyma, kendini pekiştirme teknikleri gibi tekniklerle öğrencilerin anlama sürecinde kendini düzenlemesi hedeflenmektedir. Bu çalışmada hem çok ögeli bilişsel strateji paketi oluşturulmuş hem de kendini düzenleme stratejileri gelişimi yaklaşımının öğretimsel aşamalarından ve bazı tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu nedenle aşağıda çok ögeli bilişsel strateji paketleri ve kendini düzenleme stratejileri gelişimi yaklaşımı hakkında ayrıntılı olarak bilgi verilmiştir.

1.1.5. Çok Ögeli Bilişsel Strateji Paketleri

Çok ögeli paketlerde temel alan metin anlama öğretiminde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan bilişsel stratejilerin öğretimi hedeflenir (Englert & Mariage, 1991). Metin anlama öğretiminde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler tek başına veya birlikte kullanılabilir. Anlamayı bir süreç olarak gören ve anlamının her aşamasında strateji kullanımının gerekliliğine vurgu yapan bilişsel strateji paketleri içinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri barındırır.

Araştırma sonuçları çok ögeli stratejilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde (Englert & Mariage, 1991; Klinger, Vaughn & Schumm, 1998; Mothus & Lapadat, 2006; Therrien, Wickstrom & Jones, 2006; Özbek, 2019) ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerde (Coşgun-Başar, 2019; Doğanay-Bilgi & Özmen, 2018, Güler & Özmen, 2010 Güldenoğlu & Kargın, 2012) metin anlamada etkili olduğunu göstermektedir. Çok ögeli strateji paketlerinden bazıları karşılıklı öğretim (Palinscar & Brown, 1984) ve POSSE (Prediction - Organization - Search - Summarization - Evaluate)'dir (Englert & Mariage, 1991).

1.1.5.1. Karşılıklı Öğretim

Karşılıklı öğretim öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, anlamayı destekleyici ve anlamayı izleyici becerilerin kazandırıldığı yapılandırılmış bir bilişsel çok ögeli müdahale paketidir. (Palinscar & Brown, 1984). Bilgi veren metinlerde anlama becerisini desteklemede kullanılmakta ve sınıfta küçük grup düzenlemeleri yapılarak öğretilmektedir. Etkili bir karşılıklı öğretim oturumunun oluşabilmesi için üç bileşen vardır. Bunlar; a) tekniğin dört ana basamağının (tahmin etme, açıklama, soru sorma, özetleme) öğretilmesi ve uygulanması, b) bu dört basamağın öğretimi ve uygulanması sırasında öğretmenle öğrenci arasında etkileşimsel diyaloglara yer verilmesi, c) öğretim sırasında öğretmenlerin ipuçlarını (model olma, rehberli uygulama) yavaş yavaş geri çekerek öğrencilerin daha fazla kontrol almasını sağladığı yapılandırılmış öğretim ortamını hazırlamasıdır. Karşılıklı öğretim stratejisinde tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme stratejilerinden oluşmaktadır. Tahmin etme okuma öncesi soru sorma ve açıklama okuma sırası özetleme ise okuma sonrası stratejiler olarak kullanılır. *Tahmin etme aşamasında* genellikle metinle ilgili resimler ve metin başlığından yararlanılarak öğrencilerin metinde ne anlatılabileceği konusunda tahminlerde bulunması sağlanır. *Soru sorma aşamasında* öğrenciler soru üretip birlikte tartışır ya da öğretmen tarafından sorular verilerek metin hakkında tartışma ortamı sağlanır. Böylelikle öğrencileri metin hakkında düşünmeye teşvik edip, anlama düzeylerinin artması amaçlanmaktadır (Lori, 2006, s.15). *Açıklama aşamasında* ise öğrencinin okurken anlayamadığı bölümlerin veya kelimelerin okuma sonrasında açıklanır. Öğrencinin anlamadığı yerlerin anlamını kendisinin bulması için rehberlik edilmesi, öğretmenin öğrenciye anlaşılmayan yerleri açıklaması şeklinde uygulanabilmektedir (Lori, 2006, s.16). *Özetleme aşaması* okuma sonrası kullanılan bir stratejidir. Öğrencilerin “Önce, sonra, daha sonra, asıl karakter, oluşan olay, sonuçta” gibi anahtar sözcükler kullanarak, belirli bir düzen içerisinde

sunabilmesi sağlanmaktadır (Lori, 2006, s.17). Bu stratejiler metnin her bir paragrafı için uygulanmaktadır. Yurt dışı alan yazında ve Türkiye’de karşılıklı öğretim okuma güçlüğü olana, öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel engelli öğrencilere uygulanmıştır.

Bruce ve Chann (1991) karşılıklı öğretim stratejisinin okuduğunu anlamadaki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya iki okuma güçlüğü olan 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Soru üretme, açıklama, özetleme ve tahmin stratejileri öğretimi kaynak odada öğretmen tarafından öğretilmiştir. Araştırma sonucunda karşılıklı öğretim stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarında etkili olduğu bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ise Lederer (2000) çalışmıştır. Lederer araştırmasında karşılıklı öğretim stratejisinin okuduğunu anlamadaki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 4, 5 ve 6. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü tanısı almış yirmi beş öğrenci ile normal gelişim gösteren yüz üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler metinleri kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere ilk olarak soru üretme, açıklama, özetleme ve tahmin stratejileri öğretimi gerçekleştirmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerde ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Öğrencilere sosyal bilgiler metinleri okutulmuş ve okuduğunu anlama sorularını cevaplamaları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda karşılıklı öğretim stratejisinin okuduğunu anlama öğretiminde etkili olduğu bulunmuştur.

Hem ülkemizde hem de yurtdışında zihinsel engellilerle yapılan metin anlama çalışmaları sınırlı sayıdadır. Ancak karşılıklı öğretimin zihinsel engellilerde etkililiği denenilen bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yetişkin zihinsel engellilerle yapılan bir araştırmada Bos, Nakken, Nicolay ve Houten (2007) karşılıklı öğretim stratejisinin (Reciprocal Teaching) okuduğunu anlama becerisini artırmadaki etkisini incelemiştir. Araştırmaya yaşları 20 ve 72 yaş aralığında olan otuz sekiz orta düzey zihinsel yetersizliği tanısı almış yetişkin öğrenciler katılmıştır. Strateji öğretimi bireysel ve grup olarak iki farklı şekilde sunulmuştur. Araştırmada öykü ve bilgi veren metinler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bireysel ve grup müdahaleleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken, müdahalelerin öğrencilerin genel okuduğunu anlama performanslarını artırmada, bu becerilerini farklı metinlere genellemede ve sürdürmede etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca soru sorma stratejisi dışında karşılıklı öğretim stratejileri içerisinde yer alan tahmin etme, açıklama ve özetleme stratejilerini uygulamada müdahalelerin olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alfassi, Weis ve Lifshitz (2009) karşılıklı öğretim stratejisinin hafif ve orta düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlamadaki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 15-21 yaş aralığında 35 öğrenci katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere strateji öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerde ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda karşılıklı öğretim stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Lundberg ve Reichenberg (2013) karşılıklı öğretim stratejisi ve çıkarım yapma öğretim müdahalesinin okuduğunu anlamadaki etkini araştırmıştır. Araştırmaya özel eğitim okuluna devam eden 40 hafif düzey zihinsel yetersizliği olan birey katılmıştır. Bir gruba karşılıklı öğretim müdahalesi diğer gruba çıkarım yapma öğretim müdahalesi uygulanmıştır. İki müdahalenin de okuduğunu anlamada etkili olduğu; karşılıklı öğretim müdahalesinde öğrencilerin kendiliğinden oluşan davranış tepkilerinin ve soru üretim sıklığının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ülkemizde ise Güldenoğlu ve Kargın (2012) karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkililiği ve sürekliliği incelenmiş, araştırmanın sonucunda karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak yapılan araştırmalarda karşılıklı öğretim stratejisi öğretiminin hafif ve orta düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin artmasında etkili olduğu görülmektedir.

1.1.5.2. POSSE

Englert ve Mariage (1991) tarafından geliştirilen karşılıklı öğretime dayanılarak oluşturulan diğer bir bilişsel strateji paketi de POSSE'dir. POSSE'de Tahmin etme, Organize etme, Araştırma, Özetleme, Değerlendirme stratejileri yer almaktadır. Tahmin etme, organize etme okuma öncesi, araştırma ve özetleme okuma sırası değerlendirme ise okuma sonrası stratejiler olarak kullanılır. Bu strateji de metnin her bir paragrafı için sınıfta küçük grup şeklinde yapılan düzenlemelerle uygulanır. *Tahmin etme aşamasında* öğrenciler metnin başlığına, resimlerine, paragraf başına bakarak beyin fırtınası ile önceki bilgilerinden metinde ne anlatılabileceği konusunda fikirler üretirler. *Organize etme aşamasında* üretilen fikirler kategorilere ayrılır ve metin yapısına göre öğrenci ile

etkileşimle oluşturulan tahmin şemasına yerleştirilir. *Araştırma ve özetleme aşamasında* ise paragraf okunarak önemli fikirler metine göre oluşturulmuş semantik şemaya yazılır ve paragrafların ana fikirleri özetlenir. Bu aşamada grup tartışmasını yönlendirecek bir lider seçilerek metnin kısa bir bölümünü yüksek sesle okuması sağlanır. Lider kendi cümleleriyle ana fikri özetler ve ana fikri destekleyecek ayrıntılarla ilgili sorular oluşturur. Öğrenciler oluşturulan bu sorulara cevap verir. Tartışma sonrasında öğrenciler bir semantik şema oluşturur. Bu aşama semantik şema oluşturma ve ana fikri sözlü olarak özetlemeyi içermektedir. *Değerlendirme aşamasında* ise sırasıyla karşılaştırma, netleştirme ve tahmin stratejileri uygulanır. Karşılaştırma aşamasında grubun seçtiği ana fikir metinden ayrıntılarla destekledikten sonra grup lideri okuma öncesi oluşturulan tahmin şeması ile okuma sırası oluşturulan semantik şemayla karşılaştırır. Netleştirme aşamasında ise okuma öncesi oluşturulan tahmin şeması ile okuma sırası oluşturulan semantik şema karşılaştırıldıktan sonra öğrenci lideri grup üyelerine anlamı açık olmayan ve netleştirilmesi gereken kelimeler olup olmadığını sorar ve tartışma yapılır. Metinde yazar tarafından cevaplandırılmamış soruların cevapları sorgulanır. Tahmin etme aşamasında öğrencilerin metindeki bir sonraki paragrafın konusu hakkında tahminlerde bulunması sağlanmaktadır. Tüm metin okunduktan sonra okuma grubunun elinde önceki tahminlerinden ve metnin okunması sırasında semantik şema yardımıyla üretilen fikirlerden oluşan şemalardaki kategoriler ve ayrıntılar gözden geçirilerek yazılı olarak özetlenir.

Bu araştırmada da POSSE'nin bazı stratejilerinden yararlanılmıştır. Bunlar; okuma öncesinde tahmin etme ve tahmin edilen fikirleri grupta, okuma sırasında metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve öyküyü şemalaştırma, okuma sonrasında ise okuma öncesi oluşturulan tahmin şeması ile okuma sırası oluşturulan öykü şemasını karşılaştırma ve öykü şemasına yardımıyla sözlü olarak öykünün özetlenmesi stratejileridir.

Englert ve Mariage (1991) tarafından desenlenmiş olan POSSE öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde etkililiğini denemiştir. Bu çalışmaya 4, 5 ve 6. sınıf düzeyinde 28 öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin anlamalarının değerlendirilmesinde bilgi veren bir metni okuduktan sonra hatırladıklarını yazmaları istenmiştir. Daha sonra yazdıkları metindeki hatırladıkları fikirler puanlanmıştır. Bunun dışında öğrenciler strateji bilgileri ve stratejileri paragraflara uygulamaları bakımından da değerlendirilmiştir. Sonuç olarak POSSE'nin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin

kazandırılmasında etkili olduğu, strateji bilgi puanlarının ve stratejileri paragraflara uygulama puanlarının arttığı bulunmuştur.

Ülkemizde ise Güler (2008), kısa deneysel analizle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, okuma stratejilerinden hangisinin etkili olduğunu araştırmıştır. Araştırmaya, ikisi özel eğitim sınıfına devam eden, biri kaynaştırma sınıfına devam eden 6. ve 7. sınıf düzeyinde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinden okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası stratejiler ve okuma sırası ile sonrası stratejiler birleştirilerek uygulanmıştır. Araştırmada, dönüşümlü olarak okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve birleştirilmiş stratejiden oluşan okuduğunu anlama stratejileri her öğrenci için en az dört oturum uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, birleştirilmiş stratejinin öykü okuma ve anlamada en etkili strateji olduğu tespit edilmiştir.

Doğanay-Bilgi ve Özmen (2018) araştırmasında Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama, anlama becerilerini sürdürme ve anlama becerilerini aynı türde, farklı yapıda ve konuda yazılmış metinlere genelleme becerilerinde etkisini incelemiştir. Bu çalışmada çok ögeli strateji paketi olan Tahmin Etme, Organize Etme, Araştırma, Özetleme ve Değerlendirme (POSSE) stratejisinden yararlanılarak oluşturulan strateji paketi kendini düzenleme yaklaşımı öğretim aşamalarına göre uyarlanarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal metinleri anlamalarında ve edindikleri becerileri sürdürmelerinde, anlama becerilerini coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal metinlere genellemelerinde etkili olduğunu belirlemiştir.

Bir diğerk çalışmada Özbek (2019) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının desteklenmesine yönelik geliştirilmiş strateji öğretimi yazılımının etkisini incelemiştir. Araştırmaya öğrenme güçlüğü olan 4. sınıfa devam eden dört öğrenci katılmıştır. Yazılım aracılığı ile sunulan strateji öğretiminde kullanılan çok ögeli strateji paketi; ön bilgilerin harekete geçirilmesi, paragrafı tahmin etme, paragrafı en iyi özetleyen cümleyi bulma ve kendini talimatlandırma stratejilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda strateji öğretimi yazılımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu, okuduğunu anlama testi ve metni anlatma değerlendirmelerinden aldıkları puanların arttığı, strateji öğretimi yazılımının içerdiki stratejileri kullanmaya başladıkları görülmüştür.

Coşgun-Başar (2019) ise zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında metin yapısına dayalı strateji ile çok ögeli bilişsel stratejinin etkililiklerini karşılaştırmıştır. Metin yapısına dayalı strateji süreci öğretimi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çok ögeli strateji paketi ise okuma öncesi “tahmin et ve düzenle”, okuma sırası “belirle” ve okuma sonrası “özetleme” stratejilerinden oluşturulmuştur. Strateji öğretimi çok ögeli strateji paketinin tanıtımı model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar şeklinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda; metin yapısına dayalı strateji öğretimi ve çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin problem çözüm metinlerini anlamalarında etkili olduğu belirlenmiştir. İki öğretim sürecinden hangisinin daha etkili olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda ise puan farklılığı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ancak puan ortalamaları göz önüne alındığında aradaki farkın metin yapısına dayalı strateji öğretimi lehine olduğu görülmüştür. Genelleme metinlerine ilişkin deney gruplarının arasındaki puan farkı, karşılaştırma ve ders kitabından alınan problem çözüm metninde anlamlı değil iken, neden-sonuç metninde anlamlı bulunmuştur. Bu fark metin yapısına dayalı strateji öğretimi lehine olmuştur. İzleme değerlendirmesinde ise metin yapısına dayalı strateji öğretimi uygulanan grubun öğretimden 90 gün sonra uygulama etkisini sürdüremedikleri, çok ögeli strateji paketi öğretimi uygulanan grubun ise öğretimden 90 gün sonra problem çözüm ve karşılaştırma metinlerinde uygulamanın etkisini sürdürebildikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak posse ve diğer bilişsel strateji paketlerinin okuduğunu anlamada etkililiği öğrenme güçlüğü olan ve sınırlı sayıda da olsa zihinsel engelli öğrencilerde etkililiği test edilmiş, etkili olduğu bulunmuştur. Ancak zihinsel engellilerle yapılan çalışmaların çoğunun ortaokul düzeyinde ya da yetişkinlik döneminde olduğu dikkat çekmektedir.

1.1.6. Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı

Metin anlama öğretim yöntemlerinden biri olan KDSG üstbilişsel stratejilerin öğretimi üzerine odaklanan yaklaşımdır (Haris & Graham, 1996). Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında öğrencilere okuduklarından ne anladıkları ile ilgili kendilerini sorgulamaları öğretilir (Mastropieri & Scruggs, 1997). KDSG yaklaşımı, bireylerin bir beceriyi uygularken kendi bilişsel süreçlerini yönetmek amacıyla kullandığı kendini düzenleme stratejilerini de içerir (Graham & Haris, 2005; Harris, Graham, Mason & Saddler, 2002). Bu yaklaşım kendini düzenleme stratejilerinden hedef koyma, kendini

talimatlandırma, kendini izleme ve kendini pekiştirmenin öğretimini hedefler (Harris vd., 2002). Aşağıda her bir teknik açıklanmıştır.

Hedef koyma (goal -setting) öğrencilerin kendileri için bir hedef belirlemesini ve bu hedefe ulaşmalarını amaçlamaktadır. En önemli yararı öğrenciye kendisinden bir ödül kazanmak için ne beklediğini hakkında bilgi sağlaması ve hedefler hakkında farkındalık sağlamasıdır (Mason vd., 2013). KDSG yaklaşımı ile öğretimde öğrenciler öğrenme çıktıları ve strateji basamaklarını yerine getirmeleri amacıyla cesaretlendirilir (Harris & Graham, 2006, s.12). Bu araştırmada da öğrencilerle birlikte okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlama performanslarına göre hedefler belirlenmiştir. Aynı zamanda geliştirilen AD-HY-BOS basamaklarının her birini gerçekleştirerek stratejiyi uygulamaları sağlanmıştır. Hedef koyarken özellikle üç noktaya dikkat edilmiştir. Bunlar belirlilik, zorluk ve yakınlıktır (Bandura, 1988, s.275). Belirlilik hedefin açık, net olmasıdır (Özmen, 2017, s.52). Öğrencinin hedefinin açık ve net olması sağlanmıştır. Örneğin bir öğrencinin dakikada okuma hızını 70 kelime yapmak hedef olarak belirlenmiştir. Hedefin ayrıca zorluk derecesine dikkat edilmiştir. Öğrenci için ne kolay ne de ulaşılması çok zor bir hedef seçilmemiştir. Hedeflerin her zaman öğrenci performans düzeyinin üzerinde ancak ulaşılabilir olmasına da dikkat edilmiştir. Hedeflerin seçimlerinde öğrenci performans düzeyinin %3 ile %5 fazlası hesaplanarak hedefler belirlenmiştir. Hedef belirlendikten sonra dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta ise dönüt vermektir (Harris & Graham, 1996). Araştırmada öğrenciler için hedef belirlemede bu hususlar doğrultusunda hedefler belirlenmiş ve hedef koyduktan sonra da dönüt vermek amacıyla performansları belirli sürelerde değerlendirilmiştir.

Kendini talimatlandırma (self-instruction), öğrencilerin hedef davranışla ilgili sözel ipuçlarını kendilerine verebilmelerini ve istenilen davranışı gerçekleştirmelerini hedefleyen bir kendini yönetme stratejisidir (Harris vd., 2002). İçsel konuşmaları davranışlarımızı düzenlemek için kullandığımızda buna kendini talimatlandırma denir (Harris & Graham, 2006, s.94). Altı çeşit kendini talimatlandırma ifadesi bulunmaktadır. Bunlar problemi belirleme, dikkat ve planlamaya odaklanma, kendini talimatlandırma stratejisi, kendini değerlendirme ve hata düzeltme, kendini kontrol etme ve başa çıkma ve kendini ödüllendirme. Öğretmen öğrencilere kendilerine uygun görevleri yerine getirmesi için kendini talimatlandırmaya model olur. Öğretmen model olduktan sonra öğrencilerin kişisel kendini talimatlandırma listeleri kendi öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda oluşturmalarında cesaretlendirilir. Burada en önemli nokta öğrencinin ne tür probleminin olduğunun

belirlenmesidir (Özmen, 2017, s.44). Eğer bir öğrenci görev verilir verilmez yapmaya başlıyorsa, bu öğrenciye “Öncelikle benden ne isteniyor? Bunu yapmak için önce ne yapmalıyım?” ifadesinin öğretilmesi; öğrenci beceriyi yapmaya başlıyor daha sonra bunu yapamayacağım düşüncesi ile yapmayı bırakıyorsa “Şimdi sakın olmalıyım. Bunu yapabilirim.” ifadesini öğretmek daha uygun olabilir (Özmen, 2017, s.45). Burada önemli olan kişinin kendi geliştirdiği ifadeleri kendi davranışlarını düzenlemek amacıyla uygun durumlar için kullanmasıdır (Özmen, 2017, s.45).

Kendini izleme (self-monitoring), kendini gözleme ve kendini kaydetmeden oluşmaktadır. Öğrencilere kendi davranışlarını gözlemelerini ve bu davranışları önceden belirlenen ölçütlere uygun biçimde gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini kaydetme sürecinin öğretilmesidir (Harris & Graham, 2006, s.86). Kendini izleme stratejisinde amaç hedeflenen davranış öğrenciye kazandırmaktan ziyade kendi kendini kontrol etme stratejisini kazandırmaktır. Kendini izleme stratejisi öğrenciler için motive edici bir stratejidir (Agran, Hong & Blankenship, 2007). Bu teknikte performansı izleme ve süreci izlem şeklinde yapılabilir. Öğrencinin ürünü olarak, çözdüğü problem sayısı, problem doğruluğu, bir öyküde yazdığı birim sayısı, doğru cevap verdiği okuduğunu anlama soruları sayısı vb. izlenebilir. Ürünü izleme bakımından alıştırmada sırasında kendini izleme yapılması akıcılığı ve doğruluğu artırabilir. Süreci izlemede ise bir becerinin gerçekleştirme aşamaları ya da bir stratejinin uygulama aşamaları şeklindedir (Özmen, 2017, s.59). Kendini kayıt etme sürecinde öğrencinin okuma performansını kayıt etmesi için sütun grafikleri tercih edilmektedir. Bu grafiklerle birlikte öğrencilerin performanslarının ilerleme düzeyleri hakkında görsel dönütler sunulmaktadır. Ayrıca motivasyonlarını artırılması için de kullanılabilir. Süreci izleme bakımından ise hedefler belirlemek, hedefleri gerçekleştirmek, kendini değerlendirmek ve kayıt etmek için plan yapılır. Plan uygulanarak, hedeflere ulaşp ulaşmadığı izlenir (Özmen, 2017, s.59). Bu araştırmada kendini izleme tekniği hem ürünü izleme hem de süreci izleme olarak kullanılmıştır.

Kendini pekiştirme (self-reinforcement), öğrencilerin belirlenen ölçütü karşıladıklarında kendilerine bir ödül ya da uyarı sunmalarının öğretilmesi sürecidir (Harris & Graham, 1996). KDSG öğretiminde kendini pekiştirme öğrencinin kendini izlemesi sonrasında oluşturulan grafiklere göre kendi performansını değerlendirmesidir. Bu strateji genellikle hedef koyma ve kendini izleme ile birlikte kullanılır.

Kendini pekiştirme dört aşamada uygulanır (Haris & Graham, 1996). Bu aşamalar; pekiştireç için açık standartlar belirleme, pekiştirecin belirlenmesi, öğrencinin çalışmasını değerlendirme ve pekiştireci kendine uygulamadır.

Pekiştireç için açık standartlar belirleme aşamasında değerlendirilecek davranış açık ve net olarak ortaya konmalıdır. Değerlendirilecek davranış standardı öğretmen tarafından belirlenebileceği gibi öğretmen ve öğrencinin birlikte belirlenmesi şeklinde de gerçekleştirilebilir. Örneğin 10 ile 15 kelime arasında yanlış okuyan bir öğrenci için bir haftalık yapılan çalışma sonunda 5 veya daha az hata ile okuma hedefi belirlemek, açık bir standart belirlemektir. Pekiştirecin belirlenmesi aşamasında ise öğrenci için uygun olan pekiştireçlerin belirlenmesi gerekmektedir. Pekiştireç olarak etkinlik pekiştireçleri tavsiye edilmektedir. Öğrencinin çalışmasını değerlendirme aşamasında ise öğrenciye yaptığı görevi nasıl değerlendireceği öğretilir. Örneğin öğrencinin okumasının ses kaydını yaparak sonra dinleyerek metin üzerinde takip edip hatalı okuduğu kelimelerin altını çizmesi ve sayması şeklinde bir öğretim yapılabilir. Son aşama olan pekiştireci kendine uygulama aşamasında öğrencinin ölçüte ulaşarak kendine pekiştireci uygulamasıdır. Örneğin çalışma sonrasında 5 veya daha az hata yapan öğrencinin parkta öğretmeni ile oynaması sağlanabilir.

Bu araştırmada AD-HY-BOS kendini düzenleme stratejilerinden hedef koyma ve kendini izlemeye yer verilmiştir. AD-HY-BOS'nin basamaklarını yerine getirirken bu basamakları takip etmede kendini izlemeleri istenmiştir.

1.1.6.1. Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı Öğretim Aşamaları

KDSG yaklaşımına göre öğretim altı aşamada yapılır. Bu aşamalar ön bilgiyi harekete geçirme, tartışma, strateji kullanımına model olma, strateji basamaklarını ezberleme, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalardır (Harris & Graham, 2006, s.33).

Ön bilgiyi harekete geçirme aşamasında öğrencinin anlama sürecinde, kendini yapılandırmada ihtiyaç duyduğu ön bilgi ve beceriler geliştirilir. Ön bilgiyi harekete geçirme öğrenciyi ikinci ve üçüncü öğretim basamağı olan tartışma ve model olma basamaklarına hazırlamalıdır. Bu aşamada öğrencinin kendini ifade etme durumları geliştirilmeye başlanır. Öğretmen öğrencilerin kendi ihtiyaçları ve karakterleri doğrultusunda kendilerini ifade etmesine katkıda bulunur. Örneğin araştırmada “hatasız okumanın, okuduğunu anlamanın önemli olduğunu düşünüyorum ” şeklinde eğilimi olan

bir öğrenciye “bu şekilde düşünmesine ne gibi şeylerin yardımcı olduğu konusunda kendisini ifade etmesini, günlük yaşamdan örnekler vererek konuşması sağlanmıştır.

Tartışma aşamasında stratejiyi öğrenme motivasyonları artırmak amacıyla performansları ve stratejiyi öğrenmelerinin kendilerine ne gibi yararlar sağlayacağı üzerinde tartışılır. Öğretmen ve öğrenciler stratejiyi ne zaman ve nasıl kullanacakları konusunda tartışır. Tartışma sınırlandırılmamalıdır. Stratejinin yeni durumlar veya görevler için kullanılması açıklanmalıdır. Strateji öğretiminin amaçları tartışılmalıdır. Bu aşamada öğrencilerin öğrenmekte oldukları stratejinin daha iyi performans göstermede kendilerine yardımcı olacağına inanmaları sağlanır (Harris & Graham, 2006, s.35). Araştırmanın tartışma aşamasında öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası ve metin anlama performansları üzerinde konuşmaları sağlanmış, bu performanslarını artırmak için hedef belirlememiz gerektiği, bir takım stratejilerden yararlanabilecekleri ifade edilerek öğrencilerle tartışılmıştır.

Model olma aşamasında ise öğretmen stratejinin nasıl kullanılacağına model olur. Model olmada yüksek sesle düşünerek strateji basamakları açıklanır. Model olmada doğal, merak uyandırıcı ve coşkulu olmak daha etkili olmasını sağlamaktadır. Strateji basamaklarına model olurken aynı zamanda bu basamaklarda kullanılacak olan işlemsel kolaylaştırıcıların kullanımına da model olunmalıdır. Stratejiye model olunduktan sonra bize sağlayacağı yararlar ve uygularken karşılaşılan güçlükler tartışılmalı ve daha etkili olması için öneriler alınmalıdır (Harris, Santagello & Graham, 2008). Araştırmanın model olma aşamasında birleştirilmiş okuma stratejisinin basamaklarına model olunmuş, basamaklarda hangi işlemsel kolaylaştırıcılardan yararlanılacağı ve nasıl kullanılacağına model olunmuştur.

Ezberleme aşamasında amaç öğrencinin strateji basamaklarını hızlı bir şekilde hatırlayarak yerine getirmesidir. Bu amaçla öğretmenin ezberlemeyi eğlenceli hale getirecek şekilde ipucu kartları kullanabilir. Burada amaç öğrencinin strateji basamaklarını belirlemeleri ve otomatik olarak kullanmalarıdır (Harris & Graham, 2006, s.40). Bu basamak özellikle ezberleme problemi ile daha önce karşılaşmış öğrenciler için önemlidir (Haris vd., 2008). Araştırmada ezberleme aşamasında birleştirilmiş okuma stratejisinin basamaklarını sıralamaları ve bu basamaklarda yapılan işlem açıklamalarının eşleştirilmesi sağlanmıştır.

Rehberli uygulamalar aşamasında öğrencinin gereksinimi olduğu taktirde öğretmen yardımda bulunur ve bu aşamada uygulama sorumluluğu öğretmenden öğrenciye geçer. Bu basamakta öğrenci tek başına stratejiyi etkili ve bağımsız bir şekilde kullanana kadar öğretmeniyle birlikte stratejiyi kullanır. Öğrenci strateji kullanımı konusunda deneyim

kazandıkça ve kendine güven duydukça bağımsız bir şekilde stratejiyi kullanana kadar öğretmen kademeli olarak desteği bırakır. Bu aşamada bazı öğrenciler daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilirler. Bu yüzden öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda gerekli desteği vermek ve yeteri kadar zaman tanımak çok önemlidir (Haris vd., 2008; Reid & Lienemann, 2006, s.32). Araştırmada rehberli uygulamalar aşamasında birleştirilmiş okuma stratejisi basamaklarını yerine getirmede öğrencilere dönüt ve düzeltmelerde bulunulmuştur.

Son aşama olan *bağımsız uygulamalar* aşamasında ise strateji bağımsız bir şekilde öğrenciler tarafından uygulanır (Haris & Graham, 1996; Santagello vd., 2008). Bu basamakta öğrenciler stratejiyi bağımsız olarak uygulamak için hazırdır. Öğretmen öğrencinin performansının doğruluğunu ve tutarlılığını gözlemlemelidir (Haris, Santagello & Graham, 2010, s.226; Milford & Harrison, 2010; Reid & Lienemann, 2006, s.33;). Öğrenci bu basamakta strateji basamaklarını bağımsız olarak uygulama fırsatı bulur. Araştırmada bağımsız uygulamalar basamağında akranları ile birlikte öğrencilerin strateji basamaklarını bağımsız olarak yerine getirmeleri sağlanmıştır.

KDSG öğretim aşamalarından bir diğerine geçiş ölçüte dayalıdır, öğrenciler öğretilen stratejide belirli yeterlilikleri yerine getirdiklerinde bir diğer aşamaya geçilir (Doğanay-Bilgi; 2009, s.126; Graham & Haris, 2005; Güzel-Özmen; 2006). Araştırmada KDSG yaklaşımının öğretim aşamalarına (ön bilgiyi harekete geçirme, tartışma, strateji kullanımına model olma, strateji basamaklarını ezberleme, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar) yer verilmiş ve aşamalar arasında ölçüt koyularak bir uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin öğretim aşamalarında yerine getirilmesi gereken becerilere sahip olduktan sonra bir diğer öğretim aşamasına geçilmiş şayet bu beceriler yerine getirilmediyse öğretim aşaması tekrarlanmıştır.

1.1.6.2. KDSG Yaklaşımı Araştırmaları

KDSG yaklaşımı daha önce de belirtildiği gibi kendini düzenleme stratejilerinden hedef koyma, kendini talimatlandırma, kendini izleme ve kendini pekiştirmenin öğretimini hedefler (Harris vd., 2002). Bireylerin bir beceriyi uygularken kendi bilişsel süreçlerini yönetmek amacıyla kullandığı kendini düzenleme stratejilerinden biri olan kendini izleme tekniği, hem okuma akıcılığının artırılmasında hem de metin anlama performanslarının artırılmasında kullanılmaktadır.

Kendini izleme öğrenme sırasında, kişinin kendi davranışlarının farkında olma eylemi anlamına gelmektedir (Mason, Meadan-Kaplansky, Hedin & Taft, 2013). Kendini izleme tekniği kendini düzenleme tekniklerinden biri olup, kişinin kendini gözlemlemesini ve kendini kaydetmesini içermektedir (Harris & Graham, 2006, s.86). Bu teknik, öğrenci tarafından bir ödevin veya davranışın nasıl yapılacağı öğrenildikten sonra kullanılır. Bu teknikte amaç, öğrencinin hedef davranışta tutarlılık göstermesi ve hedef davranışı doğru yapmasıdır. Yani kendini izleme tekniğinde, öğrenci istenilen davranışı öğrenmiştir ve öğrencinin edinimden akıcılığa kayması amaçlanmaktadır. Kendini izleme tekniğinin öğrenciler için motive edici bir teknik olduğu da araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Agran, Hong & Blankenship, 2007). Bu teknik; öğrencinin çeşitli tip ürününü ve bu ürünü ortaya çıkarma için uygulanan süreci izlemek için kullanılabilir. Öğrencinin ürünü olarak; çözdüğü problem sayısı, problem doğruluğu, bir öyküde yazdığı birim sayısı, doğru cevap verdiği okuduğunu anlama soruları sayısı vb. izlenebilir. Süreç olarak izlemede ise bir becerinin gerçekleştirme aşamaları ya da bir stratejinin uygulama aşamaları şeklindedir (Özmen, 2017; s.57). Ürünü izleme bakımından alıştırmada sırasında kendini izleme yapılması akıcılığı ve doğruluğu artırabilir. Kendini kayıt etme sürecinde öğrencinin okuma performansını kayıt etmesi için sütun grafikleri tercih edilmektedir. Bu grafiklerle birlikte öğrencilerin performanslarının ilerleme düzeyleri hakkında görsel dönütler sunulmaktadır. Ayrıca motivasyonlarını artırılması için de kullanılabilir. Süreci izleme bakımından ise hedefler belirlemek, hedefleri gerçekleştirmek, kendini değerlendirmek ve kayıt etmek için plan yapılır. Plan uygulanarak, hedeflere ulaşmış ve ulaşmadığı izlenir (Özmen, 2017; s.59).

Okuma akıcılığı artırmada kendini izleme tekniği performans temelli bir teknik olan hedef koyma ve ödülle birlikte kullanılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, kendini izleme tekniğinin (ürünü izleme) okuma performansını artırmada kullanıldığı araştırmalar bulunmaktadır (Gunter, Miller & Venn, 2003; McCurdy & Shapiro, 1992; Sutherland & Snyder; 2007).

Gunter vd. (2003) duygu davranış bozukluğu olan bir kız öğrenci ile okuma performansının grafiğe dönüştürülmesinde kendini izleme tekniğinin etkisini incelemiştir. Uygulamada ilk olarak öğrenci için okuma hedefi belirlenmiştir. Öğrenci 3. sınıf öğrencisi olduğu için okuma hedefi dakikada 135 kelime olarak belirlenmiş ve okuma grafiğinde işaretlenmiştir. Öğrenci kendisi için bilgisayarda açılan dosyayı her gün açarak ilgili tarihe

dakikada okuduğu kelime sayısını kaydetmiştir. Bu çalışma sonunda öğrencinin okuma performansında artış meydana gelmiştir.

McCurdy ve Shapiro (1992) öğrencilerin okuma performansını; öğretmenin izlemesi ve kaydetmesi, akranın izlemesi ve kaydetmesi ile öğrencinin okuma performansını kendi izlemesi ve kaydetmesi uygulamalarının akıcı okumada etkisini karşılaştırmıştır. Araştırmaya 48 öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin okuma performansını öğretmenin izlemesi ve kaydetmesi uygulamasında öğrencinin doğru ve yanlış okuduğu kelimeler öğretmen tarafından tespit edilerek, dakikada okuduğu kelime sayısı belirlenmiş ve öğrenciye performans dönütü verilmiştir. Akranın izlemesi ve kaydetmesi uygulamasında öğrencinin doğru ve yanlış okuduğu kelimeler akranı tarafından tespit edilerek, dakikada okuduğu kelime sayısı belirlenmiş ve öğrenciye performans dönütü verilmiştir. Öğrencinin kendi okuma performansını izlemesi ve kaydetmesi uygulamasında öğrenci teybe kaydedilen okuma performansını dinlemiş, doğru ve yanlış okuduğu kelimeleri tespit ederek, dakikada okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okuma performansını öğretmenin izlemesi ve kaydetmesi, akranın izlemesi ve kaydetmesi ile öğrencinin kendi okuma performansını izlemesi ve kaydetmesi uygulamalarının arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak öğretmenin izlemesinin ve kendini izleme uygulamalarının tutarlı bir şekilde akıcı okumayı artırdığı bulunmuştur.

Sutherland ve Snyder (2007) çalışmalarında ortaokula devam eden duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerde kendi grafiğini oluşturma ve akran desteğinin sınıf davranışları ve akıcı okuma üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya dört öğrenci katılmıştır. Uygulamada ilk olarak eş öğrencilerden performansı yüksek olan öğrenci beş dakika metni okumuş ardından performansı düşük olan öğrenci beş dakika metni okumuştur. Performansı yüksek olan öğrenci birinci paragrafı okuduktan sonra daha önce kartta yazılı olan sorular çerçevesinde paragrafı özetlemiş, öğretmen dönüt ve düzeltmelerde bulunmuş ve diğer eş öğrencinin de aynı basamakları yerine getirmesi sağlanmıştır. Son olarak ise performansı yüksek olan öğrenci diğer paragrafta ne olabileceği konusunda tahminlerde bulunmuş, paragrafı sesli olarak okumuş, öğretmen okuma hatalarını kaydetmiş ve düzeltmiştir. Paragraf okunduktan sonra ana fikir öğrenci tarafından özetlenmiştir. Diğer eş öğrencinin de aynı basamakları yerine getirmesi sağlanmıştır. Öğrencilere dakikada okudukları kelime sayısını ve hatalı okudukları kelime sayısını bilgisayara nasıl kaydedebilecekleri öğretilmiş ve haftalık olarak bu verileri

girmeleri sağlanmıştır. Çalışma sonucunda sınıf davranışları ve akıcı okuma üzerinde olumlu etkilerin olduğu görülmüştür.

Yurt dışında yapılan araştırmalara katılan deneklerin genellikle duygu davranış bozukluğu, okuma güçlüğü olan öğrenciler veya öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise okuma güçlüğü ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yanında sınırlı da olsa zihinsel yetersizlik tanısı almış deneklerin katıldığı araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan Başar, Aykut, Vural ve Bilgiç (2013) zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızını artırmada kendini izleme tekniğinin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmaya mesleki eğitim merkezine devam eden üç zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrenciler için haftalık amaçlar belirlenmiş ve günlük olarak dakikada okudukları kelimeleri kaydetmeleri sağlanmıştır. Kendini izleme tekniğinin uygulama süreci ise Agran vd. (2005) tarafından belirlenen kendini izleme tekniğine ilişkin uygulama adımlarından uyarlanarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendini izleme tekniğine ilişkin tüm becerileri kazandıkları ve okuma hızlarını artırmada kendini izleme tekniğinin etkili olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak alan yazında okuma akıcılığı artırmada etkililiği kanıtlanmış kanıt temelli teknikler bulunmaktadır. Bu tekniklerin aynı zamanda metin anlama üzerinde de etkililiği denenmiştir. Model okuma (Hale vd., 2005), tekrarlı okuma (Dowhower, 1987; Freeland vd., 2000; O’Shea, Sindelar & O’Shea, 1987; Therrien, 2004), ve hata düzeltmenin (Pany & McCoy, 1988) okuduğunu anlamada etkili olduğu bulunmuştur. Bu teknikler birlikte uygulandığında da örneğin hata düzeltme ve tekrarlı okumanın (Staubitz, Cartledge, Yurick, & Lo, 2004; Therrien, 2004) hata düzeltme, tekrarlı okuma ve performans geri bildiriminin (Alber-Morgan vd., 2007) metin anlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu teknikler alan yazında akıcı okumayı geliştirmede kullanılan teknikler olarak isimlendirilmektedir (Eckert vd., 2000). Metin anlama üst düzey bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımı gerektirdiği için alan yazında anlamayı geliştirmek amacıyla strateji öğretimleri önerilmektedir (Englert & Mariage, 1991; Özmen, 2017; s.21).

KDSG yaklaşımının etkililiğinin incelendiği araştırmalar bu öğretimin metin anlamada da etkili olduğunu göstermektedir (Brown, Presley, Van Meter & Schuder, 1994; Mason, Moadan, Hedin & Corso, 2006).

Örneğin Brown, Presley, Van Meter ve Schuder (1994) ise KDSG yaklaşımı ile birlikte Etkileşimsel Stratejiler Öğretimi’nin (Transactional Strategies Instruction - TSI) öykü

anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya okuma güçlüğü olan 2. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmada beş adet deney grubu ile beş adet kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Beş deney grubuna Etkileşimsel Stratejiler Öğretimi, beş kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okudukları öyküler hakkında daha fazla bilgi hatırladıkları, öykülerle ilgili yorumlama ve anlama becerilerinin arttığı bulunmuştur. Aynı zamanda uzun dönemde strateji öğretimi alan öğrencilerin stratejik süreçler konusunda diğer öğrencilere oranla çok daha fazla bilgi edindikleri, diğer öğrencilere göre bu stratejileri daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bir yılın sonunda okuduğunu anlamayla ilgili yapılan ölçümlerde ise önemli düzeyde gelişim göstermişlerdir.

KDSG yaklaşımı ile strateji öğretiminin yanısıra KDSG yaklaşım tekniklerinin strateji ile birlikte sunulmasının etkililiği de araştırılmıştır. Johnson, Graham ve Harris (1997) öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuduğunu anlama strateji öğretiminde hedef koyma ve kendini talimatlandırmanın etkisini incelemiştir. Araştırmaya 47 öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada strateji öğretimi, strateji öğretimi ve hedef koyma, strateji öğretimi ve kendini talimatlandırma müdahalesi ve strateji öğretimi-hedef koyma- kendini talimatlandırma müdahalesi olmak üzere dört farklı müdahale gerçekleştirilmiştir. Dört müdahale de ön bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, strateji öğretiminin önemini açıklama, öğrenme stratejisini tartışma, model olma, strateji basamaklarını ezberleme, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama öğretim basamaklarından oluşmuştur. Strateji ise hikayenin bölümlerini söyleme ve yazma, oku ve düşün, hatırla ve yaz, geri dön ve kontrol et basamaklarından oluşmaktadır. Strateji öğretimi ve hedef koyma müdahalesinde strateji öğretimi müdahalesinden farklı olarak öğrenci için performans amaçları konulmuştur (çok çalışma, dikkatini verme gibi); strateji öğretimi ve kendi kendine öğretim müdahalesinde ise problemi açıklama (Ne yapmak zorundayım?), planlama (İlk olarak ne yapmalıyım?), strateji kullanımı (hatırlamak için geri dönüp bakmalıyım), kendini değerlendirme (doğru yaptım mı?), hata düzeltme (bu ana fikir değil bir ayrıntı), kendini ödüllendirme (stratejiyi kullanarak güzel bir iş yaptım) gibi kendini talimatlandırma koşulları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda strateji öğretimi müdahaleleri öğrencilerin hikaye anlama becerileri üzerinde anlamlı, kalıcı ve genellenebilir etkiler göstermiştir. Ön test ve son test puanları incelendiğinde en çok farkın strateji öğretimi-hedef koyma- kendini talimatlandırmanın birlikte sunulduğu müdahalede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca strateji öğretiminden sonra

öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama performansları normal gelişim gösteren başarılı öğrencilerin anlama performansları ile ayırt edilemez duruma gelmiştir.

Jitendra vd. (2000) kendini izleme ile ana fikri bulma stratejisi kullanımının okuduğunu anlamadaki etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya 29 öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile dört duygusal bozukluğu olan öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlamalarında kendini izleme ile birlikte sunulan ana fikri bulma stratejisinin etkili olduğunu bulunmuştur.

Metin anlama öğretiminde daha çok kendini düzenleme yaklaşımı ile TWA (Think Before Reading-Think While Reading-Think After Reading/ Okuma Öncesi Düşünme-Okuma Sırası Düşünme-Okuma Sonrası Düşünme) sunulmaktadır. TWA stratejisi öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü olan öğrencilerde metin anlamada etkili bir stratejidir. TWA stratejisi okuma öncesinde yazarın amacı, metin yapısı, metin içeriği hakkında tartışma; okuma sırasında okuma hızları hakkında düşünme, ön bilgileri ile metin içerik bilgisini ilişkilendirme, anlaşılmayan bölümleri tekrar okuma; okuma sonrasında ana fikir hakkında düşünme, öğrendiklerini sözlü olarak özetleme ve ne öğrendikleri konusunda tartışma olmak üzere dokuz basamaktan oluşmaktadır. Okuma öncesinde, üç aşamada ön bilgiler harekete geçirilmektedir. Birinci aşamada “yazarın amacı hakkında düşünme”, ikinci aşamada “bu konuda ne bildikleri, ne öğrenmek istedikleri hakkında düşünme üçüncü aşama ise “şu ana kadar bu konuda ne öğrendikleri hakkında düşünmeleri” sağlanır. Okuma sırasında “öğrencilerin okuma hızı hakkında”, “bilgileri birbiri ile ilişkilendirme” ve “bazı bölümleri tekrar okuma” stratejilerini uygulamaları sağlanır. Okuma sonrasında ise öğrencilerin RAP (Read a Paragraph, Ask Your Self, Put The Main Idea into Your Own Words) stratejisini kullanarak ana fikri belirlemeleri öğretilmektedir.

Mason (2004) TWA çoklu strateji paketinin ve karşılıklı soru sorma (reciprocal questioning) strateji paketinin bilgi veren metinler üzerinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırmadaki etkisini incelemiştir. TWA stratejisi Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı tekniklerinden kendini talimatlandırma, hedef koyma, kendini izleme ve kendini pekiştirme teknikleri ile birlikte sunulmuştur. Deney gruplarının karşılaştırılması ile desenlenen bu çalışmada diğer deney grubuna da Karşılıklı Soru sorma Stratejisi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda TWA strateji paketi öğrencilerin sözlü anlama ölçümlerinde anlamlı düzeyde etkide bulunmuştur. Mason vd (2013) daha sonra yaptığı araştırmayı yine TWA'nın etkililiğini okuma güçlüğü olan öğrenci ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde denemiştir. Araştırmada toplanan

veriler TWA strateji basamaklarını öğrenmede kendini düzenleme stratejileri gelişimi yaklaşımı tekniklerinin etkileri bakımından incelenmiştir. Öğrencilere strateji öğretilmeden önce hedef koyma durumları ve kendine yönerge verme öğretim durumları kendini düzenleme stratejileri gelişimi yaklaşımı teknikleri bakımında analiz edilmiştir. TWA strateji öğretiminden sonra ise öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda TWA stratejisini öğrenmede kendini düzenleme stratejileri gelişimi yaklaşımı tekniklerinin olumlu etkilerinin olduğu, öğrencilerin kendini düzenleme stratejileri gelişimi yaklaşımı tekniklerini kullanabildikleri bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin daha yetkin okuyucular olmalarında TWA stratejisinin olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rogevich ve Perin (2008) araştırmalarında davranış bozukluğu ve dikkat dağınıklığı olan öğrencilere TWA ve yazılı özetleme stratejisinin birlikte kullanımının fen bilgisi metinlerini anlamadaki etkisini incelemiştir. Araştırmaya altmış üç davranış bozukluğu olan öğrenci ile otuz bir dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda TWA ve yazılı özetleme stratejisinin metin anlamada, sosyal bilgiler metinlerine ve daha karmaşık metinlere genellemede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine fen bilgi metinlerini anlamada kullanılan bir TWA araştırması da Hedin, Mason ve Gaffney (2011) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya dil ve konuşma yetersizliği olan aynı zamanda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bir öğrenci ile öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bir öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda TWA stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırmada etkili bulunmuştur.

Ülkemizde tek araştırma olarak Fırat (2017) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının geliştirilmesine yönelik metin yapısı ve çok ögeli strateji öğretimine yer vermiştir. Araştırmada öğrenme güçlüğü tanısı almış üç altıncı sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. 3D stratejisi okuma öncesinde yazarın amacına, konu hakkında bildiklerine ve ne öğrenmek istediklerine ilişkin düşünerek önbilgilerini etkinleştirme ve metinle etkileşime girme, okuma sırasında okuma hızlarını kontrol etme ve anlamalarını izleme, okuma sonrasında ise metnin ana fikri ve metnin özetine ilişkin sorular sormadan oluşmuştur. Araştırma sonucunda metin yapısı öğretiminin öğrencilerin metinlerdeki bilgi birimlerini anlamada sınırlı düzeyde etkili olduğu, çıkarım yapma becerileri üzerinde beklenen etkiyi göstermediği; 3D strateji öğretiminin öğrencilerin metinlerdeki bilgi birimlerini anlama performansları üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin izleme oturumlarında da performanslarını korudukları ve farklı metin yapılarına da

genelleyebildikleri belirlenmiştir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde ise yurt dışında okuduğunu anlamada kendini düzenleme strateji yaklaşımının kullanıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Sadece bir çalışma da yazılı ifade öğretimi yapılmıştır (Güler-Bülbül, 2016)

Kendini düzenleme tekniklerinden kendini izleme, hedef koyma vb. ile bilişsel strateji öğretimi birlikte uygulanarak okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini kazanmalarındaki etkisini inceleyen çalışmalar da yapılmaktadır. Araştırma sonuçlarında kendini düzenleme teknikleri ile bilişsel strateji öğretiminin birlikte uygulanmasının öğrencilerin anlama becerilerini ve bilişsel strateji kullanımını artırmada etkili olduğu bulunmuştur (Jitendra, Hoppes & Xin, 2000; Miranda, Villaescusa & Vidal-Abarca, 1997).

Örneğin Miranda, Villaescusa ve Vidal-Abarca (1997) kendini düzenleme ve kendini düzenleme ile birlikte sunulan öğrencinin kendi yaptığı davranışın veya ortaya çıkan durumun nedenlerinin belirtilmesi uygulamalarının, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmada etkisini karşılaştırmıştır. Uygulamalar 20 oturum sürmüştür. İlk 13 oturumda genel kendini düzenleme ve okuduğunu anlama stratejileri öğretilmiş son yedi oturumda ise öğrencilerin bu stratejileri birlikte uygulamaları sağlanmıştır. Kendini düzenleme içerisinde önbilgileri harekete geçirme, metni gözden geçirme, kendine soru sorma, bilinmeyen kelimeleri tespit etme ve hikaye haritası oluşturma stratejileri yer almıştır. Ayrıca öğrencilere kendini düzenlemeyi temel alan genel olarak kendini düzenleme içinde yer alan dur, düşün ve karar ver, kontrol et, doğrula ve değerlendirme basamaklarını takip etme öğretilmiştir. Kendini düzenleme ile birlikte sunulan öğrencinin kendi yaptığı davranışları veya ortaya çıkan durumun nedenlerinin belirtilmesi uygulamasında ise kendini düzenleme stratejisi içeriğinde yer alan öğelerin yanı sıra öğrencilerin kendi yaptığı davranışları veya ortaya çıkan durumun nedenlerinin belirtmesi (örn: nasıl yapılması gerektiğini biliyorum çünkü strateji basamaklarını takip ettim) sağlanmıştır. Araştırma sonucunda iki uygulamanın da bilişsel strateji kullanımında etkili olduğu bulunmuştur.

KDSG yaklaşımı teknikleri ve anlama stratejilerini içeren müdahalelerin okumaya ilişkin öz yeterlilik ve tutum ile strateji kullanımına olan etkisini inceleyen bir çalışma olarak ise Nelson ve Manset-Williamson (2006) açık anlama (explicit comprehension) ve rehberli okuma (guided reading) müdahalesinin okuma öz yeterliliği, strateji kullanımı ve okumaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya okuma güçlüğü olan 20 öğrenci katılmıştır. Açık anlama müdahalesinde amaç koyma, önbilgileri harekete geçirme,

tahminde bulunma, ana fikri belirleme, özetleme, kendini izleme, değerlendirme ve dönüt verme stratejilerine yer verilmiştir. Rehberli okuma müdahalesinde ise tahminde bulunma, özetleme ve soru üretme stratejilerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda rehberli okuma müdahalesi, açık anlama müdahalesi ile karşılaştırıldığında rehberli okuma müdahalesinin okuma öz yeterliliğini anlamlı düzeyde artırdığı bulunmuştur. Okuma başarısızlıklarının oluşmasında yanlış strateji kullanımının etkisine ilişkin ifadelerin belirtilmesinde açık anlama müdahalesinin olumlu etkide bulunduğu ve açık anlama müdahalesinin okumaya ilişkin olumlu tutumu artırmada, rehberli okuma müdahalesinin ise okumaya ilişkin olumsuz tutumu azaltmada anlamlı düzeyde etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde ise bilgi veren metni anlamada bu çalışmada olduğu gibi kendini düzenleme yaklaşımın öğretimsel aşamalarından faydalanılmıştır (Doğanay-Bilgi & Özmen, 2018). Sonuç olarak KDSG ile sunulan üst bilişsel stratejiler (ör TWA) bunların kendini düzenleme teknikleri ile birlikte sunulması ya da kendini düzenleme tekniklerin bilişsel strateji paketlerinde yer alması metin anlamayı olumlu yönde etkileyen öğretimsel düzenlemeler olarak alan yazında belirlenmiştir.

1.1.7. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Strateji Paketleri

Son yıllarda yurtdışında yapılan çalışmalarda uygulanan strateji paketlerinde hem metin anlama öğretim stratejileri hem de akıcı okumayı geliştirmede kullanılan stratejiler birleştirilmiş olarak uygulanmaktadır. Bu strateji paketlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama gelişiminde etkililiği test edilmektedir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın arasındaki pozitif ilişki (Allinder vd., 1998, s.106) ve ilişkinin tek yönlü olmaktan çok karşılıklı olması (Lipson & Lang, 1991) araştırmacıları akıcı okumayı artırma stratejilerinin ve anlama stratejilerini birleştirilerek uygulamaya ve etkililiğini belirlemeye yöneltmiştir. Aynı zamanda akıcı okumayı artırmada kullanılan stratejilerinden tekrarlı okumanın metindeki kelimeleri, cümleleri ve paragrafları tanımada bireye hız kazandırma fırsatlarını sunması (Therrien, Kirk & Woods-Groves, 2011), metne dayalı soruları doğru cevapları artırmada etkili olması, anlama stratejilerinin ise hem metne dayalı hem de çıkarımsal soruları doğru cevaplamayı artırmada etkili olması (Therrien & Hughes, 2008), tekrarlı okuma stratejisi ile diğer strateji paketlerinin birleştirilmesine neden olmuştur. Böylelikle bireyin akıcı okuması ile metne ait çıkarımsal ve metne dayalı anlama sorularını doğru cevaplama sayısını artırmak hedeflenmiştir. Bu araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Therrien vd. (2011) tekrarlı okumanın ve bir metin anlama stratejisi olan soru üretme stratejisinin olduğu koşul olan RAAC (Re-read-Adapt and Answer-Comprehend/Tekrarlı Okuma ve Soru Üretme Stratejisi) ile tekrarlı okumanın olmadığı koşulu karşılaştırmışlardır. Araştırmanın deney grubunu 3, 4 ve 5. sınıfa devam eden 30 öğrenci oluşturmuştur. Tekrarlı okumanın ve soru üretme stratejisinin olduğu koşulda uygulama basamaklarında ilk olarak genel hikaye yapısı sorularını içeren kart çocuğa sunulmuş ve çocuğa metni bu soruları cevaplamak için okuyacağı hatırlatılmıştır. Daha önceden belirlenmiş olan dakikada okunması gereken kelime sayısına ulaşınca kadar metni tekrar okuması sağlanmış, bu başarı sağlandıktan sonra metin en az iki en fazla dört defa tekrarlı olarak okunmuştur. Hatalı okunan kelimelerde dönüt ve düzeltmeler verilmiştir. Öğrenci okuduktan sonra öğretmen öğrenciye nasıl okuduğuna dair dönüt kartı vermiştir. Öğrenci karttaki soruları sözlü olarak cevaplaması için yönlendirilmiştir. Daha sonra öğrenciye sekiz okuduğunu anlama sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci üç oturum daha önce belirlenmiş olan dakikada okunması gereken kelime sayısına ulaşamazsa, okuma metni zorluk derecesi bir seviye düşürülmüştür. Şayet dakikada okunması gereken kelime sayısına ulaşırsa, okuma metni zorluk derecesi bir seviye artırılmıştır. Tekrarlı okumanın olmadığı koşulda ise tekrarlı okumanın olduğu koşuldaki basamaklar ile aynı olup üç noktada farklılık göstermiştir. Birincisi öğrenci metni sadece bir kez okumuştur. İkincisi öğrenciler iki farklı metinle iki tur aynı basamaklarla çalışmıştır. Üçüncüsü ise öğrencinin metni okuma düzeyi üç oturumda okuma kriterinin %20'si kadar altında gerçekleşti ise metnin zorluk derecesi bir düzey kolaylaştırılmış şayet %20'nin üstünde ise bir düzey zorlaştırılmıştır. Araştırma sonucunda tekrarlı okumanın ve soru üretme stratejisinin olduğu koşulun akıcı okuma ve okuduğunu anlamada daha etkili olduğu bulunmuştur.

Therrien vd. (2006) tekrarlı okuma ve soru üretme stratejilerinin birlikte uygulanmasının okuma başarısındaki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 4, 5 ve 8. sınıfa devam eden yedisi risk grubunda 21 öğrenme güçlüğü tanısı almış 30 öğrenci katılmıştır. Müdahale özel eğitim aday öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Öğrencilerle özel eğitim aday öğretmenleri 50 oturum çalışmıştır. Müdahalede ilk olarak öğretmen soru ipucu kartındaki soruları okumasını ve dikkatine vererek bu sorular doğrultusunda metni en güzel okuması ile okumasını istemiştir. Daha sonra öğrencinin öğretimsel okuma seviyesindeki okuma hızı değerine ulaşınca kadar tekrarlı okumasını sağlamıştır ve bu durum en az iki en fazla dört kez olacak şekilde yapılmıştır. Okuma sırasında öğrencinin okuma hatalarını düzeltmesi sağlanmıştır. Son paragrafın okunmasından sonra öğrencinin daha önce

kendisine sunulan soruları sözlü olarak cevaplaması istenmiş, öğrenciye cevaplamasında destek olunmuştur. Son olarak öğretmen metinsel ve çıkarımsal anlama soruları sorarak cevaplamasını istemiştir. Araştırma sonucunda müdahalenin öğrencilerin okuma hızlarını ve çıkarımsal soruları doğru cevaplama oranlarını artırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Hua vd. (2012) soru cevaplama ve tekrarlı okumanın birlikte uygulanmasının (Re-read-Adapt and Answer-Comprehend) akıcı okuma ve okuduğunu anlamada etkisini araştırmıştır. Bu çalışmaya üç otistik öğrenci katılmıştır. Öğretime ilk olarak dört genel öykü yapısına göre oluşturulmuş okuduğunu anlama sorusu ile başlanmıştır. Öyküyü okumadan önce öğrencinin bu sorulara okuması gerektiği ve bunların cevaplarını okurken araması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenci bu soruları sesli olarak okumuş ve öğrencinin üç defa metni okuması istenmiştir. Hata düzeltmesi yapılarak, doğru bir şekilde metni bağımsız okuması istenmiştir. Doğru okuyuncaya kadar okuma tekrarlanmış ve öğretmen dönüt kartını kullanarak nasıl okuduğu konusunda bilgi vermiştir. Metin üç defa okunduktan sonra dört soru sorulmuş, yanlış cevap verilirse metnin içinde bunu bulabileceği, belirtilen cümlelerin içinde bulabileceği söylenerek öğrenciye soruların cevaplarını metin içinde bulmasına yardımcı olunmuştur. Sonuç olarak akıcı okuma ve okuduğunu anlamada, soru cevaplama ve tekrarlı okuma tekniklerinin birlikte uygulanmasının etkili olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmada, yukarıdaki çalışmalara benzer olarak, akıcı okuma ve metin anlama stratejilerinden oluşan strateji paketinin akıcı okuma ve metin anlama becerilerini artırmada etkililiği incelenmiştir. Ancak pakette anlama stratejileri olarak bilişsel stratejiler birleştirilmiş olarak sunulmuş ve akıcı okuma teknikleri performans temelli tekniklerden oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama öğretim stratejileri ile akıcı okumayı geliştirmede kullanılan stratejilerin birleştirilmiş olarak uygulandığı çalışmalarda genel olarak öğretimin bir kısmı akran destekli olarak sunulmaktadır ve bu çalışmada da öğretim akran destekli olarak sunulmuştur. Aşağıda okumada akran desteği ile ilgili bilgi verilmiştir.

1.1.7.1. Okumada Akran Desteği

Akran destekli öğretim uygulamaları; akranların planlanan öğretim programlarını, davranışsal müdahaleleri uygulamak ve sosyal etkileşimleri kolaylaştırmak için yetiştirilmesi şeklinde gerçekleştirilir (Garrison-Harrell, Kamps & Kravits, 1997; Laushey & Heflin, 2000). Akran destekli öğretim uygulamaları akranın model olması, akranın uygulamayı başlatması, akranın izlemesi, akran iletişim ağının oluşturulması, akran

öğretimi ve koşullu ödül durumu uygulamalarını içermektedir (Utley, Mortweet & Greenwood, 1997). Akran destekli öğretim uygulamaları yetenekleri, ilgileri ve önbilgileri farklı olan heterojen öğrenci gruplarının öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu uygulamalar öğrencilerin yazılı ifade, matematik problemlerini çözme, okuma gibi akademik çalışmalarla meşgul olma sürelerini de artırdığı belirlenmiştir (Utley vd., 1997). Akran destekli öğretim uygulamaları, öğretmen merkezli öğretim uygulamaları ile karşılaştırıldığında etkinlikle meşgul olma, cevaplama fırsatı sunma, hata düzeltme fırsatı sunma, doğrudan hata düzeltme, yardım ve düzeltme fırsatı sunma, rekabet ve işbirliği çalışma deneyimi sunma, motivasyon alanlarında daha çok avantaja sahiptir (Utley vd., 1997).

Yurt dışında akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirmek için bireysel ya da grup olarak yürütülen çalışmaların yanı sıra sınıf bazında akranlarla birlikte yürütülen çalışmalar da bulunmaktadır (Calhoon, 2005; Dufrene vd., 2010; Vaughn vd., 2000; Yurick vd., 2006). Okuma becerilerini geliştirme konusunda yapılan araştırmalar okuma becerilerini geliştiren temel öğeler olarak; grup çalışmaları yapma, strateji öğretimi, geribildirim ile birlikte sunulan genişletilmiş uygulama olanakları ve görevleri küçük parçalar halinde uygulamalar içinde sunmanın önemli olduğunu belirtmektedir (Chard, 2000; Swanson & Hoskyn, 1998; Vaughn, Gersten &). Akran destekli uygulamalar da bu uygulamalara imkan vermektedir. Akran destekli öğretim uygulamalarının sağladığı avantajlardan yararlanarak bireylerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için akran destekli öğretim uygulaması parçalarını içeren (akranın model olması, akranın uygulamayı başlatması, akranın izlemesi, akran iletişim ağının oluşturulması, akran öğretimi ve koşullu ödül durumunun oluşturulması) öğretim sistemleri oluşturulmuştur. Okumada akran desteğini temel alan Geniş Sınıf Akran Öğretimi (Classwide Peer Tutoring) ve Akran Destekli Öğrenme Stratejisi (Peer- Assisted Learning Strategies) bu öğretim sistemlerindendir (Utley vd., 1997).

Alan yazında küçük grup ya da bağımsız olarak çalışma olmaksızın tüm sınıf üyelerinin öğretmen ve öğrenci rollerini üstlenecek şekilde eş olmaları, birlikte çalışmaları Geniş Sınıf Akran Öğretimi olarak ifade edilmektedir (Greenwood & Delquadri, 1995). Geniş sınıf akran öğretiminde öğrenciler eşli olarak çalışma yapmakta ve hem öğretmen hem de öğrenci rollerini üstlenmektedirler (Neddenriep, Skinner, Wallace & Mccallum, 2009). Geniş sınıf akran öğretimi çalışmalarında öğrencilerin ders süresinin tamamında etkinlikle meşgul oldukları, uygulama süresinin iki kat arttığı ya da öğretmen liderliğinin üç kat

arttığı bulunmuştur. (Greenwood, Delquadri & Hall, 1989; Simmons vd., 1995). Araştırma sonuçlarında eşli olarak yürütülen okuma çalışmalarının doğru okumayı artırdığı da görülmektedir (Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997; Mortweet, vd., 1999). Eşli okuma oturumlarında okuma performansı yüksek olan öğrenci ile okuma performansı düşük olan öğrenci eş olmaktadır. Böylelikle performansı yüksek olan öğrenci hızlı okuyarak, performansı düşük olan öğrenciye model olmaktadır. Eşlerden biri okurken diğer eş öğrenci ise dönüt vermekte ve hatalı okuduğunda uyarmaktadır. Dinleyen eş öğrenci dört saniye içinde eşinin kelimeyi okuyamaması durumunda kelimeyi okuyarak model olmaktadır (Vaughn vd., 2000). Aşağıda geniş sınıf akran öğretim uygulaması yapılan okuma ve anlam becerilerinde akran destekli öğretimi kullanan bazı araştırma örnekleri yer almaktadır.

Fuchs vd. (1997) araştırmalarında okuma performansı yüksek olan öğrencilerle okuma performansı düşük olan öğrencilerin eş öğrenciler olmalarını sağlayarak akran destekli öğrenme stratejisini uygulamıştır. Araştırmaya her sınıftan bir öğrenme güçlüğü olan öğrenci, bir okuma performansı düşük olan öğrenci ve bir ortalama başarı gösteren öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler sınıflarında okuma performansları doğrultusunda diğer öğrencilerle eşleştirilmiştir. Öğrenciler karşılıklı olarak öğretmen ve öğrenci rollerini dört hafta sürdürmüştür. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuma performansı düşük olan öğrencilerin ve ortalama başarıya sahip olan öğrencilerin doğru okuma, anlama sorularına doğru cevap verme puanları artmıştır.

Mortweet vd. (1999) iki kaynaştırma sınıfında öğretmen liderliğinde öğretim müdahalesinin ve Geniş Sınıf Akran Öğretimi'nin orta düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve akranlarının kelimeleri doğru okuma ve akademik başarı üzerindeki etkisinin araştırmıştır. Öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen öğretim müdahalesinde birinci kaynaştırma sınıfında öğrencilerle küçük gruplar oluşturularak çalışılmış, ikinci kaynaştırma sınıfında ise öğrencilerle gruplar oluşturulmadan flaş kartlarla çalışılmıştır. Geniş Sınıf Akran Öğretimi'nde ise öğrencilerin birbirleri ile eş olmaları sağlanarak her bir öğrencinin on dakika öğrenci on dakika öğretmen rollerini üstlenmeleri sağlanmıştır. Araştırma sonucunda orta düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve akranlarının kelimeleri doğru okuma ve akademik başarılarında artış meydana gelmiştir.

Akran Destekli Öğrenme Stratejisi ise Geniş Sınıf Akran Öğretimini temel alan bir stratejidir (Delquadri vd., 1986). Bu stratejide öğrenci sesli olarak öyküyü okurken üç okuduğunu anlama stratejisini kullanmaktadır. Bunlar eşli okuma, paragraf özetleme ve bir

diğer paragrafı tahmin etmedir. *Eşli okumada* ilk olarak okuma performansı yüksek olan öğrenci beş dakika metni okumakta daha sonra performansı düşük olan öğrenci de beş dakika aynı metni okumaktadır. *Paragraf özetleme* aşamasında ise birinci paragraf, okuma performansı yüksek olan öğrenci tarafından okunmakta, özetlenmekte ve ana fikri belirlenmektedir. Daha sonra öğrenciler rolleri değiştirmektedir. Üçüncü aşama olan *tahmin etme* aşamasında da performansı yüksek olan öğrenci bir diğer paragrafta ne olabileceği konusunda tahminlerde bulunmakta daha sonra paragrafı okurken eş öğrenci tarafından hatalı okunan kelimeler belirlemekte ve düzeltilmektedir. Öğrenci okuduğu paragrafın ana fikrini özetlemekte ve öğrenciler rolleri değiştirmektedir (Fuchs, Fuchs, Kazdan & Allen, 1999). Bu strateji genellikle haftada iki veya üç kez uygulanmaktadır. Akran destekli öğretim stratejisinin okuduğunu anlama ve akıcı okumadaki etkisini inceleyen çalışma sonuçları bu stratejinin akıcı okuma ve okuduğunu anlamada olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Marr vd., 2011; Spörer & Brunstein, 2009).

Spörer ve Brunstein (2009) araştırmalarında Akran Destekli Öğretim Stratejisinin ve geleneksel öğretim müdahalesinin okuduğunu anlamadaki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 186, 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Akran Destekli Öğretim Stratejisi'nde eşli okuma, paragraf özetleme ve bir diğer paragrafı tahmin etmeye yer verilmiştir. Geleneksel öğretim müdahalesinde ise tüm sınıf tartışması ve eşli okuma yapılmıştır. Araştırma sonucunda akran destekli öğretim stratejisi müdahalesine katılan öğrencilerin anlama puanları artmıştır.

Marr vd., (2011) akran koçluğunun akıcı okumada etkisini belirlemek üzere yaptıkları araştırmaya 17, 2. sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu araştırmada okuma performansı yüksek öğrenciler ile okuma performansı düşük olan öğrenciler eşleştirilmiştir. Uygulama sürecinde üç defa okuma gerçekleştirilmiştir. Üçüncü okumada okuma performansı yüksek olan öğrenci eşine bilinmeyen kelimeler konusunda yardımcı olmuştur. Öğretmen bu sırada gözlemlerde bulunmuş ve rehberlik etmiştir. Bağımsız olarak bu beceri kazandırıldıktan sonra öğretmen öğrencileri cesaretlendirmiş ve öğrencilerin eşlerinin dakikada okuduğu kelime sayısını belirlemeleri ve kaydetmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda akran koçluğunun akıcı okumada etkili olduğu bulunmuştur.

Akran Destekli Öğretim Stratejisi ile yapılan uygulamalarda farklı tekniklere yer verildiği de görülmektedir. Örneğin, tekrarlı okuma (Yurick vd., 2006), metnin önceden dinlenmesi (Wright & Cleary, 2006), hedef bağımlı ödül ve performans dönütü (Dufrene, Noell, Gilbertson & Duhon, 2005) teknikleri akran öğretiminde kullanılmıştır.

Yurick vd., (2006) akıcı okuma ve okuduğunu anlamada da akran aracılığı ile tekrarlı okumanın etkisini belirlemek üzere üç deneysel çalışma yapmıştır. Her tekrarlı okumanın uygulanmasında öğrenciler paragrafları eşli olarak dönüşümlü bir şekilde on dakika okumuştur. Birinci deneysel çalışmaya 5. sınıfa devam eden sekiz öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı, doğru okudukları kelime sayısı ve doğru cevap sayısı bakımından değerlendirilmiştir. Aynı zamanda ön test ve son test kelime tanıma, akıcı okuma, metni anlama ve sesbirimsel farkındalık puanları karşılaştırılmıştır. Birinci deneysel çalışmada iki teknik uygulanmıştır. Bunlardan birincisi aralıksız sessiz okuma tekniği, ikincisi eşli olarak tekrarlı okuma tekniğidir. Araştırma sonucunda aralıksız sessiz okuma tekniğine göre eşli tekrarlı okuma tekniğinin dakikada okunan kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve okuduğunu anlama bakımından daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca bütün öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının arttığı, altı öğrencinin kelime tanıma puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci deneysel çalışmaya 3. sınıfa devam eden 18 öğrenci katılmış ancak okuma güçlüğü olan sekiz öğrenciden veri toplanmıştır. Birinci koşulda aralıksız sessiz okumaya, ikinci koşulda ise eşli tekrarlı okumaya yer verilmiştir. Bu koşulda birinci deneysel çalışmaya benzer bir şekilde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda aralıksız sessiz okumaya göre eşli tekrarlı okumanın dakikada okunan kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve okuduğunu anlama bakımından daha etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada sadece bir öğrencinin okuduğunu anlama, kelime tanıma, akıcı okuma ve sesbirimsel farkındalık puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü deneysel çalışmaya 4. sınıfa devam eden öğrencilerin hepsi katılmış ancak okuma performansı düşük olan altı öğrenciden veri toplanmıştır. İki koşulun etkililiği test edilmiştir. Birinci koşulda aralıksız sessiz okuma, ikinci koşulda ise eşli tekrarlı okuma uygulanmıştır. Araştırma sonucunda aralıksız sessiz okumaya göre eşli tekrarlı okumanın dakikada okunan kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve okuduğunu anlama bakımından daha etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime tanıma, akıcı okuma ve sesbirimsel farkındalık puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer araştırmada ise Wright ve Cleary (2006) okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızının artırılmasında Akran Destekli Öğretim Programı'nın etkisini incelemiştir. Araştırmaya 13, 3. sınıf öğrencisi ve 14, 4. sınıf öğrencisi öğretmen rolünü üstlenmek üzere; 14, 2. sınıf öğrencisi ve 13, 3. sınıf öğrencisi ise öğrenci rolünü üstlenmek üzere

katılmıştır. Üst sınıftaki öğrenciler ile alt sınıftaki öğrenciler eşleştirilmiştir. Eşler haftada her oturum yirmi dakika olacak şekilde iki oturum birlikte çalışmıştır. Öğretmen rolünü üstlenen öğrenciler eşlerine iki dakika metni yüksek sesle okurken eşleri onları sessizce takip etmiştir. Daha sonra aynı metni öğrenci rolünü üstlenen öğrenciler beş dakika okumuş ve öğretmen rolünü üstlenen öğrenciler takip etmiştir. Metin bitinceye kadar bu şekilde okuma sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda hem öğretmen rolünü üstlenen hem de öğrenci rolünü üstlenen öğrencilerin okuma hızının arttığı belirlenmiştir.

Vaughn vd. (2000) ise akıcı okuma ve okuduğunu anlama programlarının akıcı okuma ve okuduğunu anlamadaki etkililiğini karşılaştırmıştır. Araştırmaya 111, 3. sınıf öğrencisi katılmıştır. 55 öğrenci anlama programına, 56 öğrenci akıcı okuma programına katılmıştır. Her bir strateji haftada iki, üç kez 12 hafta süre ile uygulanmıştır. Akıcı okuma programına katılan öğrenciler okuma durumlarına göre iki gruba ayrılmıştır. Okuma performansı yüksek olan öğrenci ile okuma performansı düşük olan öğrencinin eş olması sağlanmıştır. Eş öğrenciler üçer dakika dönüşümlü olarak metni okumuştur. Eş öğrenciler okumakta zorlandıkları kelimelerde birbirlerine okuyarak model olmuşlardır. Daha sonra eş öğrenciler eşlerinin bir dakikada okudukları kelime sayısını belirleyerek eşlerine performansları konusunda bilgi vermiştir. Anlama programında ise okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilere yer verilmiştir. Bu programda da eş öğrencilerin birlikte çalışması sağlanmıştır. Okuma öncesi gözden geçirme, okuma sırasında tekrar metne dönüp kelimenin anlamını çıkarma ve okuma sonrası anahtar sorular ışığında ana fikri bulma ve özetleme stratejilerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda akıcı okuma ve metin anlamayı artırmada, akıcı okuma programı ve okuduğunu anlama programı karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak eşli okumanın öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve akademik başarısı düşük olan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısını önemli derecede artırdığı bulunmuştur.

Akran destekli yürütülen bir diğer araştırmada ise Calhoan (2005) öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin fonolojik becerilerinde ve okuduğunu anlamalarında Akran Destekli Öğretim Programı'nın etkisini araştırmıştır. 38 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır. Bir grup fonolojik beceri ve akran aracılı okuduğunu anlama programına dahil edilmiş diğer grup okuma programına dahil edilmiştir. Fonolojik beceri ve akran aracılı okuduğunu anlama programında eşli okuma, paragraf özetleme, tahminde bulunma, ses bilgisi, biçim bilgisi, İngilizce imla kuralları öğretimine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda fonolojik beceri ve akran aracılı okuduğunu anlama programının etkili olduğu bulunmuştur.

Neddenriep vd., (2009) ise araştırmasında Akran Destekli Öğretim Stratejisi ‘nin akıcı okuma ve okuduğunu anlamada etkisini incelemiştir. Bu çalışmaya 6. sınıf öğrencisi olan 11 yaşında iki öğrenci ve 12 yaşında iki öğrenci katılmıştır. Bu araştırmada iki deneysel çalışma yapılmıştır. Birinci çalışmada akran öğretimi uygulamasında ilk olarak öğrencinin 10 dakika metni sesli bir şekilde okurken akranın onu dinlemesi ve takip etmesi sağlanmıştır. Akran yapılan hataları, doğru okuduğu kelime sayısını dönüt olarak vermiştir. Bir öğrenci metni okuduktan sonra eş öğrenciler rolleri değiştirerek durum tekrarlanmıştır. İki öğrenci metni okuduktan sonra ayrı sınıflarda okuma hızı ve okuduğunu anlama bakımından değerlendirilmiştir. Akran öğretiminin olmadığı uygulamada ise aynı öğrencilere farklı metin verilerek bir defa okumaları istenmiş ve ardından on okuduğunu anlama sorusu yöneltilmiştir. Birinci deneysel çalışma sonucunda akran öğretimi uygulamasının öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlamada anlamlı düzeyde etkili olduğu bulunmuştur.

İkinci uygulamada ise farklı öğrenciler yer almıştır. Akran öğretimi uygulamasında öğrencinin 5 dakika metnin yarısını sesli bir şekilde okurken akranın onu dinlemesi ve takip etmesi sağlanmıştır. Akran yapılan hataları, doğru okuduğu kelime sayısını dönüt olarak vermiştir. Bir öğrenci metnin yarısını okuduktan sonra eş öğrenciler rolleri değiştirerek durum tekrarlanmıştır. İki öğrenci metni okuduktan sonra ayrı sınıflarda okuma hızı ve okuduğunu anlama bakımından değerlendirilmiştir. Akran öğretiminin olmadığı uygulamada ise aynı öğrencilere farklı metin verilerek bir defa okumaları istenmiş ve ardından on okuduğunu anlama sorusu yöneltilmiştir. İkinci deneysel çalışma sonucunda akran öğretiminin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Dufrene vd. (2010) Akran Destekli Öğretim Stratejisi’nin akıcı okumadaki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 11-12 yaş aralığında üç akran ve okuma güçlüğü olan dört öğrenci katılmıştır. Uygulama sürecinde akran kayıt düğmesine basarak metni okurken diğer okuma güçlüğü olan öğrenci takip ederek okumuştur. Daha sonra tekrarlı okuma iki defa gerçekleştirilmiştir. Okuma güçlüğü olan öğrenci aynı metni bir defa daha okurken, akran dakikada okuduğu kelime sayısını ve hata sayısını kaydetmiştir. Akran okuma güçlüğü olan öğrenciye performansı hakkında bilgi vermiştir. Akran okuma güçlüğü olan öğrenciye oturuma katıldığı için ödöl bileti vermiş ve akran kayıt cihazını kapatmıştır. Daha sonra akran öğretmen tarafından pekiştirilmiştir. Araştırma sonucunda akran öğretiminin akıcı okumada etkili olduğu bulunmuştur.

Ritchey vd., (2012) 4. sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü olan öğrencilere uygulanan okuma programının etkililiğini araştırmıştır. Bu çalışmaya yüz yirmi üç öğrenci katılmıştır. Program her hafta 40 dakikalık üç oturumda uygulanmıştır. Akıcı okumada tekrarlı okuma tekniği akranların birbirini kontrol etmesi ve dönütler vermesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama öğretiminde ise beş strateji öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bunlar metne göz gezdirme, anlamayı izleme, bilinmeyen kelimeleri işaretleme, paragrafı özetlemedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin anlama stratejileri bilgisi ve kullanımında okuma programının etkili olduğu bulunmuştur.

Akran desteğinin alındığı araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da akıcı okuma ve okuduğunu anlama stratejilerinden oluşan strateji paketi akran destekli olarak uygulanmıştır. Akranlar eşleştirilmeden önce öğretmen görüşmesi yapılmış ve öğrencilerin okuma performansları belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma performansları doğrultusunda kaynaştırma sınıfında okuma performansı yüksek olan öğrenci ile okuma performansı düşük olan öğrenciler eşleştirilmiştir. AD-HY-BOS'nin model olma öğretim aşaması ve akranla strateji uygulamaları öğretim aşamalarında; strateji paketinde yer alan tahmin yapma ve gruplama, önemli bilgileri belirleme, öyküyü şemalaştırma, anlamayı izleme, tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma, özetleme, okumayı izleme stratejilerini akranların birlikte uygulamaları sağlanmıştır.

Öğrenciler arasında en sık görülen öğrenme problemi ve akademik başarısızlığın temel nedeni okuma güçlüğüdür (Ergül, 2012). Diğer akademik alanlardaki öğretim, bu beceri temel alınarak gerçekleştirilir (Kuhn & Stahl, 2003). Okuma becerisine tam anlamıyla sahip olmayan bireyler diğer akademik alanlarda da problemlerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle bu beceriyi kazandırmak amacıyla bu bölümde de açıklandığı gibi birçok araştırma yapılmıştır. Aşağıda bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okuma güçlüğü olan öğrenciler ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerisi açısından özellikleri açıklanmıştır.

1.1.8. Okuma Güçlüğü Olan Öğrenciler

Okumanın kazanım aşamaları daha önce de belirtildiği gibi altı aşamadan oluşmaktadır. Okumanın kazanım aşamaları dikkate alındığında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin bu aşamalarda çeşitli problemlerle karşılaştıkları görülmekte ve bu problemler her öğrenci için farklılaşmaktadır. Örneğin okuma becerisinin kazanılmasını etkileyen problemlerden en önemlisi okuma öncesi aşamada öğrencilerin konuşmadaki sesleri farkına varmada

yaşadıkları güçlüklerdir (Doğanay-Bilgi & Güzel-Özmen, 2010, s.362). Konuşma seslerinin farkına vartırmayı hedefleyen okuma öncesi aşamada bu tür problemlerle karşılaşmak bireye etkin okuma becerisinin kazanılmasını da geciktirmektedir. Bunun yanında bazı okuma güçlüğü olan öğrenciler ise ses birimsel farkındalık becerileri gelişmiş olmasına karşın, ses ile sembolünü ilişkilendirme becerisinde güçlük yaşamaktadır. Ses ve sembol ilişkilendirmemeleri sesleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri okuma ve yazma becerilerinde problemlere neden olmaktadır. Doğru ve akıcı okuyamama, heceleyerek okuma, uzun ya da bilinmeyen kelimeler, çözümleme zorlukları, kelime bilgisinin sınırlı olması ve okuduğunu anlayamama bu problemler arasındadır (Doğanay-Bilgi & Güzel-Özmen, 2010, s.362).

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama ile ilgili bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanmalarıyla ilgili sorunları olduğu da bilinmektedir (Baydık, 2011; Gersten vd., 2001; Lenhart, 1994). Yetkin okuyucular okuma öncesinde metinle ilgili tahminde bulunma, okuma sırasında metindeki önemli bilgi birimlerini belirleme ve okuma sonrasında özetleme gibi metni anlamak için bilişsel stratejiler (Duke, 2003; Pressley & Hilden, 2002, s.511), bir okuma amacına sahip olma, anlamadıkları yerde okuma hızını azaltma, anlamadıklarında artırma, anlamadıkları cümleyi veya paragrafı tekrar okuma, anlamadıkları metin hakkında tekrar düşünme, önemli olduğunu düşündüğü bölümleri tekrar okuma gibi üstbilişsel stratejileri de kullanabilirken (Pressley & Gaskins, 2006; Westby, 2004, s.398); okuma güçlüğü olan öğrenciler metni anlamak için gerekli bilişsel stratejiler sahip olmayabilmekte, kendi anlama süreçlerini gözlemleyememekte, bilişsel strateji geliştirip kullanamamakta veya stratejiye sahip olsa bile ne zaman ve hangi durumlarda kullanacaklarını bilememektedirler (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001).

Bireylerin okulun ilk yıllarında okumada karşılaştıkları bu problemler genellikle daha sonraki okul dönemlerinde de devam edebilmektedir. Gerçekleştirilen boylamsal çalışmalar okuma güçlüğü gösteren öğrencilerin ilköğretimin ilk dönemlerindeki problemlerinin sonraki yıllarda da devam ettiğini göstermektedir (Babayiğit & Sainthorp, 2010; Juel, 1988). Örneğin Juel (1988), yaptığı boylamsal çalışmada birinci sınıfta okuma alanında başarısız olan çocukların %88'inin dördüncü sınıfta da okumada başarısız olduğunu tespit etmiştir. Babayiğit ve Sainthorp (2010) ise birinci sınıfta akranlarına göre yavaş okuyan çocukların ikinci sınıfta da yavaş okumaya devam ettikleri ve akranlarına oranla daha fazla okuma hataları yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Genel eğitim sınıflarında öğretmenler tarafından sınıf içerisinde bazı öğrencilerin özel eğitime gereksinimi olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncenin oluşmasında da en önemli etken öğrencinin akranlarına göre akademik başarısının düşük olmasıdır. Sınıf içerisinde akademik becerileri düşük olan öğrencileri özel gereksinimli bir birey olarak nitelendirebilmektedirler. Bu düşünce ile öğretmenler süreç içerisinde öğrenci açısından yanlış adımlar atabilmektedirler. Özellikle öğrencilerde görülebilen okuma becerisi yetersizlikleri öğretmenlerin bu öğrenci hakkında öğrenme güçlüğüne sahip olabilecek bir birey olarak değerlendirilebilmektedir. Nitekim okumada görülen güçlükler öğrenme güçlüğüne belirtilerinden biri olarak alan yazında ifade edilmektedir ancak sınıf içerisinde okuma becerisi düşük olan her öğrencinin öğrenme güçlüğü olarak düşünülmemesi gerekmektedir. Yurt dışında genel eğitim sınıflarında performansı düşük olan bu öğrencileri desteklemek için bazı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlardan bir tanesi de Müdahaleye Tepki Yaklaşımı (Response to Intervention) yaklaşımıdır. Müdahaleye Tepki Yaklaşımı (MTY), öğrencinin başarısız olmasını beklemek yerine erken önleyici tedbirler almayı gerektiren bir yaklaşım sunmaktadır (Chidsey & Steege, 2010). MTY, öğrenme ve davranış bakımından probleme sahip olan öğrencilerin erken tespit edilmesine ve desteklenmesine yönelik olarak Öğrenme Güçlüğü Ulusal Merkezi (National Center For Learning Disabilities) tarafından çok aşamalı bir öğretim yaklaşımı olarak açıklanmıştır. MTY öğrencilere kaliteli öğretimin sağlandığı ve uygun şekilde tepki vermeyenlere ek öğretimlerin verilerek ilerlemelerinin izlendiği, uygun şekilde tepki vermeyenlerin özel eğitim hizmetleri için dikkate alındığı bir süreçtir (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003) MTY’de bütün öğrenciler özel eğitim çıktıları açısından incelenmekte, hedefli müdahaleler uygulanmakta ve takip edilmektedir (Fuchs & Fuchs, 2006). Yurt dışında genel eğitim sınıflarında okuma performansı düşük olan bu öğrenciler üzerinde bu yaklaşımın etkililiği test edilmiş ve performansı düşük olan öğrencilere sağlanan desteklerle öğrencilerde olumlu ilerlemelerin olduğu tespit edilmiştir (Ardoin, Witt, Connell & Koenig, 2005; Vaughn, Linan-Thompson & Hickman, 2003) Ülkemizde ise MTY uygulamasına sadece bir çalışmada rastlanmıştır. Ölmez ve Argün (2017) çalışmalarında MTY’nin 5. sınıfa devam eden iki öğrencinin matematik becerileri üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada 12 haftalık bireysel destekten sonra öğrencilerin matematik performanslarında önemli artışlar olduğu, öğretim yöntemlerinden kaynaklı nedenlerin öğrencilerin başarısızlıklarının devam etmesinde önemli rol oynadığı ve başlangıçta özel gereksinimli olduğu düşünülen katılımcıların matematiksel yeterliği her ne kadar zayıf olsa da gözlenen

davranışlarının öğrenme güçlüğü'nün genel karakteristikleriyle doğrudan bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Bu bağlamda okuma becerisinde okulun ilk dönemlerinde karşılaşılan bu problemleri çözmek ve ilerleyen okul dönemlerinde daha az okuma problemleri ile karşılaşmak için MTY'de olduğu gibi erken dönemde okuma güçlüğü olan öğrencilere gerekli desteklerin verilmesi (Vaughn, Linan-Thompson & Hickman, 2003) ve bilişsel ve üstbilişsel stratejileri okumanın hangi aşamasında nasıl kullanacaklarını öğretmek gerekmektedir (Doğanay-Bilgi & Güzel-Özmen, 2010, s.380).

1.1.9. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler ve Okuma

Okumada problemi olan diğer bir grup da zihinsel yetersizliği olan öğrenciler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin saptanması amacıyla yapılan araştırmalarda, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinde problemlerinin olduğu saptanmıştır (Akçamete, Gürgür & Kış, 2003; Kalkan & Özmen, 2013; Özbay, Özmen, Tuncer & Altunay, 2007).

Kalkan ve Özmen (2013) özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performanslarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim sınıfına ve kaynaştırma sınıfına devam eden 5. ve 8. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmasa da bu öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performanslarının akranlarına göre düşük olduğu görülmektedir.

Özbay, Özmen, Tuncer ve Altunay (2007) ise çalışmalarında yedi ilde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarında 348 zihinsel yetersizliği olan öğrenciden %43,7'sinin okuma bilmediğini, %21'inin heceleyerek okuduğunu, ancak %35,3'ünün akıcı okuyabildiğini belirlemiştir. Araştırma sonuçları ülkemizde zihinsel engeli olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama öğretimine ihtiyacı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bir diğer araştırmada ise Akçamete, Gürgür ve Kış (2003) kaynaştırma sınıfına devam eden 1, 2, ve 3. sınıf öğrencilerin okuma, anlama, anlatım ve dilbilgisi becerilerini

öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmiş ve bu becerilerde güçlükleri olduğunu belirlenmiştir.

Sonuç olarak Türkiye’de yapılan araştırmalar zihinsel engelli öğrencilerin akıcı okuma ve metinleri anlama sürecinde de sorun yaşadıkları, bu öğrencilerin okuma doğrulukları ve okuma hızlarının akranlarına göre düşük olduğunu göstermektedir (Akçamete, Gürgür & Kış, 2003; Kalkan & Özmen, 2013; Özbay, Özmen, Tuncer & Altunay, 2007). Zihinsel engelli olan öğrenciler akıcı okumanın yanında metinleri anlama sürecinde de sorun yaşamaktadır. Bu öğrenciler, metni anlamak için gerekli olan bilişsel stratejilere sahip olmayabilir veya kendi anlama süreçlerini gözlemleyemeyebilirler. İyi okuyucular sahip olduğu gibi okuduklarını anlamak için bilişsel stratejileri geliştirip kullanamayabilirler. Aynı zamanda sahip oldukları bir stratejiyi ne zaman ve hangi durumlarda kullanacaklarını da bilemeyebilirler (Gersten vd., 2001). Bununla birlikte beceri kazanma eğilimlerinin düşük olması, prova etme, kavramsallaştırma (yeni fikirler üretme, fikirler arası bağlantı kurma), transfer etme, planlama, organize etme ve izleme gibi stratejileri kullanmada zorluk yaşama durumları bu becerileri kazanmalarını güçleştirmektedir (Joseph & Konrad, 2008). Bu nedenle bu çocuklara strateji öğretimi, yapılabilecek çeşitli uyarlamalarla (yardımcı teknoloji kullanımı, yazma fırsatları artırma gibi) ve model olma, rehberli uygulama, hata düzeltme, uygulama fırsatlarına izin verme ve pekiştireç kullanma gibi öğretim bileşenlerine yer verilerek öğretilmelidir (Joseph & Konrad, 2008).

Yurt dışında yapılan okuma araştırmalarına katılan deneklerin genellikle okuma güçlüğü olan öğrenciler veya öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler olduğu görülmektedir. Türkiye’de hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi adı altında genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi ve bu öğrencilerin dil özelliğinin de bir işlevi olarak ilk okuma yazması kazanabilmesi; ülkemizde sınırlı da olsa zihinsel yetersizlik tanısı almış deneklerle okuma akıcılığı ve metin alma çalışmalarının yürütüldüğü araştırmaların yapılmasını sağlamıştır.

Ülkemizde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere okuduğunu anlama öğretimine yönelik araştırmalar bulunmakla birlikte sınırlı sayıdadır (Atik-Çatak, 2006; Cora- İnce, 2007; Coşgun-Başar, 2019; Duman & Çifçi-Tekinarslan, 2007; Doğanay-Bilgi, 2009; Güler, 2008; Güldenoğlu & Kargın, 2012; Güzel, 1998; Güzel-Özmen, 2011). Bu araştırmalarda farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin okuduğu anlama üzerindeki etkisi veya farklı öğretim yöntem ve tekniklerden etkili olanın belirlenmesi hedeflenmiştir.

Türkiye’de yapılan ilk araştırmalardan biri olan metin anlama çalışmasında Güzel (1998), zihinsel yetersizliği olan öğrencilere Doğrudan Öğretim Yöntemi’yle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama öğretim materyali ile yapılan öğretimin, tek olaylı öyküleri anlamalarında etkililiğini araştırmıştır. Araştırmaya dört zihinsel yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama öğretim materyali kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, doğrudan öğretim materyaliyle yapılan öğretimin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde tek olaylı öyküleri anlamalarında etkili olduğu bulunmuştur.

Başka bir Doğrudan Öğretim Yöntemi ile yapılan çalışma ise Duman ve Çifçi-Tekinarslan (2007), hikaye haritası yönteminin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya özel eğitim sınıfına devam eden üç zihinsel yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek olaylı öyküler kullanılmıştır. Doğrudan Öğretim Yöntemi ile hikaye yapısı öğrencilere öğretilmiş ve hikaye elemanları ve bu elemanlar arasındaki ilişkilerin grafik düzenleyici ile sunulduğu hikaye haritası kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, hikaye haritası yönteminin anlama becerisini artırdığı bulunmuştur.

Daha önce de belirtildiği gibi metin anlama öğretim yöntemlerinin gruplandırılmasında içerik güçlendiriciler grubunda yer alan şematik düzenleyici kullanımı olarak Güzel-Özmen (2011) araştırmasında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerden karşılaştırma metinlerinde yer alan kavramların benzerliklerini ve farklılıklarını hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin etkililiklerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan beş öğrenci katılmıştır. Birinci sunum, şematik düzenleyicinin okuma öncesi sunulması, ikinci sunum ise şematik düzenleyiciyi okuma sonrasında öğrencilerin doldurması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda dört öğrencide metinde karşılaştırılan kavramların hem farklılıklarını hem de benzerliklerini hatırlamada okuma sonrası şematik düzenleyiciyi doldurmanın etkili olduğu belirlenmiş, bir öğrenci için ise benzerlikleri hatırlamada şematik düzenleyicinin okuma öncesinde sunumunun etkili olduğu, farklılıkları hatırlamada ise her iki sunum şeklinin de etkili olduğu bulunmuştur.

Atik-Çatak (2006), tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, üç zihinsel yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Araştırmacı PowerPoint sunu programı ile okuma materyali hazırlanmıştır.

Hazırlanan bu okuma materyalinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda cümle anlama, sözcük anlama ve hikaye türü metin anlama becerilerini artırdığı bulunmuştur.

Kaynaştırma sınıfında işbirlikçi öğrenme yaklaşımının anlama öğretiminde kullanıldığı bir çalışma olarak ise Cora-İnce (2007) araştırmasında, işbirlikçi öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan okuduğunu anlama öğretim programının, özel eğitim sınıflarındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi öğretimi üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya dokuz zihinsel yetersizliği olan öğrenci ve genel eğitim sınıflarına devam eden yirmi yedi normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. İşbirlikçi öğrenme yaklaşımına göre geliştirilen öğretim planlarının kullanıldığı çalışmanın sonucunda, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, metnin ana fikrini bulma, metin ile ilgili sorulara cevap verme, özetleme becerilerini öğrenmelerinde ve genelleymelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Bilişsel strateji öğretimi bölümünde daha önce özetlendiği gibi Türkiye’de çok ögeli bilişsel strateji öğretimi ile zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin anlama becerilerini geliştirme hedeflenmiştir. Güler (2008), etkili stratejiyi seçmek için çalışmasını desenlemiş ve çok ögeli stratejinin etkili olduğunu bulmuştur. Doğanay-Bilgi (2009) Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi’ni POSSE’den yararlanarak oluşturmuş ve tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama, anlama becerilerini sürdürme ve anlama becerilerini aynı türde, farklı yapıda ve konuda yazılmış metinlere genelleme becerilerinde etkisini incelemiştir. Güldenoğlu ve Kargın’ın (2012) başka bir çok ögeli bilişsel strateji olan karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkililiğini incelemiştir. Son olarak Coşgun-Başar (2019) ise zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında metin yapısına dayalı strateji ile çok ögeli bilişsel stratejinin etkililiklerini karşılaştırmıştır.

Çok ögeli bilişsel strateji öğretimi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmaların zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Daha önce de özetlendiği gibi ülkemizde okuma akıcılığını artırmada beceri ve performans temelli tekniklerin etkililiği zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerde denenmiştir. Okuma akıcılığı ve metin anlama öğrenmeyi etkileyen ve birbirini destekleyen önemli becerilerdir. Bu becerilerin bir paket içinde birlikte geliştirilmesi hem öğretimin verimliliği hem de bu becerilerin birbirini destekleyecek şekilde bütün olarak ele alınması açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilen akıcı okuma ve

okuduğunu anlama stratejilerinden oluşan Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Strateji (AD-HY-BOS) paketi uygulanmıştır. Bu paketin ilkököl dördüncü sınıfa devam eden zihinsel engelli ve başarı düzeyi düşük öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkisinin araştırılması hedeflenmiştir. Çalışmada uygulanan strateji paketi; a) POSSE'nin bazı stratejilerinden b) okuma hızını ve doğruluğunu artırmada kullanılan performans temelli bir teknik olan grafiksel dönüt tekniğinden yararlanarak c) Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı aşamaları izlenerek ve ölçüt temelli olma özelliğine göre öğretim aşamalarında geçişler sağlanarak d) Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Yaklaşımı'nın hedef koyma ve kendini izlemeyi tekniklerini içerecek şekilde f) akran destekli olarak oluşturulmuştur.

Hem yurt dışında hem de Türkiye'de okuma akıcılığını ve okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik zihinsel engelli öğrencilerle yapılmış sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunun yanı sıra zihinsel yetersizliği olan çocuklarda okuduğunu anlamayı ve okuma akıcılığını geliştirmeyi hedefleyen birleştirilmiş paketlerin etkililiği, hem yurt dışında hem de ülkemizde test edilmemiştir. Araştırma bulgularındaki sınırlılıklar zihinsel engelli öğrenciler için etkili okuma becerisi geliştirme müdahale programlarının ne tür bileşenlerden oluşacağı konusunda yeterli açılımlar sunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada birleştirilmiş bir okuma müdahalesinin ilkököl 4. sınıfa devam eden zihinsel engelli öğrencilerin okuma akıcılığı ve anlama üzerinde test edilmesine karar verilmiştir.

Bu araştırma yurt içi ve yurt dışı araştırmalardan şu noktalarda farklılık göstermektedir. Birinci farklılığı kaynaştırma ortamına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler ve okuma düzeyi düşük olan öğrenciler ile yapılan bir çalışma olmasıdır. İkinci farklılığı okuduğunu anlama ve akıcı okuma stratejilerinin bir bütün şeklinde ele alınarak akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinin amaçlanmasıdır. Üçüncü farklılığı kendini düzenleme stratejileri yaklaşımı ve çok ögeli bilişsel stratejilerinin bulunduğu birleştirilmiş paketin oluşturulması, dördüncü farklılığı ise akran destekli olarak strateji paketinin uygulanmasıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamına devam eden ilkököl 4. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük akranlarının AD-HY-BOS'nin öykü türü metinlerde okuma hızı, okuma hatası, metin anlama becerilerinde

etkisinin belirlenmesi ve öğretim sonu kazandıkları becerileri öğretimden üç, beş ve sekiz hafta sonra sürdürmede etkisini araştırmaktır.

Araştırmada ayrıca AD-HY-BOS uygulamalarının öğrencilerin metin anlama strateji bilgileri ediniminde etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın diğer bir genel amacı ise AD-HY-BOS'nin uygulanması ile birlikte öğrencilerin öğrendikleri öykü anlama stratejilerini sınıf ortamına ve 4. sınıf düzeyinde bir öyküye genelleme becerilerini incelemektir. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerliliğini belirlemek amacıyla AD-HY-BOS stratejisi uygulamaları ile ilgili araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırmada bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1.2.1. Okuma Hızı ile İlgili Amaçlar

1.2.1.1. AD-HY-BOS zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızlarını artırmada etkili midir?

1.2.1.2. AD-HY-BOS okuma hızı sınıf düzeylerine göre düşük olan öğrencilerin okuma hızlarını artırmada etkili midir?

1.2.1.3. AD-HY-BOS'nin uygulama sonrası zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızı ilerlemeleri ile okuma düzeyi düşük akranlarının okuma hızı ilerlemeleri farklılık göstermekte midir?

1.2.1.4. AD-HY-BOS uygulaması sonucunda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızları bulundukları sınıf ortalamalarına ulaşmakta mıdır?

1.2.1.5. AD-HY-BOS uygulaması sonucunda okuma düzeyi düşük öğrencilerin okuma hızları bulundukları sınıf ortalamalarına ulaşmakta mıdır?

1.2.1.6. AD-HY-BOS zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öğretim sonunda okuma hızlarındaki gösterdikleri performansı öğretimden 3, 5 ve 8 hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?

1.2.1.7. AD-HY-BOS okuma düzeyi düşük öğrencilerin öğretim sonunda okuma hızlarındaki gösterdikleri performansı öğretimden 3, 5 ve 8 hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?

1.2.2. Okuma Hataları ile İlgili Amaçlar

1.2.2.1. AD-HY-BOS zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hatalarını azaltmada etkili midir?

1.2.2.2. AD-HY-BOS okuma düzeyi düşük öğrencilerin okuma hatalarını azaltmada etkili midir?

1.2.2.3. AD-HY-BOS uygulaması sonucunda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hata sayıları bulundukları sınıf ortalamalarına ulaşmakta mıdır?

1.2.2.4. AD-HY-BOS uygulaması sonucunda okuma düzeyi düşük öğrencilerin okuma hata sayıları bulundukları sınıf ortalamalarına ulaşmakta mıdır?

1.2.2.5. AD-HY-BOS'un uygulama sonrası zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hatasını azaltmadaki ilerlemeleri ile okuma düzeyi düşük akranlarının okuma hatasını azaltmadaki ilerlemeleri farklılık göstermekte midir?

1.2.2.6. AD-HY-BOS zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öğretim sonunda okuma hatalarını azaltmada gösterdikleri performansı öğretimden 3, 5 ve 8 hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?

1.2.2.7. AD-HY-BOS okuma düzeyi düşük öğrencilerin öğretim sonunda okuma hatalarını azaltmada gösterdikleri performansı öğretimden 3, 5 ve 8 hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?

1.2.3. Okuduğunu Anlama ile İlgili Amaçlar

1.2.3.1. AD-HY-BOS, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öykü anlama becerilerinin gelişmesinde etkili midir?

1.2.3.1.1. AD-HY-BOS, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öykü anlama toplam puanlarının artmasında etkili midir?

1.2.3.1.2. AD-HY-BOS, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin metne dayalı anlama puanlarının artmasında etkili midir?

1.2.3.1.3. AD-HY-BOS Öğretimi, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öykülerdeki bilgilerden çıkarım yapma puanlarının artmasında etkili midir?

1.2.3.1.4. AD-HY-BOS uygulaması sonucunda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öykü anlama toplam puanları bulundukları sınıf ortalamalarına ulaşmakta mıdır?

1.2.3.3.5.AD-HY-BOS uygulaması sonucunda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin metne dayalı anlama puanları bulundukları sınıf ortalamalarına ulaşmakta mıdır?

1.2.3.3.6.AD-HY-BOS uygulaması sonucunda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin çıkarımsal anlama puanları bulundukları sınıf ortalamalarına ulaşmakta mıdır?

1.2.3.2 AD-HY-BOS, okuma düzeyi düşük öğrencilerin öykü anlama becerilerinin gelişmesinde etkili midir?

1.2.3.2.1. AD-HY-BOS, okuma düzeyi düşük öğrencilerin öykü anlama toplam puanlarının artmasında etkili midir?

1.2.3.2.2.AD-HY-BOS, okuma düzeyi düşük öğrencilerin metne dayalı anlama puanlarının artmasında etkili midir?

1.2.3.2.3. AD-HY-BOS, okuma düzeyi düşük öğrencilerin bilgilerden çıkarım yapma puanlarının artmasında etkili midir?

1.2.3.2.4.AD-HY-BOS uygulaması sonucunda okuma düzeyi düşük öğrencilerin öykü anlama toplam puanları bulundukları sınıf ortalamalarına ulaşmakta mıdır?

1.2.3.2.5.AD-HY-BOS uygulaması sonucunda okuma düzeyi düşük öğrencilerin öğrencilerin metne dayalı anlama puanları bulundukları sınıf ortalamalarına ulaşmakta mıdır?

1.2.3.2.6.AD-HY-BOS uygulaması sonucunda okuma düzeyi düşük öğrencilerin öğrencilerin çıkarımsal anlama puanları bulundukları sınıf ortalamalarına ulaşmakta mıdır?

1.2.3.2.7. AD-HY-BOS uygulama sonrası zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öykü anlama becerilerindeki ilerlemeler ve okuma düzeyi düşük akranlarının öykü anlama becerilerindeki ilerlemeler farklılık göstermekte midir?

1.2.3.3. AD-HY-BOS, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öykü anlama becerilerini üç beş ve sekiz hafta arasında sürdürmelerinde etkili midir?

1.2.3.3.1 AD-HY-BOS, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öyküde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerini 3, 5 ve 8 hafta arasında sürdürmede etkili midir?

1.2.3.4.2. AD-HY-BOS, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öyküde yer alan bilgi birimlerinden çıkarım yapma becerilerini 3, 5 ve 8 hafta arasında sürdürmede etkili midir?

1.2.3.4. AD-HY-BOS, okuma düzeyi düşük öğrencilerin öykü anlama becerilerini 3, 5 ve 8 hafta arasında sürdürmelerinde etkili midir?

1.2.3.4.1 AD-HY-BOS, okuma düzeyi düşük öğrencilerin öyküde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerini 3, 5 ve 8 hafta arasında sürdürmede etkili midir?

1.2.3.4.2. AD-HY-BOS Öğretimi, okuma düzeyi düşük öğrencilerin öyküde yer alan bilgi birimlerinden çıkarım yapma becerilerini 3, 5 ve 8 hafta arasında sürdürmede etkili midir?

1.2.4. Genelleme Amaçları

1.2.4.1. AD-HY-BOS ile öğretim yapıldıktan sonra zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler öykü anlama performanslarını sınıf ortamında 4. sınıf düzeyinde bir öyküye genelledebilmekte midir?

1.2.4.2. AD-HY-BOS ile öğretim yapıldıktan sonra okuma düzeyi düşük öğrenciler öykü anlama performanslarını sınıf ortamında 4. sınıf düzeyinde bir öyküye genelledebilmekte midir?

1.2.5. Sosyal Geçerlik Amaçları

1.2.5.1. AD-HY-BOS stratejisi uygulamaları ile ilgili öğrencilerin görüşleri nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın genel amacı; kaynaştırma ortamına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük akranlarının AD-HY-BOS'nin öykü türü metinlerde okuma hızı, okuma hatası, metin anlama becerilerinde etkisinin belirlenmesi ve öğretim sonu kazandıkları becerileri öğretimden üç beş sekiz hafta sonra sürdürmedeki etkisini belirlemektir.

Öğrencilere okuma becerisini kazandırmak, eğitimin temel amaçlarından biri olup öğrencilerin yaşam boyu bilgi kazanımlarını sağlamaları açısından önemlidir. Aynı zamanda okuma becerisi bireylerin bağımsız olarak yaşantılarını sürdürmeleri içinde gerekli bir beceridir. Etkin bir okuma becerisi için; gerçekleştirilen okumanın akıcı olması ve anlama ile sonuçlanması gerekmektedir. Bu bağlamda ilköğretim çağındaki çocuklara bu beceriler kazandırılmalıdır.

Ülkemizde yapılan araştırmalar okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyinin tespitine yönelik olarak, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş (Akçamete vd., 2003; Altun vd., 2011; Baydık, 2011; Özbay vd., 2007) ve normal gelişim gösteren öğrencilerin (Güzel-Özmen &

Doğan, 2011; Yılmaz & Baydık, 2017) akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ancak ülkemizde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin hem akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik (Güler, 2009; Başar vd., 2013) hem de anlama becerilerini geliştirmeye yönelik sınırlı sayıda deneysel çalışma bulunmaktadır (Cora, 2007; Coşgun-Başar, 2019; Doğanay-Bilgi, 2009; Duman & Çifçi-Tekinarslan, 2007; Güler, 2008; Güldenoğlu & Kargın, 2012; Güzel, 1998; Işıkdogan & Kargın, 2010). Bu nedenle bu çalışmanın alan yazına katkı getireceği düşünülmektedir.

Yurt dışında öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik stratejilerin etkililiği üzerine birçok araştırmanın olduğu ancak zihinsel engelli öğrencilerle yapılan çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca yapılan bu araştırmalarda stratejilerin, sadece akıcı okuma becerisini veya okuduğunu anlama becerisini geliştirme üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir (Begeny vd., 2009; Hagaman & Reid, 2008; Spencer & Manis, 2010; Therrien & Hughies, 2008; Therrien vd., 2006). Aynı zamanda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan araştırmaların birçoğunda, öğrencilerin akranlarından ayrı tutularak çalışmaların yürütüldüğü görülmüştür (Hawkins vd., 2011; Hitchcock vd., 2004; Morgan vd., 2007; Youjiha vd., 2012). Okuma güçlüğü olan öğrencileri akranlarından ayırmadan, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Begeny vd., 2009; Martens vd., 2006; Spencer & Manis, 2010; Vaughn vd., 2000). Zihinsel engel tanısı almış kaynaştırma sınıfına devam eden öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik geliştirilen stratejilerin etkililiğinin incelendiği herhangi bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Türkiye’de ve yurt dışında zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik müdahale araştırmalarının daha çok yetişkin ya da orta okul lise öğrencileri ile yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu araştırmaya 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. Strateji öğretiminin bu düzeydeki zihinsel engelli öğrencilere uygulanması açısından bu araştırma önemli bir bulgu sunmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, ülkemizde ve yurt dışı alan yazında kaynaştırma sınıflarında akıcı okuma ile okuduğunu anlama öğretiminin bir arada ele alınması ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin eşli olarak çalışmada bulunması ve ilkökul düzeyinde uygulanması bakımından özgün bir araştırma olma özelliğini taşımaktadır. Bu açıdan, araştırmanın alan için öncü niteliğinde bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın kaynaştırma sınıflarında okuduğunu anlama becerilerinin

geliştirilmesine ve akıcı okumaya yönelik bundan sonra yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı, araştırmada kullanılan akran destekli hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin öykü anlama ve akıcı okuma becerisinin kazandırılmasına hizmet edecek başka stratejilerin geliştirilmesine öncülük edebileceği umulmaktadır.

Bu çalışma aynı zamanda uygulamaya ışık tutması açısından da önemlidir. Araştırmada zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri ile birlikte sınıfta bulunan okuma düzeyi düşük öğrencilerin, okuma hızı ve metin anlama becerilerinin artırılmasına yönelik çalışma yapılmıştır. Kaynaştırma sınıfında hem kaynaştırma öğrencisinin hem de okuma performansı düşük öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği bu araştırmada kaynaştırma sınıflarında tüm öğrencilerin uygulamaya katıldığı bir çalışma niteliği göstermektedir. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin; hem kaynaştırma öğrencileri hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için ayrı bir çalışma yapmasına gerek duymadan, sınıfın tümü için öğretimin nasıl yapılacağına onlara yol göstereceği düşünülmektedir. Eşli olarak yürütülen bu çalışma ile tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte çalışması sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencilerine olumlu tutum sergilemelerine katkıda bulunacağı ve normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencileri için etkili bir model olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak araştırmada akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan AD-HY-BOS’nde yer alan öğretim stratejilerinin, uygulama süreçlerinin planlamasında ve uygulamasında alanda çalışan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine yol göstereceği ve öğretim süreçlerinin zenginleşmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada, öğrencilerin aynı ön koşul davranışları yerine getirmeleri denek seçiminde yeterli varsayılmıştır. Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarının ve cinsiyetlerinin okuma hızı, okuma hatası ve öykü metinleri anlama amaçlarını gerçekleştirmelerini etkilemeyeceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- a) Bu araştırma öykü türü metin kullanımı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan ve anlamı etkileyebilecek konulara ilişkin terim ve tanımlar aşağıda verilmiştir:

Akıcı Okuma: Akıcı okuma, okuma parçasını bireyin anlamasını kolaylaştıracağı bir hızda ve doğrulukta sesli okunmasıdır (Begeny vd., 2009).

Okuma Hatası: Sesli okuma boyunca okuyucunun metindeki sözcüğün yerine başka bir sözcük okuması, var olan sözcüğü okumaması veya yeni bir sözcük eklemesi şeklinde yaptığı beklenmedik durumlardır (Davenport, 2002, s.30).

Bilişsel Strateji: Metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında bireyler tarafından uygulanan bilişsel taktiklerdir (Duffy, 1993).

Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi Paketi: Bu araştırmada akran destekli ve hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisi; hedef koyma ve performans dönütü stratejisi ile okuma öncesinde tahmin etme ve tahmin edilen fikirleri gruplama, okuma sırasında metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve öyküyü şemalaştırma, okuma sonrasında ise okuma öncesi oluşturulan tahmin şeması ile okuma sırası oluşturulan öykü şemasını karşılaştırma ve öykü şemasına yardımıyla sözlü olarak öykünün özetlenmesi stratejilerinden oluşan ve bu stratejilerin kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren akranlarının eşli bir şekilde uygulamalarının sağlandığı bir strateji paketidir.

Etkileşimsel Diyalog: Bu araştırmada etkileşimsel diyalog, birleştirilmiş okuma stratejisi basamakları öğretimi sürecinde, öğrencinin stratejinin uygulanmasına ait dili kazanarak, içsel konuşma haline getirmesi ve stratejiyi uygulaması için karşılıklı diyalogların kurulmasıdır (Englert, Raphael & Anderson, 1992).

Öykü Anlama: Bireyin metinde ifade eden bilgi birimlerini anlaması ve bilgi birimleri arasında ilişkiyi kurarak anlaması, yorum yapması, çıkarım yapmasıdır (Güzel, 1998).

Okuma Düzeyi Düşük Olan Öğrenci: Dördüncü sınıf seviyesinden daha yavaş okuyan (dakikada 99 kelimeden az olması), öğretimsel seviyede hecelemeden doğru çözümleyen (%90-%95 doğruluk), 4. sınıf düzeyinde seçilen bir öyküde yer alan bilgi birimlerini ölçmeye yönelik anlama sorularından toplam puana (13 puan) göre %50 ve daha az puan alan, herhangi bir tanı almamış öğrencidir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük akranlarının AD-HY-BOS'nin öykü türü metinlerde okuma hızı, okuma hatası, metin anlama becerilerinde etkisinin belirlenmesi ve öğretim sonu kazandıkları becerileri öğretimden 3,5 ve 8 hafta sonra sürdürmede etkisini araştırmaktır. Bu bölümde sırasıyla; araştırma deseni, denekler ve seçimi, “AD-HY-BOS” stratejisi, deney süreci, verilerin toplanmasında kullanılan ölçü araçları, verilerin toplanması ve puanlanması, verilerin analizi, uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirliğin hesaplanması başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma tek denekli deneysel desenlerden Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni ile yapılmıştır. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni, bir bağımsız değişkenin birden fazla denek üzerindeki etkililiğini incelemek amacıyla kullanılan bir desendir (Tawney & Gast, 1984, s.269). Çoklu Yoklama Deseni, Çoklu Başlama Düzeyi Deseni'nin bir çeşitlemesi olup, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeye dayalı bir desendir.

Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni uygulanırken ilk olarak araştırmadaki deneklerden birinden bağımlı değişkenle ilişkili olarak sürekli başlama düzeyi verileri toplanırken, diğer deneklerden sadece bir oturumda yoklama verisi alınır. Birinci denek için başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra bağımsız değişken uygulanır. Birinci denekte amaçlanan ölçüte ulaşıldığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde, ikinci denekten başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanır ve diğer deneklerden yine yoklama verisi alınır. İkinci denekin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde bağımsız değişken uygulanır. Bu

süreç, tüm deneklere bağımsız değişken uygulanıncaya kadar devam eder (Alberto & Troutman, 1990, s.115; Cooper, Heron & Heward, 2007, s.200).

Bu araştırmada Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni'ne kaynaştırma ortamına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük akranlarının AD-HD-BOS'nin öykü türü metinlerde a) okuma hızı, okuma hatası, metin anlama becerilerinde etkisinin belirlenmesi b) öğretim sonu kazandıkları becerileri öğretimden üç beş sekiz hafta sonra sürdürmelerinde etkisini belirlemek amacıyla yer verilmiştir. Araştırmada denekler arasındaki benzerlik, deneklerin belirlenen önkoşul davranışları yerine getirmeleriyle, bağımsızlık ise uygulamanın gerçekleştirildiği eğitim ortamında deneklerin birbirinden bağımsız olarak yapılan sağaltım çalışmaları ile sağlanmıştır.

Araştırmada Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni uygulanırken sırası ile izleyen işlemler izlenmiştir; a) Deney sürecinin başında tüm zihinsel engeli olan deneklerin ve sınıflarında bulunan okuma düzeyi düşük akranlarının okuma hızı, okuma hatası ve metin anlama performanslarını değerlendirmek amacı ile bir yoklama ölçümü alınmıştır. b) Öğretim sürecine başlanacak olan deney sırası random olarak seçilen ilk denekten ve okuma düzeyi düşük denek grubundan art arda gerçekleştirilen üç ayrı oturumda, başlama düzeyi verileri toplanmıştır. c) Birinci deneyin ve denek grubunun başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde aynı denekler için “AD-HY-BOS” stratejisi uygulanmıştır. d) Birinci denek ve denek grubu strateji uygulaması tamamlandıktan sonra yine üç oturumda ve üç farklı öykü üzerinde öğretim sonrası değerlendirmeye yer verilmiştir. e) Birinci denekte ve denek grubu öğretim sonu verileri kararlılık gösterdiğinde ikinci denek ve denek grubu için art arda gerçekleştirilen üç ayrı oturumda, üç farklı öykü değerlendirmek amacı ile başlama düzeyi belirlenmiştir. g) Bu sırada üçüncü denek ve denek grubundan bir oturum yoklama verisi alınmıştır. Aynı süreç araştırma deneklerinin ve denek gruplarının tümüne bağımsız değişken uygulanıncaya kadar devam etmiştir.

2.1.1. Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri; deneklerin dakikada doğru okudukları kelime sayısı, dakikada hatalı okudukları kelime sayısı, öykü anlama performanslarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise “AD-HY-BOS” okuma stratejisidir.

2.1.2. Araştırmada İç ve Dış Geçerliliğin Sağlanması

Denekler Arası Çoklu Yoklama Düzeyi deseni aralıklı olarak toplanan yoklama verileri ile uzun başlama düzeyi alınması sonucunda tepkisel cevaplara veya öğrenmelere yol açan sınanma etkisini de en aza indiren desendir (Gast & Ledford, 2010, s.450). İç geçerlilik deneklere sağaltım uygulanmadan önce başlama düzeyinde ve yoklama verilerinde bir değişiklik olmamasıyla, sağaltım uygulanınca ise öğrencinin performansında gözlenebilen değişiklik olmasıyla kanıtlanır (Gast & Ledford, 2010, s.455). Bu araştırmada iç geçerlilik, her bir denekten öğretime başlanmadan önce başlama düzeyi verileri toplanarak ve aralıklı olarak yapılan yoklama oturumlarıyla bağımsız değişken uygulanmadan önce iç geçerliliği tehdit eden olası öğrenme durumları kontrol edilmiştir. Araştırmada denek yanlılığını engellemek amacıyla denekler için önkoşullar belirlenmiş; öğrencilerle çalışmaya başlamadan bir hafta önce çalışmanın yapılacağı ortamda çalışarak yapay ortam etkisi en aza indirilmiş; uygulama oturumlarının planlandığı gibi gerçekleştirildiğini belirlemek için uygulama güvenirliği hesaplanmış; bağımlı değişkene ilişkin verilerin toplama biçiminin değişikliğe uğramaması için değerlendirme süreçleri için de uygulama güvenirliği hesaplanmış; bağımlı değişkene ilişkin verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır.

2.2. Denekler ve Seçimi

Bu araştırmanın denekleri, Samsun ili merkez ilçelerinde 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış ilkokul 4. sınıf öğrencileri ve aynı sınıfa devam eden okuma düzeyi düşük akranlarından seçilmiştir.

Araştırmada deneklerin 4. sınıf düzeyinde seçilme nedeni ise öğrencilerin kazandıkları çözümleme, söz dizimi ve kelime bilgisi gibi becerilerini ikinci ve üçüncü sınıfta geliştirmeleri ve bu becerileri kullanarak anlam üzerine odaklanmaya başlamalarıdır. Aynı zamanda bu dönemde okuma becerileri daha doğru ve akıcı hale gelmektedir (Chall, 1983, s.11).

Araştırmada hem okuma düzeyi düşük hem de zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için önkoşullar belirlenmiştir. Bu önkoşullar;

- a) 4. sınıf seviyesinden daha yavaş okuma hızına sahip olması (dakikada 99 kelimeden az olması) (Sarıpınar & Erden, 2010).

- b) Öğretimsel seviyede hecelemeden doğru çözümleme becerisine sahip olması (%90-%95 doğruluk) hecelemeden okuma (Lerner, 2000, s.366).
- c) 4. sınıf düzeyinde seçilen bir öyküde yer alan bilgi birimlerini ölçmeye yönelik anlama sorularından toplam puana (13 puan) göre %50 ve daha az puan almasıdır.

2.2.1. Deneklerin Seçimi

Araştırmanın deneklerini belirleyebilmek amacıyla ilk olarak Samsun Rehberlik Araştırma Merkezi ziyaret edilmiştir. Samsun Rehberlik Araştırma Merkezi'nde sağlık kurulu raporunda hafif derecede zihinsel engel tanısı almış, ilkokul 4. sınıfa devam eden ve kaynaştırma ortamında bulunan, herhangi bir ek yetersizliği olmayan öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerin devam ettiği okullar tespit edilmiştir. Daha sonra araştırmacı, kaynaştırma okullarında rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri ile görüşerek elde ettiği bilgiler doğrultusunda okulda okuma yazma bilen, okuma hızı, okuduğunu anlama, okuma hatasında düşük performans gösteren hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciyi ve bu sınıfta bulunan okuma düzeyi düşük akranlarını belirlemiştir. Okuma yazma bildiği ve ilkokul 4. sınıfa gittiği belirlenen hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerden ön koşulları gerçekleştirenlerin seçilebilmesi için önkoşullar değerlendirilmiştir.

Aşağıda deneklerin seçiminde uygulanan süreçler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.2.1.1. Rehberlik Araştırma Merkezinden Bilgi Edinilmesi

Araştırmacı ilk olarak Samsun Rehberlik Araştırma Merkezi Özel Eğitim Hizmetleri Birimini ziyaret ederek; sağlık kurulu raporunda hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısı almış, ilkokul 4. sınıfa devam eden ve kaynaştırma programından yararlanan herhangi bir ek yetersizliği olmayan öğrenciler ve devam ettikleri okulların isimlerini talep etmiştir.

2.2.1.2. Rehber Öğretmen Görüşmesi

Araştırmacı Rehberlik Araştırma Merkezi'nin belirtilen özelliklere uygun olarak ismi verilen okullara ziyarette bulunmuştur. Ölçütlere uygun denekleri belirlemek amacıyla öncelikle rehber öğretmenle görüşülerek hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerini belirlemiştir. Bu öğrencilerin dosyalarından bilgileri (doğum tarihi, tanısı, zeka bölümü vb.) alınmıştır.

2.2.1.3. Öğretmen Görüşmesi

Araştırmada denek seçiminde belirlenen ölçütlere uygun hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan denekleri ve okuma hızı düşük denekleri belirlemek amacıyla sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sınıf öğretmenleriyle bire bir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin kayıt edilmesi amacıyla iki farklı öğretmen görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmen görüşme formlarından biri zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin bilgilerini kayıt etmek amacıyla (Ek 1) diğeri ise okuma performansı düşük olan öğrencilerin bilgilerini kayıt etmek amacıyla kullanılmıştır (Ek 2).

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin bilgilerini kayıt etmek amacıyla kullanılan Öğretmen Görüşme Formunun ilk bölümünde öğrencinin kimlik bilgileri bulunmaktadır (adı-soyadı, okulu, sınıfı). İkinci bölümde, hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin dosya bilgileri bulunmakta, bu bölüm dosyadan alınan bilgiler çerçevesinde daha önceden doldurulmuştur (doğum tarihi, tanısı, zekâ bölümü vb.) Üçüncü bölümde öğrencinin okuma becerilerine (okuma doğruluğu, çözümleme performansı, okuma hızı ve okuduğunu anlama) yönelik sorular bulunmaktadır. Öğretmenin bildirimlerine göre önkoşulları sağlayabileceği öngörülen öğrenci ön koşul değerlendirmesine alınmıştır.

Okuma düzeyi düşük öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öğretmenden sınıf listesi üzerinde okuma hızı ve anlaması düşük ancak hecelemeden okuyan öğrencileri işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmen işaretlediği öğrencilere göre görüşme formunu doldurmuştur. Öğretmenin belirlediği öğrenciler birebir önkoşulların belirlenmesi amacıyla değerlendirmeye alınmıştır.

2.2.2. Önkoşulların Değerlendirilmesi

Öğretmenler tarafından belirtilen ve tanısı incelenen öğrencilerin çözümleme performansları, okuma hızları, okuma hataları ve metin anlama düzeylerine yönelik önkoşulların değerlendirilmesi amacıyla okul idaresi tarafından belirlenen ortamlarda çalışılmıştır. Tüm değerlendirmeler bire bir olarak gerçekleştirilmiştir.

2.2.2.1. Öğrencilerin Çözümleme Performansının ve Okuma Hızlarının Belirlenmesi

Araştırmada öğrencilerin çözümleme, okuma hızı ve metin anlama performanslarının belirlenmesi amacıyla araştırmanın materyal bölümünde tanımlanan özelliklerde olan 4. sınıf düzeyine uygun öykülerden biri kullanılmıştır. Uzman görüşü ve okunabilirlik formülü hesaplanarak belirlenen öykülerden biri seçilmiştir. Öykü 485 kelime uzunluğundadır. Öykü Comic Sans MS yazı karakteri ile on iki punto ve 1,5'satır aralığında yazılmıştır. Öğrencilerle değerlendirme birebir olarak yapılmıştır.

Öğrencilerin okuma hızı bir dakikada okudukları kelime sayısına göre bire bir olarak yapılan değerlendirme ile belirlenmiştir. Hecelemeden doğru çözümleme performansı ise tüm metin için belirlenmiştir. Öğrenciye öykü verilerek ses kaydı açılmış “en güzel okumanla oku!” yönergesi verilmiştir. Araştırmacı kendi öyküsünden öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri “x” ile işaretlemiştir. Heceleyerek doğru okuduklarını ise “+” ile işaretlemiştir. Değerlendirme esnasında yanlış okunan kelimeler, okumadan atlanılan kelimeler yanlış okuma olarak, öğrencinin doğru okuduğu ve yanlış okuyup üç saniye içerisinde doğru bir şekilde okuduğu kelimeler doğru okuma olarak kabul edilmiştir. Öğrencinin okuma hızı bir dakikada doğru okunan kelime sayısından yanlış okunan kelime sayısı çıkarılarak belirlenmiştir. Hecelemeden doğru okuma performansı ise tüm metinde hecelemeden doğru okuduğu kelimeler sayılarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin çözümleme performansı, okuma hızını ve hatalarını kayıt etmek amacı ile kayıt çizelgesi kullanılmıştır (Ek 3). Kayıt çizelgesi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencinin kimlik bilgilerine (adı, soyadı, sınıfı ve uygulama tarihi); ikinci bölümünde ise sırası ile yanlış okunan kelime sayısı, atlanan kelime sayısı, araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu kelime sayısı, bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, tüm metinde hecelenerek okunan kelime sayısı, tüm metinde hecelemeden doğru okuduğu toplam kelime sayısı bölümlerine yer verilmiştir.

Dördüncü sınıf seviyesinde alt sınırdan daha yavaş okuma hızına sahip olan, öğretimsel seviyede hecelemeden çözümleme becerisine sahip olan zihinsel engelli öğrencilerin ve okuma performansı düşük öğrencilerin anlama değerlendirmesi yapılmıştır.

2.2.2.2. Metin Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi

Öğrencilerin metin anlama ön koşulunu karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla okuduğunu anlama değerlendirmesi yapılmıştır.

Metin anlama düzeylerinin belirlenmesinde materyal bölümünde tanımlanan özelliklerde öykü kullanılmıştır. Öyküye göre hazırlanan 13 çoktan seçmeli soru sorulmuştur. Bu sorulardan 8'i metne dayalı soru tipinde, 5'i çıkarımsal soru tipindedir. Ölçü araçlarının hazırlanması bölümünde açıklandığı gibi ölçü aracı çoktan seçmeli olarak hazırlanmış, sorular için uzman görüşü alınmıştır.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin okuduğunu anlama performansı bireysel olarak değerlendirilmiş, okuma düzeyi düşük olan öğrenciler ayrı bir sınıfta grup olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye başlamadan önce öğrencilere, okuma hızının belirlenmesinde daha önce sesli olarak okudukları metni bir kez de sessiz okumaları söylenmiştir. Okumayı bitirmelerinin ardından kendilerine okuduğunu anlama testi verilmiş ve anlama sorularını okuyarak soruları cevaplamaları, soruların cevabı olduğunu düşündükleri şıkkı daire içerisine almaları istenmiştir. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciye test birebir olarak uygulanmış metinde yanlış okuduğu ya da okumadığı yerler düzeltilmiştir.

2.3. Denek ve Denek Gruplarının Özellikleri

Bu bölümde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş denekler ve okuma düzeyi düşük öğrencilerden oluşan denek gruplarının özellikleri açıklanmıştır.

2.3.1. Denekler ve Özellikleri

Araştırmaya hafif düzey zihinsel yetersizliği olan 3 öğrenci katılmıştır. Birinci denek 10 yaşında, 4. sınıfa devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı almış bir erkek öğrencidir. Denek ilkokul sınıfında tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam etmektedir. Bulunduğu sınıfın mevcudu yirmi dördtür. İkinci denek, 10 yaşında, 4. sınıfa devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı almış bir kız öğrencidir. Denek ilkokul sınıfında tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam etmektedir. Bulunduğu sınıfın mevcudu otuzdur. Üçüncü denek, 10 yaşında, 4. sınıfa devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı almış bir erkek öğrencidir. Denek ilkokul 4. sınıfta tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam etmektedir. Bulunduğu sınıfın mevcudu otuzdur.

Deneklerin önkoşul değerlendirmesi sonucunda elde edilen doğru okuma oranı, okuma hızı, okuma hatası ve metin anlama düzeyi performans puanları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1

Deneklerin okuma hızları, okuma hataları ve metin anlama puanları

Denekler	Okuma hızı	Okuma hatası	Metin anlama puanı
1. Denek	68	2	2
2. Denek	44	3	3
3. Denek	44	0	3

2.3.2. Denek Grupları ve Özellikleri

Araştırmaya okuma düzeyi düşük olan 7 öğrenci katılmıştır. Birinci denek grubu, birinci deneğin bulunduğu 4. sınıfta eğitimine devam eden okuma düzeyi düşük ve yaş ortalamaları 10 olan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu denek grubunda 1 kız, 1 erkek olmak üzere toplam iki öğrenci yer almaktadır. Bu denek grubu öğrencileri okulda tam gün eğitim almakta, herhangi bir tanılamaları bulunmamakta ve destek eğitim almamaktadırlar.

Tablo 2

Birinci denek grubu öğrencilerinin okuma hızları, okuma hataları ve metin anlama puanları

Denekler	Okuma hızı	Okuma hatası	Metin anlama puanı
1. Denek	83	0	6
2. Denek	84	1	6
Ortalama	83,5	0,5	6

İkinci denek grubu, ikinci deneğin bulunduğu 4. sınıfta eğitimine devam eden okuma düzeyi düşük ve yaş ortalamaları 10 olan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu denek grubunda 2 erkek öğrenci yer almaktadır. Bu denek grubu öğrencileri okulda tam gün eğitim almakta herhangi bir tanılamaları bulunmamakta ve destek eğitim almamaktadırlar.

Tablo 3

İkinci denek grubu öğrencilerinin okuma hızları, okuma hataları ve metin anlama puanları

Denekler	Okuma hızı	Okuma hatası	Metin anlama puanı
1. Denek	60	5	5
2. Denek	73	0	2
Ortalama	66,5	2,5	3,5

Üçüncü denek grubu, birinci deneğin bulunduğu 4. sınıfta eğitimine devam eden okuma düzeyi düşük ve yaş ortalamaları 10 olan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu denek grubunda 2 kız, 1 erkek olmak üzere toplam üç öğrenci yer almaktadır. Bu denek grubu öğrencileri okulda tam gün eğitim almakta herhangi bir tanılamaları bulunmamakta ve destek eğitim almamaktadırlar.

Tablo 4

Üçüncü denek grubu öğrencilerinin okuma hızları, okuma hataları ve metin anlama puanları

Denekler	Okuma hızı	Okuma hatası	Metin anlama puanı
1. Denek	87	1	6
2. Denek	70	0	4
3. Denek	83	0	5
Ortalama	80	0,33	3

2.4. Araştırmanın Bağımsız Değişkeni Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi

2.4.1.“AD-HY-BOS” Stratejisi Öğretimi Kapsamı

AD-HY-BOS akıcı okumayı geliştirmek için hedef koyma, grafiksel dönüt ve akran değerlendirilmesi; metin anlama becerisini geliştirmek için ise okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası uygulanan stratejilerden oluşan bir akran destekli hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisidir. *Okuma öncesi uygulanacak stratejiler* tahmin etme ve tahmin edilen fikirleri gruplama stratejisi, *okuma sırası uygulanacak stratejiler* metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve öyküyü şemalaştırma, *okuma sonrası uygulanacak stratejiler* ise öykü tahmin şeması ile öykü anlam şemasını karşılaştırma, öykü şeması yardımıyla sözlü olarak öykünün özetlenmesi stratejilerinden yararlanılmıştır.

Bu strateji paketi öğretimi mevcut performansın belirlenmesi, mevcut performansın tartışılması ve hedef belirlenmesi, strateji öğelerinin tanıtımı, model olma, strateji basamaklarının kontrolü, grafiksel dönüt ve hedef kontrolü, mevcut performansın tartışılması ve hedef belirlenmesi, akranla strateji uygulamaları, grafiksel dönüt ve hedef kontrolü olarak dokuz aşamada uygulanmıştır.

2.4.2. Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisinin Geliştirilmesi

AD-HY-BOS stratejisinin geliştirilmesinde ilk olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik kullanılan stratejileri belirlemek amacı ile alan yazın taranmıştır. Alan yazın taraması sonucunda hem öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin (Daly & Martens, 1994; Devault & Joseph, 2004) hem de zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin (Güler, 2009; Güzel-Özmen & Çevik, 2005; Orçan & Özmen, 2012) okuma hızını artırmak amacıyla beceri temelli ve performans temelli tekniklerin kullanıldığı belirlenmiştir. Okuma hızını artırmada kullanılan stratejiler performans temelli stratejilerden seçilmiştir (Eckert vd., 2000). Denek seçim ön koşullarında da belirtildiği gibi bu çalışmada okuma doğruluğu öğretimsel seviyede olan ve okuma hızı düşük öğrencilerle çalışılmıştır. Performans temelli tekniklerin okumanın kazanım aşamasında problemi olmayan ancak akıcılıkta sorun yaşayan öğrenciler için etkili olduğu için (Güzel-Özmen, 2011) bu çalışmada sağaltım paketine öğrencilerin okuma akıcılığını artırmak amacıyla performans temelli sağaltımlardan hedef koyma ve performans dönütü dahil edilmiştir. Alan yazında metin anlamayı artırmak amacıyla ise okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birçok stratejinin kullanıldığı belirlenmiştir (Calhoon, 2005; Doğanay-Bilgi, 2009; Englert & Mariage, 1991; Pressley, 2002, s.12; Vaughn vd., 2000). Öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama öğretim çalışmaları incelenerek (Doğanay-Bilgi, 2009, s.126; Englert & Mariage, 1991; Miranda vd., 1997; Vaughn vd., 2000) çalışmada uygulanacak anlama strateji paketi; POSSE'nin bazı stratejilerinden yararlanarak (Englert & Mariage, 1991) okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan stratejilerden seçilmesine karar verilmiştir. Bu stratejilerin tümü anlama için temel stratejiler olup, farklı kombinasyonlar yapılarak kullanılabilir. Ayrıca okuma akıcılığında olduğu gibi KDSG'nin bir tekniği olan hedef belirleme metin anlamada kullanılmıştır. Buna ek olarak yine bir KDSG tekniği olan kendini izlemeye yer verilmiştir.

KDSG yaklaşımlarından hedef belirleme ve kendini izleme tekniğinin öğrencilerin motivasyonlarını artırması, kendi performanslarını kaydederek performanslarındaki değişimleri görmeleri ve kendileri için bir hedef oluşturarak belirledikleri hedefe ulaşmak için motivasyonlarını yüksek tutması nedeniyle hedef belirleme ve kendini izleme tekniğine bu çalışmada yer verilmiştir. Giriş bölümünde stratejinin geliştirilmesinde yararlanılan kuramsal temele ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Sonuç olarak AD-HY-BOS stratejisi araştırmacı ve danışmanı tarafından oluşturulmuştur. Alan yazında zihinsel yetersizliği olan bireylerin beceri kazanma eğilimlerinin düşük olması, prova etme, kavramsallaştırma (yeni fikirler üretme, fikirler arası bağlantı kurma), transfer etme, planlama, organize etme ve izleme gibi stratejileri kullanmada zorluk yaşamaları (Joseph & Konrad, 2008) sebebiyle strateji öğretiminin, yapılabilecek çeşitli uyarlamalarla (yardımcı teknoloji kullanımı, yazma fırsatları artırma gibi) ve model olma, rehberli uygulama, hata düzeltme, uygulama fırsatlarına izin verme ve pekiştireç kullanma gibi öğretim bileşenlerine yer verilerek öğretilmesi (Joseph & Konrad, 2008) önerilmektedir. Bu nedenle strateji öğretimi bu tür uygulamalara izin veren KDSG öğretim aşamalarına göre sunulmuştur. Tablo 5’de AD-HY-BOS stratejilerine, Tablo 6’da AD-HY-BOS stratejisinin öğretim aşamaları verilmiştir.

Tablo 5

AD-HY-BOS Stratejileri

Tahmin yapma ve gruplama stratejisi	Öğrencilerin öyküyü okumadan önce öykü hakkında tahminlerde bulunması amaçlanmaktadır. Öğrencinin tahminlerini ile ilgili tahmin şemasını oluşturabilmesi amaçlanmaktadır.
Önemli bilgi birimlerini belirleme stratejisi	Öğrencinin okuma esnasında öykü yapısı öğelerinin altını çizmesi amaçlanmaktadır.
Öyküyü şemalaştırma stratejisi	Öğrencinin öyküyü okuduktan sonra öykü öğelerini anlam şemasına yerleştirmesi amaçlanmaktadır.
Anlamayı izleme stratejisi	Öğrencinin öyküyü tekrar okuyarak oluşturmuş olduğu anlam şemasını karşılaştırması amaçlanmaktadır.
Tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma stratejisi	Öğrencinin okuma öncesi oluşturduğu tahmin şeması ve okuduktan sonra oluşturduğu anlam şemasını karşılaştırması amaçlanmaktadır.
Özetleme stratejisi	Öğrencilerin oluşturmuş oldukları anlam şemasına bakarak öyküyü sözlü olarak eşlerine özetlemeleri amaçlanmaktadır.
Okumayı izleme stratejisi	Eş öğrencilerin birbirlerinin okumalarını okuma hatası, akıcı okuma, tonlamalı ve vurgulu okuma ile noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma konusunda değerlendirecek eşlerine dönüt vermeleri amaçlanmaktadır.

Tablo 6

AD-HY-BOS stratejisi öğretim aşamaları

Mevcut Performansın Belirlenmesi	Öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlama performanslarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.
Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi	Hızlı okuma, hatasız okuma ve okuduğunu anlayabilmenin önemi ile doğru hedef belirlemenin öğretimi amaçlanmaktadır.
BOS Strateji Öğelerinin Tanıtımı	BOS stratejisi öğelerinin tanıtılması ve nasıl kullanılacağını öğretimi amaçlanmaktadır.
Stratejiye Model Olma	Stratejiye model olma öğretim aşamasında araştırmacı tarafından model olunan stratejileri ikili akranların öyküler üzerinde uygulamaları amaçlanmaktadır.
Strateji Basamaklarının Kontrolü	Öğrencilerin strateji basamaklarını ve bu basamaklarda nelerin yapılması gerektiğini öğrenip öğrenmediklerinin kontrolü amaçlanmaktadır.
Grafiksel Dönüt ve Hedef Kontrolü	Öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlamada performansları belirlenerek daha önce belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadıklarının kontrolü amaçlanmaktadır.
Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi	Hızlı okuma, hatasız okuma ve okuduğunu anlamada doğru hedef belirlemenin öğretimi, okuma performanslarının tartışılması amaçlanmaktadır.
Akranla Strateji Uygulamaları	Öğrencilerin strateji basamaklarını akranları ile birlikte bağımsız olarak gerçekleştirmeleri amaçlanmaktadır.
Grafiksel Dönüt ve Hedef Kontrolü	Öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlamada performansları belirlenerek daha önce belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadıklarının kontrolü amaçlanmaktadır.

2.4.3. Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi Öğretim Süreci

Öğretim süreci sınıfta tüm gruba uygulanmıştır. Tüm uygulamayı araştırmacı yapmıştır. Ayrıca öğrencilerin aşamaları doğru uygulayıp uygulamadığının kontrolü için araştırmacıya yardım etmesi amacıyla süreç konusunda bilgilendirilen bir kişi sınıfta görev almıştır.

Birleştirilmiş okuma stratejisi öğretim aşamalarında kullanılmak üzere her öğrenci için bir okuma dosyası oluşturulmuştur. Bu okuma dosyasının içerisinde sırası ile Hedef Belirleme Kağıdı, Hedef Seçme Kağıdı, Okuma Hızı Grafiği Kağıdı, Okuma Hatası Grafiği Kağıdı, Okuduğunu Anlama Grafiği Kağıdı, Stratejimi Öğreniyorum Tablosu, İpucu Kartı, Öykü Tahmin Şeması Kağıdı, Öykü Şeması Kağıdı, Eş Değerlendirme Kağıdı yer almaktadır.

2.4.3.1. Mevcut Performansın Belirlenmesi

Bu aşama öğrencilerin mevcut performanslarının belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin birebir olarak okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlamada mevcut performanslarını belirlemiştir. Başlama düzeyinin belirlenmesi sürecinde okuma düzeyi düşük olan ve zihinsel engelli öğrencilerin mevcut performansı belirlendiğinden bu aşamada sadece sınıftaki diğer öğrencilerin mevcut performansları birebir olarak belirlenmiştir.

2.4.3.2. Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi

Bu aşama akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın önemi, öğrencilerin mevcut performanslarının tartışılması ve mevcut performansları temel alınarak hedeflerin belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu aşama iki alt aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama olan okuma hızının, hatasız okumanın ve okuduğunu anlamanın öneminin açıklanmasında araştırmacı öğrencilerle birlikte yavaş okumalarının, okurken çok hata yapmalarının derslerini ve günlük yaşamlarını nasıl etkilediği üzerinde tartışma gerçekleştirmiştir. Benzer şekilde hızlı okuma, hatasız okuma ve okuduklarını anlayabilmenin günlük yaşamdaki etkisi üzerinde tartışma yapılmıştır. Bu tartışmanın ardından ikinci alt aşama olan mevcut performansın tartışılması ve hedef belirlenmesi aşamasında ise öğrencilerle birlikte akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarını geliştirmek için hedeflerimizin olması gerektiği, bu hedeflerin nasıl belirleneceği ve grafiklere işleneceği Mevcut Performans Tablosu (Ek 6), Hedef Belirleme Kağıdı (Ek 7), Hedef Seçme Kağıdı (Ek 8), Okuma Hızı Grafiği (Ek 9), Okuma Hatası Grafiği (Ek 10), Okuduğunu Anlama Grafiği (Ek 11) kullanılarak anlatılmıştır. Ayrıca bu çalışmanın eşlerle birlikte yapılacağı açıklanmıştır.

2.4.3.3. AD-HY-BOS Strateji Öğelerinin Tanıtımı

Öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri için strateji öğelerini yerine getirmeleri ve bireysel olarak bu sorumluluğu almaları gerekmektedir. Bunun için ise öğrencilere strateji öğelerinin öğretmen tarafından tanıtılması, stratejinin performanslarını artıracığına inanmalarının sağlanması gerekir. Bu aşamada öğrencilerle birlikte strateji basamakları üzerinde tartışılarak bu öğelerin tanıtılması ve nasıl kullanılacağı açıklanmıştır.

Öğrencilerin dosyaları çalışmanın başında dağıtılmış ve oturum sonunda toplanmıştır. Bu aşamada Stratejimi Öğreniyorum Tablosu (Ek 12) kullanılarak AD-HY-BOS'nin basamakları ve bu basamaklarda yapılacak işlemlerin tanıtımı yapılmıştır.

AD-HY-BOS 'nde kullanılacak stratejiler, tahmin etme ve tahmin edilen fikirleri gruplama, metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve öyküyü şemalaştırma, anlamayı izleme, öykü tahmin şeması ile öykü anlam şemasını karşılaştırma, öyküyü özetlenme ve okumayı izleme stratejileridir. Öğrencilere stratejileri nasıl uygulayacağı, hangi işlemsel kolaylaştırıcılardan yararlanacağı seviyelerine uygun olarak anlatılmıştır. Tahmin etme stratejisinde İpucu Kartı (Ek 13) ve Öykü Tahmin Şeması (Ek 14); öyküyü şemalaştırma stratejisinde Öykü Şeması (Ek 15), okumayı izleme stratejisinde Eş Değerlendirme Kağıdı (Ek 16) işlemsel kolaylaştırıcıların tanıtımı ve nasıl kullanılacağı anlatılmıştır.

2.4.3.4. Stratejiye Model Olma

Model olma aşamasında öğrencilerle etkileşimsel diyaloglara yer verilmiştir. Araştırmacı bir öykü ile stratejinin uygulanmasına önce gruba model olmuş, araştırmacı her bir stratejiye model olduktan sonra öğrencilerin de kendi öykülerinde model olunan stratejiyi uygulamalarını istemiştir. Bunun için de ikili akranlar şeklinde ayrılan gruptaki akranların her birinde aynı öykü olacak şekilde kendi kullandığı öykülerden aynı yapıda ve içerikte öyküler dağıtılmış ve model olunan stratejiyi uygulamaları istenmiştir. Tüm grup öğretimi öncesinde öğrencilere birer dosya dağıtılmıştır. Araştırmacının dağıttığı çalışma kağıtlarını, işlemsel kolaylaştırıcıları bu dosyaya koymaları ve istendiğinde ilgili çalışma kağıdını çıkarmaları istenmiştir. Bu dosyalarda sırası ile ipucu kartı, öykü tahmin ve öykü anlam şeması, stratejimi öğreniyorum tablosu, eş değerlendirme kağıdı öğrencilerin üzerinde çalışacağı öykü ve grafikler yer almaktadır. Dosyalar her çalışmanın başında dağıtılmış ve çalışma bitiminde toplanmıştır. Eşler oluşturulurken çalışma boyunca okuma performansı düşük olan öğrenciler ile sınıfta performansı yüksek olan öğrenciler birlikte eş olarak çalışmıştır.

2.4.3.5. Strateji Basamaklarının Kontrolü

Strateji basamaklarının kontrolü üç aşamada uygulanmıştır. Birinci aşamada daha önce her öğrenci için hazırlanmış olan strateji basamaklarının yazılı olduğu fişler karışık olarak

öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin bu strateji basamaklarını uygun şekilde sıraya dizmeleri istenmiştir. Öğrencilerin strateji basamaklarını doğru bir şekilde sıralayıp sıralamadıkları kontrol edilmiştir.

İkinci aşamada ise öğrencilerin doğru bir şekilde sıralaması sağlandıktan sonra bu basamaklarda yapılacakların bulunduğu fişler öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin strateji basamaklarında yapılacakların bulunduğu fişleri doğru strateji basamağıyla eşlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin strateji basamaklarında yapılacakların bulunduğu fişleri doğru strateji basamağıyla eşleştirip eşleştirmediklerini kontrol edilmiştir.

Üçüncü aşamada ise öğrencilere strateji basamakları ile bu basamaklarda nelerin yapılacağı yazılı olduğu tabloda eksik bırakılan bölümleri doğru bir şekilde doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin yarı doldurulmuş tabloyu doğru bir şekilde doldurup doldurmadıklarını kontrol edilmiştir.

Bu aşamada model olmadan akranla strateji uygulamalarına geçiş ölçüt olarak kullanılmış ve bu aşamada problemleri olan öğrenciler olursa model olma oturumlarının sayısı artırılmıştır.

2.4.3.6. Grafiksel Dönüt ve Hedef Kontrolü

Bu basamakta öğrencilerin dosyaları çalışmanın başında dağıtılmış ve oturum sonunda toplanmıştır. Bu aşama öğrenci ile birebir olarak uygulanmıştır. Araştırmacı öğrencilere bu aşamada bir dakikada doğru okudukları kelime sayılarının, dakikada yaptıkları okuma hatalarının ve kaç soruya doğru cevap verdiklerinin belirleneceğini belirtmiştir. Öğrenciye okuma hızını belirlemede kullanacağı öyküyü vermiş, kayıt cihazını açmış ve en güzel okumanla oku yönergesini vermiştir. Araştırmacı kendi öyküsünden öğrencinin yanlış çözümlediği okumadan atladığı ve 3 sn içinde çözümleyemeyip öğrencinin yerine okuduğu sözcükleri işaretlemiştir. Bir dakika sonunda öğrencinin kaldığı yeri işaretleyerek değerlendirmeyi bitirmiştir. Sonuçları birinci (okuma hızı grafiği) ve ikinci grafiğin (okuma hatası grafiği) birinci sütununa işaretlemiştir. Hedefe ulaşip ulaşmadığı hakkında bilgi vermiştir. Eğer belirlediği hedefi geçtiyse bir daha ki hedefini daha yüksek belirlemesi gerektiğini belirtmiştir. Belirlediği hedefte performans gösterdiyse hedef belirlemeyi doğru yaptığını söylemiştir. Hedefe ulaşamadıysa daha fazla gayret etmesi gerektiğini ve hedefi koyarken dikkatli davranması gerektiğini söylemiştir. Araştırmacı

öğrencinin gösterdiği performansını hedef belirleme kağıdına 7. Aşama olan Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi aşamasında kullanmak üzere not almıştır.

Okuduğunu anlama performansını belirlerken aynı öykü kullanılmıştır. Araştırmacı öğrenciden öyküyü bir kez sessiz okumasını istemiştir. Okurken istediği hızda okuyabileceğini ve kelime veya cümlelerin altlarını çizebileceğini, not alabileceğini söylemiştir. Öğrenci iki kez okumayı bitirince çoktan seçmeli anlama sorularını vermiş ve cevaplamasını istemiştir sonuçları üçüncü grafiğin (okuduğunu anlama grafiği) birinci sütununa işaretlemiştir. Hedef ulaşıp ulaşmadığı hakkında bilgi vermiştir. Eğer belirlediği hedefi geçtiyse bir daha ki hedefini daha yüksek belirlemesi gerektiğini belirtmiştir. Belirlediği hedefe performans gösterdiyse hedef belirlemeyi doğru yaptığını söylemiştir. Hedefe ulaşamadıysa daha fazla gayret etmesi gerektiğini ve hedefi koyarken dikkatli davranması gerektirdiğini belirtmiştir. Araştırmacı öğrencinin gösterdiği performansını hedef belirleme kağıdına 7. Aşama olan Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi aşamasında kullanmak üzere not almıştır.

2.4.3.7. Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi

Öğrencilerin dosyaları çalışmanın başında dağıtılmış ve oturum sonunda toplanmıştır. Araştırmacı öğrencilerden hedef belirleme kağıdını çıkarmalarını istemiştir. Her bir öğrencinin okuma ve anlama performansına göre hazırlanmış olan Hedef Seçme Kağıdı'nı öğrencilere vermiştir. Bu çalışmayı eşleri ile birlikte yapacakları söylenmiştir. Hem kendileri için hem de eşleri için hedef seçeceklerini belirtmiştir. Bu hedefin iki hafta sonra ulaşabilecekleri bir hedef olmasını ve bunu hedef belirleme kağıdına yazmaları gerektiğini söylemiştir. Aynı işlem okuma hatası ve okuduğunu anlama soruları için de yapılmıştır. İki hafta sonra tekrar okumalarının ve anlamalarının değerlendireceğini, tekrar hedef belirleneceğini söylemiştir. Daha sonra Okuma Hızı, Okuma Hatası Grafiği ve Okuduğunu Anlama Grafiği'nin (Ek 9, Ek 10 ve Ek 11) öğretmen formunu asmıştır. Öğrencilerden grafikleri dosyalarından çıkarmaları istenmiştir. Öğrencilere daha sonra kırmızı kalemle belirledikleri hedefleri işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmacı nasıl işaretleneceğine model olmuş ve öğrencilerin işaretlemelerini yardımcı ile birlikte kontrol etmiştir. Daha sonra öğrencilerden grafikleri dosyalarına kaldırmalarını istemiştir.

2.4.3.8. Akranla Strateji Uygulamaları

Öğrencilerin dosyaları çalışmanın başında dağıtılmıştır ve oturum sonunda toplanmıştır. Birleştirilmiş okuma stratejisi uygulamaları, öğrenciler stratejiyi bağımsız uygulayınca kadar sürdürülmüştür. Bu uygulamaların başında, öğrencilere dosyaları dağıtılmıştır. Öğrencilerin bağımsız olarak tahminlerde bulunma ve şemalar oluşturabilmelerinde bağımsızlaşmaları amacıyla son iki oturum İpucu Kartı, öykü şeması ve öykü tahmin şeması dosyalardan çıkarılmıştır. Eşler oluşturulurken çalışma boyunca okuma performansı düşük olan öğrenciler ile sınıfta performansı yüksek olan öğrenciler birlikte eş olarak çalışmıştır.

Araştırmacı öğrencilerin eşleri ile birlikte ilk olarak ipucu kartından yararlanarak tahminlerde bulunmalarını ve öykü tahmin şemasına yerleştirmelerini, önemli bilgi birimlerinin altını çizmelerini, öykü şemalarını oluşturmalarını, ipucu kartında yer alan soruları bir defa daha okumaları, metni tekrar gözden geçirerek, öykü şemasını kontrol etmelerini, öykü tahmin şeması ile öykü anlam şemasını yan yana getirerek karşılaştırmalarını ve doğru tahmin ettikleri fikirlere “+” tahmin edemedikleri fikirlere “-” işareti koymalarını, şemalarını eşlerinin de görebilecekleri bir yere koyarak sıra ile birbirine öyküyü özetlemelerini, daha sonra öğrencilerin eşlerinin okumasını dinlemesi ve okumasını değerlendirmesini beklemiştir. Eşleri ile basamakları uygun şekilde yerine getiren öğrenciler pekiştirilmiştir.

Öğrencilerin gereksinim duydukları durumlarda öğrencilere düzeltici dönütler verilmiştir. Öğrencilerin strateji basamaklarını uygun şekilde tamamlamalarının ardından öğretim sonlandırılmıştır.

2.4.3.9. Grafikselsel Dönüt ve Hedef Kontrolü

Öğrencilerin dosyaları çalışmanın başında dağıtılmış ve oturum sonunda toplanmıştır. Bu aşama öğrenci ile birebir olarak uygulanmıştır. Araştırmacı öğrencilere bu aşamada bir dakikada doğru okudukları kelime sayılarının, dakikada yaptıkları okuma hatalarının ve kaç soruya doğru cevap verdiklerinin belirleneceğini belirtilmiştir. Öğrencilerin dosyalarından grafiklerini çıkarmasını istemiştir. Araştırmacı öğrenci ile birlikte grafikler üzerinde mevcut performansını ve hedeflerini incelemiştir. Öğrenciye okuma hızını belirlemede kullanacağı öyküyü vermiş, ses kayıt cihazını açmış ve en güzel okumanla oku yönergesini vermiştir. Araştırmacı kendi öyküsünden öğrencinin yanlış çözümlediği

okumadan atladığı ve 3 sn içinde çözümleyemeyip öğrencinin yerine okuduğu sözcükleri işaretlemiştir. Bir dakika sonunda öğrencinin kaldığı yeri işaretleyerek değerlendirmeyi bitirmiş, sonuçları birinci (okuma hızı grafiği) ve ikinci grafiğin (okuma hatası grafiği) birinci sütununa işaretlemiştir. Hedefe ulaşip ulaşmadığı hakkında bilgi vermiştir.

Okuduğunu anlama performansını belirlerken aynı öykü kullanılmıştır. Araştırmacı öğrenciye öyküyü bir kez sessiz okumasını okurken istediğin hızda okuyabileceğini ve altlarını çizebileceğini ve not alabileceğini, boş kağıtları istediği şekilde kullanabileceğini belirtmiştir. Öğrenciye iki kez okumayı bitirdikten sonra çoktan seçmeli anlama sorularını vermiş ve cevaplamasını istemiş sonuçları üçüncü grafiğin (okuduğunu anlama grafiği) birinci sütununa işaretlemiştir. Hedef ulaşip ulaşmadığı hakkında bilgi vermiş ve grafikleri dosyalarına kaldırmalarını istemiştir.

2.5. AD-HY-BOS Stratejisi'nde Kullanılan İşlemsel Kolaylaştırıcılar

AD-HY-BOS Stratejisinin öğretim aşamalarında kullanılmak için işlemsel kolaylaştırıcılar hazırlanmıştır. Bu işlemsel kolaylaştırıcıların özellikleri ve kullanım amaçları aşağıda sunulmuştur.

2.5.1. Performans Tablosu

Öğrencilerin mevcut okuma hızı, okuma hatası ve metin anlama performanslarını yazmaları için hazırlanmış bir işlemsel kolaylaştırıcıdır (Ek 6). Performans tablosu üç sütundan oluşmaktadır. İlk sütunda okuma hızı, ikinci sütunda okuma hatası, üçüncü sütunda okuduğunu anlama performanslarını yazabilecekleri bir sütun yer almaktadır.

2.5.2. Hedef Belirleme Kağıdı

AD-HY-BOS stratejisinin mevcut performansın tartışılması ve hedef belirlenmesi aşamasında kullanılmış olan bir işlemsel kolaylaştırıcıdır (Ek 7). İlk sütun ilk olarak gerçekleştirilen mevcut performansın tartışılması ve hedef belirlenmesi aşamasında öğrencinin mevcut okuma hızı, okuma hatası, okuduğunu anlama performanslarının ve bu performanslarına bağlı olarak belirleyecekleri hedefleri yazmaları için hazırlanmış, ikinci sütun ise ikinci olarak gerçekleştirilen mevcut performansın tartışılması ve hedef belirlenmesi aşamasında öğrencinin mevcut okuma hızı, okuma hatası, okuduğunu anlama

performanslarının ve bu performanslarına bağı olarak belirleyecekleri hedefleri yazmaları için hazırlanmış bir işlemsel kolaylaştırıcıdır.

2.5.3. Hedef Seçme Kağıdı

AD-HY-BOS Stratejisinin mevcut performansın tartışılması ve hedef belirlenmesi aşamasında kullanılmış olan bir işlemsel kolaylaştırıcıdır (Ek 8). Hedef Seçme Kağıdı her öğrencinin mevcut okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlama performansına göre uygun hedefler seçebilmesi için araştırmacı tarafından öğretim öncesinde hazırlanmıştır. Her bir öğrenci için belirlenen hedefler mevcut performansa bağı olarak %10 ile % 30 arasında belirlenmiştir.

2.5.4. Okuma Hızı Grafiğı

Öğrencilerin mevcut okuma hızı performanslarını ve bu performanslarına göre belirledikleri hedefler için grafik oluşturabilmeleri, genel olarak mevcut okuma hızı performansları ve okuma hızı hedeflerine ulaşp ulaşmadıklarını görebilmelerine yardımcı olması için kullanılmış olan bir işlemsel kolaylaştırıcıdır (Ek 9). Okuma hızı grafiğı iki roket grafikten oluşmaktadır. Birinci roket grafik mevcut okuma hızı performansı, ikinci roket grafik belirlenen okuma hızı hedefini göstermek için oluşturulmuştur. Okuma hızı grafiğı 4 kelime ve 164 kelime arasında ikişer kelime artış oranı olacak şekilde hazırlanmıştır.

2.5.5. Okuma Hatası Grafiğı

Öğrencilerin mevcut okuma hatası performanslarını ve bu performanslarını göre belirledikleri hedefler için grafik oluşturabilmeleri, genel olarak mevcut okuma hatası performansları ve okuma hatası hedeflerine ulaşp ulaşmadıklarını görebilmelerine yardımcı olması için kullanılmış olan bir işlemsel kolaylaştırıcıdır (Ek 10). Okuma hatası grafiğı iki ters roket grafikten oluşmaktadır. Birinci ters roket grafik mevcut okuma hatası performansı, ikinci ters roket grafik belirlenen okuma hatası hedefini göstermek için oluşturulmuştur. Okuma hatası grafiğinin aralıkları 0 ve 12 arasında birer kelime azalan oranda hazırlanmıştır.

2.5.6. Okuduğunu Anlama Grafiği

Öğrencilerin mevcut okuduğunu anlama performanslarını ve bu performanslarını göre belirledikleri hedefler için grafik oluşturabilmeleri, genel olarak mevcut okuduğunu anlama performansları ve okuduğunu anlama hedeflerine ulaşp ulaşmadıklarını görebilmelerine yardımcı olması için kullanılmış olan bir işlemsel kolaylaştırıcıdır (Ek 11). Okuduğunu anlama grafiği iki roket grafikten oluşmaktadır. Birinci roket grafik mevcut okuduğunu anlama performansı, ikinci roket grafik belirlenen okuduğunu anlama hedefini göstermek için oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama grafiğinin aralıkları 1 ve 13 arasında birer kelime artış oranı olacak şekilde hazırlanmıştır.

2.5.7. Stratejimi Öğreniyorum Tablosu

AD-HY-BOS Stratejisi basamaklarının yer aldığı, öğrencilerin strateji basamaklarını işaretleyerek hangi aşamada olduğunu belirlemesine yardımcı olması için kullanılmış bir işlemsel kolaylaştırıcıdır (Ek 12). Stratejimi öğreniyorum tablosu iki sütundan oluşmaktadır. İlk sütunda strateji basamaklarını hatırlatmayı kolaylaştıracak strateji basamaklarını isimlerinin bulunduğu bir sütundan oluşmaktadır. İkinci sütunda ise yaptığı her basamağın yanına işaret koyabileceği bir sütun yer almaktadır.

2.5.8. İpucu Kartı

AD-HY-BOS Stratejisi tahminde bulunma basamağında öğrencinin öykü ile ilgili tahminlerde bulunmayı kolaylaştırmak için geliştirilen bir işlemsel kolaylaştırıcıdır (Ek 13). İpucu kartında öykü ile ilgili tahminde bulunmayı kolaylaştıracak altı soru bulunmaktadır.

2.5.9. Öykü Tahmin Şeması

AD-HY-BOS Stratejisi tahmin yapma ve gruplama basamağında öğrencinin tahmin şeması oluşturmasında yararlanılmak üzere hazırlanmış bir işlemsel kolaylaştırıcıdır (Ek 14). Öykü tahmin şeması dekor, başlatıcı olay, olaylar ve sonuç olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Öğrencinin öykü ile ilgili tahminlerini örgütleyebilmesi için şemalarla desteklenmiş bir kağıttır.

2.5.10. Öykü Şeması

AD-HY-BOS Stratejisi öyküyü şemalaştırma basamağında öğrencinin öykü şeması oluşturmada yararlanılmak üzere hazırlanmış bir işlemsel kolaylaştırıcıdır (Ek 15). Öykü şeması dekor, başlatıcı olay, olaylar ve sonuç olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Öğrencinin öykü ile ilgili önemli bilgi birimlerini örgütleyebilmesi için şemalarla desteklenmiş bir kağıttır.

2.5.11. Eş Değerlendirme Formu

AD-HY-BOS Stratejisi okumayı izleme basamağında öğrencilerin kendi ve eşlerinin okumalarına yönelik değerlendirme yapmasında yararlanılmak üzere hazırlanmış bir işlemsel kolaylaştırıcıdır (Ek 16). Eş değerlendirme formu iki sütundan oluşmaktadır. Birinci sütunda akıcı bir şekilde okuma, hatasız okuma, noktalama işaretlerine uygun okuma, tonlama ve vurgulamaya dikkat ederek okuma değerlendirme alanlarından oluşmaktadır. Bu alanlar sembol resimlerle desteklenmiştir. İkinci sütunda ise her alan için öğrencinin kendisini ve eşini değerlendirerek işaret koyabilmesi için hazırlanmıştır.

2.6. Verilerin Toplanmasında Kullanılan Ölçü Araçları

Öğretim ve değerlendirme sürecinde öyküler, okuduğunu anlama ölçü araçları ile araştırma amaçlarında yer alan öğrencilerin strateji kullanımını sınıf ortamına genellemelerini ve araştırmanın sosyal geçerliliği likert tipi sosyal geçerlik formu ölçü araçları kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiş ve veri toplama sürecinde nasıl kullanılacağı açıklanmıştır.

2.6.1. Öyküler

Araştırmada 8-12 yaş grubu çocuklar için Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim elemanları tarafından hazırlanmış öykü kitapları setinden (Coşkun, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d; Doğan, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d; Onan, 2005) ve Talim Terbiye Kurulu tarafından okutulması uygun görülen ancak çalışmanın uygulandığı öğretim yılında ders kitabı olarak kullanılmayan Türkçe ders kitaplarından (MEB, 2012; MEB, 2013a, 2013b) seçilmiştir. Öyküler incelenerek çalışma için belirlenen öykülerin metin uzunluğu ve cümle uzunluklarında uyarlamalar yapılmıştır. Bu öykülerin hepsi Stein ve Glenn'in (1979) öykü yapısına göre düzenlenmiş ve kısaltılmıştır. Öyküler 442-500 kelime aralığındadır.

Öykülerin okunabilirlik değerleri Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formülü ile hesaplanmıştır. Öykülerin okunabilirlik değerleri 46-52 puan aralığındadır. Toplam 25 öykü bu şekilde hazırlandıktan sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde çalışan üç öğretim elemanına verilerek onlardan öyküleri; kelimeleri, cümle uzunlukları, metin uzunluğu, öyküdeki olay ve olay akışının 4. sınıf öğrencilerinin düzeyine uygunluğu bakımından değerlendirmelerine istenmiştir (Ek 19) Öykü değerlendirme ölçeği 1-5 arasında puanlamaya göre hazırlanmıştır. Değerlendirme sonucu üç ve üstü puan alan 23 öykü deney süreci için seçilmiştir. Bu öykülerden 17 tanesi kullanılmıştır. Öykü üzerinde uzmanlar tarafından yapılan değişiklikler öykülere yansıtılmıştır. Öykülerden 1'i önkoşulların değerlendirilmesinde, 3'ü başlama düzeyinde, 2'si yoklama oturumlarında, 2'si model olma öğretim sürecinde, 2'si akran uygulamaları öğretim sürecinde, 1'si grafiksel dönüt ve hedef kontrolü sürecinde, 3'ü öğretim sonu değerlendirmede ve 3'ü izlemede kullanılmıştır. Genelleme öyküsü olarak öğretim öncesi ve sonrasında 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan, Stein ve Glenn'in öykü yapısına göre herhangi bir düzenleme yapılmamış, öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları, 189 kelimeden oluşan, okunabilirlik değeri 30 olan, bir öykü kullanılmıştır.

2.6.2. Metin Anlama Ölçü Aracı

Öğrencilerin metin anlama düzeylerini belirleyebilmek için metin anlama ölçü aracı kullanılmıştır. Metin anlama ölçü araçları hazırlanırken 4. sınıf düzeyine göre düzenlenen her öykü için öykü birimlerini ölçen 13 soru hazırlanmıştır. Bu sorulardan sekizi metne dayalı, beşi çıkarımsal sorudur. Öykü anlama soruları çoktan seçmeli soru tipinde dört seçenekli olarak hazırlanmıştır. Sorularla ilgili uzman görüşü almak için iki form hazırlanmıştır. Birinci formda (Ek 20) hazırlanan her bir sorunun soru tiplerine uygun olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiş, ikinci formda (Ek 21) soruların açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulması; soru köklerinde yanıt için gerekmeyen bilginin olup olmaması; soru kökünün doğru seçenek için ipucu oluşturacak ifadeler barındırıp barındırmaması; soruların öğrencilerin bilgi düzeylerini değil anlama becerilerini ölçecek nitelikte olup olmaması; görece uzun ifade edilmiş seçenek (doğru ya da yanlış) olup olmaması; etkisiz seçeneğin olup olmaması; kök ve seçenekler arası gramer uyumsuzluğunun olup olmaması, seçeneklerin kendi içinde birbirine ipucu oluşturup oluşturumaması, soruların birbirine ipucu oluşturup oluşturumaması ve soruların seçeneklerinin diğer soruların cevaplanması için ipucu oluşturup oluşturumaması olmak üzere 10 kriter doğrultusunda iki ölçme

değerlendirme uzmanı ve üç Türkçe Eğitimi Bölümü uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar öykü ile ilgili 13 soruyu soru türüne göre uygun veya uygun değil şeklinde değerlendirmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda ölçü araçları düzeltilmiş tekrar uzmanlara gönderilerek görüş alınmış ve ölçü araçlarına son hali verilmiştir.

2.6.3. Okuma Hızı ve Okuma Hatası Kayıt Çizelgesi

Okuma hızı ve hatası kayıt çizelgesi (Ek 3) öğrencinin dakikada doğru okuduğu kelime sayısı ve hatalı okunan kelime sayısını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Kayıt çizelgesinin birinci bölümünde; öğrencinin kimlik bilgilerine ve uygulama tarihine; ikinci bölümünde ise hatalı okunan kelime sayısı, sesletmeden atlanan kelime sayısı, araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu kelime sayısı, bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, tüm metinde hecelenerek okunan kelime sayısı, tüm metinde hecelenmeden okunan kelime sayısı bölümlerine yer verilmiştir.

2.6.4. Sosyal Geçerlilik Formu

Öğrencilerin AD-HY-BOS Stratejisi ile görüşlerini belirlemek için sosyal geçerlilik formu geliştirilmiştir (Ek 22). Bu form öğrencilerin stratejinin uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla likert tipi sorular ve açık uçlu sorular oluşmaktadır. Sosyal geçerlik formunda dokuz soru bulunmaktadır. Açık uçlu sorular aşağıdaki gibidir.

- Öykü anlamanda birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?
- *Çok oldu/ Hiç olmadı* ya da *Biraz oldu* şekilde verdiğiniz cevaba göre düşüncenizin nedenlerini yazınız.
- Okuma hızının artmasında birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu? *Çok oldu/ Hiç olmadı* ya da *Biraz oldu* şekilde verdiğiniz cevaba göre düşüncenizin nedenlerini yazınız.
- Bu stratejide beğendiğin şeyler nelerdi?
- Bu stratejide beğenmediğin şeyler nelerdi?

Hazırlanan sorular öğrencilere bire bir uygulanarak AD-HY-BOS stratejisi hakkında görüşleri alınmıştır.

2.6.5. Strateji Gözlem Formu

Öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları stratejileri sınıf ortamına genelleme durumlarını belirlemek için strateji gözlem formu (Ek 17) kullanılmıştır. Bu formda AD-HY-BOS’nde yer alan stratejiler yer almaktadır. Öğrenciler sınıf ortamında gözlenerek bu stratejileri kullanıp kullanmadığı kayıt edilmiştir.

2.7. Deney Süreci

Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni’ne göre desenlenen bu araştırmada, deney süreci yedi aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar; ön uygulama, başlama düzeyi, “AD-HY-BOS” stratejisinin uygulanması, öğretim sonu değerlendirme, strateji kullanımını sınıf ortamına genellemenin değerlendirilmesi, performanslarını 4. sınıf düzeyinde bir öyküye genellemenin değerlendirilmesi ve izlemedir.

2.7.1. Uygulama Ortamı

Araştırmanın oturumları 6x5 metre boyutlarında bir derslikte yürütülmüştür. Denekler sınıfta klasik sıra düzeni ile ikişerli şekilde oturtulmuştur. Araştırmacı deneklerin karşısında çalışmayı yürütmüştür. Gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla sınıfa video kamera yerleştirilmiştir.

2.7.2. Ön Uygulamanın Yapılması

Araştırmanın deney sürecine geçilmeden önce “AD-HY-BOS” stratejisinin uygulanması sırasında karşılaşılabilecek sorunları belirlemek ve gereken düzenlemeleri yapabilmek için önkoşulları sağlayan ve deney sürecinde yer almayan bir sınıfta bulunan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenci ve okuma düzeyi düşük öğrenciler ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada mevcut performansın tartışılması, strateji öğelerinin tanıtımı, model olma uygulamaları aşamalarının her birinden birer oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sınıf öğretmenini tarafından izlenmiş ayrıca Ondokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nden bir öğretim görevlisi de araştırmacıya yardımcı olmuş ve video kamera ile kaydedilmiştir. Uygulama sırasında uygulama güvenirliği formu (Ek 18) sınıf öğretmenine verilmiş uygulama esnasında yanında hazır bulundurulması istenmiştir. Uygulanan basamaklar öğretmen tarafından işaretlenmiştir. Ön uygulamada uygulama güvenirliği % 100 bulunmuştur.

Öğretim sonrası araştırmacı ve öğretmen bir araya gelerek öğretim tartışılmıştır. Ön uygulama sonrasında uygulamanın aksayan yönleri ve bu aksayan yönlere yönelik yapılabilecek çalışmalar olarak sınıf yönetimi kural listesi oluşturma, çalışma davranışlarının daha çok pekiştirilmesi, okuma hızı ve okuduğunu anlama grafiklerinde düzenlemelerin yapılması, öykünün başlatıcı olay, olaylar ve sonuç bölümlerinin farklı sayfalarda yer almasının sağlanması ve model olma oturumunun üç saat üst üste yapılmasına karar verilmiştir.

2.7.3. Sınıf Performansının Belirlenmesi

Deneklerin belirlenmesinde kullanılan öykü ve ölçü araçları deneklerin sınıfındaki tüm öğrencilere uygulanarak sınıfta her öğrencinin okuma hızı, hatası ve öykü anlama performansı belirlenmiş ve ortalamaları alınmıştır.

2.7.4. Başlama Düzeyinin Belirlenmesi

Sağaltım öncesi başlama düzeyinin belirlenme evresi; sağaltım öncesinde akranların ve kaynaştırma öğrencilerinin öykü metinleri anlama düzeylerinin belirlenmesi, okuma hatası ve okuma hızını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Öğrencilerin başlama düzeyi her bir değişken için belirlenmiştir. Kararlı bir başlama düzeyi oluşana kadar en az üç kez başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerinin toplanmasına, her denek ve denek grubundan birer kez yoklama değerlendirmesi yapılarak başlanmıştır. Ardından birinci denek ve denek grubundan başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, öğretim uygulanmıştır. Birinci deneğin ve denek grubu öğretim sonunda her bir değişken için belirlenecek ölçüt düzeye ulaştığında ikinci denek ve denek grubunun başlama düzeyi verileri alınmaya başlanarak üçüncü denek ve denek grubundan bir yoklama değerlendirmesi alınmıştır. Denek ve denek gruplarının okuma hızı başlama düzeyinin belirlenmesinde öğrencilere “en güzel okumanla oku!” yönergesi verilmiş ve bir dakika sonrasında kaldığı yer işaretlenmiştir. Bir dakika içerisinde doğru okuduğu kelimelerden hatalı okuduğu kelimeler çıkartılarak okuma hızı belirlenmiştir. Metin anlama başlama düzeylerinin belirlenmesinde ise öğrencilerden metinle ilgili on üç anlama sorusunu okuyarak sorunun doğru cevabı olarak düşündükleri şıkkı daire içine almaları istenmiştir. Öğrencilerin tüm anlama sorularını cevaplamalarından sonra doğru cevap sayıları hesaplanmış metin anlama başlama düzeyleri belirlenmiştir.

2.7.5. “AD-HY-BOS” Stratejisinin Uygulanması

Birinci deneğin ve okuma performansı düşük olan öğrencilerin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde öykü türü metni anlama ve akıcı okuma becerisi, AD-HY-BOS Strateji Öğretimi ile yapılmıştır. AD-HY-BOS Strateji Öğretimi mevcut performansın belirlenmesi, mevcut performansın tartışılması ve hedef belirlenmesi, strateji öğelerinin tanıtımı, stratejiye model olma, strateji basamaklarının kontrolü, grafiksel dönüt ve hedef kontrolü, mevcut performansın tartışılması ve hedef belirlenmesi, akranla strateji uygulamaları ve grafiksel dönüt ve hedef kontrolü olmak üzere dokuz aşamada gerçekleştirilmiştir. Öğretim, denek ve denek grubu başlama düzeyine göre performansları doğrultusunda belirlenen hedeflerine ulaşmaya kadar sürdürülmüştür.

Tablo 7

Öğretim Oturum Sayıları ve Süresi

	Birinci denek ve denek grubu		İkinci denek ve denek grubu		Üçüncü denek ve denek grubu	
Öğretim Aşamaları	Oturum Sayısı	Süre (dk)	Oturum Sayısı	Süre (dk)	Oturum Sayısı	Süre (dk)
Mevcut Performansın Belirlenmesi	3	120	3	120	3	120
Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi	2	80	2	80	2	80
BOS Strateji Öğelerinin Tanıtımı	2	80	2	80	2	80
Stratejiye Model Olma	6	240	6	240	6	240
Strateji Basamaklarının Kontrolü	2	80	2	80	2	80
Grafiksel Dönüt ve Hedef Kontrolü	3	120	3	120	4	160
Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi	2	80	2	80	2	80
Akranla Strateji Uygulamaları	6	240	6	240	6	240
Grafiksel Dönüt ve Hedef Kontrolü	3	120	3	120	4	160
TOPLAM	29	1160	29	1160	35	1240

2.7.6. Öğretim Sonu Değerlendirme

Öğretim sonu değerlendirme öğretim tamamlandıktan sonra en az üç oturum aynı başlama düzeyinde olduğu gibi uygulanmıştır. Birinci denegin ve okuma düzeyi düşük öğrencilerin, başlama düzeyine göre performansları doğrultusunda belirlenen hedeflerine ulaştıklarında öğretim bitirilmiş ve en az üç oturum öğretim sonu değerlendirme uygulanmıştır. Öğretim sonu verileri kararlılık gösterdiğinde ikinci denek ve denek grubu için art arda gerçekleştirilen üç ayrı oturumda, üç farklı öykü değerlendirmek amacı ile başlama düzeyi belirlenmiştir. Bu sırada üçüncü denek ve denek grubundan bir oturum yoklama verisi alınmıştır.

2.7.7. AD-HY-BOS ‘ni Genellemenin Değerlendirilmesi

Akıcı okuma ve metin anlamada kullandıkları stratejileri sınıf ortamına genelleme durumlarını belirlemek için öğrencilerin sınıf ortamında genelleme öyküsünü anlamada kullandıkları stratejiler Strateji Gözlem Formu’na kayıt edilmiştir.

2.7.8. Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Strateji Performanslarını 4. Sınıf Düzeyinde Bir Öyküye Genellemenin Değerlendirmesi

Araştırmacı tarafından, sınıf ortamında öğrencilerin metin anlama performanslarını sınıf ortamına genelleyip genellemediğini belirlemek için Türkçe müfredatından alınmış öğretimde kullanılmayan, 189 kelimeden oluşan öykü verilmiş ve öykü ile ilgili 13 okuduğunu anlama sorusunu cevaplamaları istenmiştir.

2.7.9. İzleme

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında AD-HY-BOS Strateji öğretiminin tamamlanmasının ardından 3, 5 ve 8 hafta sonrasında öğrencilerin kazandıkları akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla izleme değerlendirmesi yapılmıştır. Bu süreç aynı başlama düzeyinin değerlendirmesi gibi uygulanmıştır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden ve okuma düzeyi düşük öğrencilerden üçer kez izleme yoklaması alınmıştır.

2.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları ve okuduğunu anlama performanslarının değerlendirilmesi amacı ile veriler toplanmıştır. Ayrıca öğretimin içeriği ve sonuçları hakkında öğrenci görüşlerini belirlemek, öğrencilerin metin anlamada kullandıkları stratejileri sınıf ortamına genelleme durumlarını ve 4. Sınıf düzeyindeki bir öyküye genelleme durumlarını belirlemek için veriler toplanmıştır. Tüm veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Aşağıda bu değişkenlere ait verilerin toplanmasına yer verilmiştir.

2.8.1. Okuma Hızı ve Okuma Hatası Verilerinin Toplanması

Araştırmacı okuma düzeyi düşük olan öğrenciler ve zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisinin performansını belirlemek amacı ile öğrenciye kronometre ve video kayıt cihazını tanıtarak seslerinin kayıt edileceğini söylemiştir. Bu çalışmanın okuma performanslarının belirlenmesi için yapılan bir çalışma olduğu kesinlikle bundan not almayacakları belirtilmiştir.

Araştırmacı, öğrenciye okuyacağı öyküyü göstererek bu öykünün aynısının kendisinde de olduğunu ve okurken kendi metninden takip edeceğini belirtmiştir. Daha sonra ses kayıt cihazını açarak ve öğrenciye “Bu metni en güzel okumanla oku.” yönergesini vererek çalışmayı başlatmıştır. Öğrencinin ilk kelimeyi okumaya başlaması ile birlikte kronometre çalıştırılmıştır. Öğrencinin okurken satır atlaması durumunda öğrenciye atladığı satır gösterilerek “Buradan devam et.” denerek öğrenciden okumaya devam etmesi istenmiştir. Şayet öğrenci üç saniyeden fazla bir kelimeyi okumadan beklerse veya okuyamazsa öğrencinin yerine o kelime araştırmacı tarafından okunarak öğrencinin okumaya devam etmesi sağlanmıştır. Araştırmacı, öğrenci okurken öğrencinin yanlış okuduklarını, okumadan atladıklarını, araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu kelimeleri kendi metninde işaretlemiştir. Öğrencinin bir dakika sonunda kaldığı yer işaretlenerek ve tüm metni okuması sağlanmış; yapılan okuma hataları belirlenmiştir.

2.8.2. Metin Anlama Verilerinin Toplanması

Metin anlama verileri bire bir olarak toplanmıştır. Metin anlama verilerinin toplanmasında okuma hızının belirlenmesinde kullanılan metinler kullanılmıştır. Bu çalışmanın metin anlama performanslarının belirlenmesi için yapılan bir çalışma olduğu bu değerlendirmeden not almayacakları belirtilmiştir.

Öğrenciye araştırmacı bir öykü vereceğini, bu öyküyü bir kez sessiz olarak okuduktan sonra kendisine verilen anlama sorularına cevap vermesi gerektiğini söylemiştir. Öğrencilere okurken kullanabilmeleri için boş kağıtlar verilmiştir. Okurken öyküyü daha iyi anlamak için bu kağıtları kullanabilecekleri, not alabilecekleri, metinde istedikleri yerleri çizebilecekleri, anlamak için her şeyi yapabilecekleri söylenmiştir. Öğrencilerin okumalarını bitirdiklerinde cevap kâğıdı öğrencilere verilerek ve cevapları işaretlemeleri istenmiştir.

Öğrencilerin metin anlama düzeyini belirlemek amacıyla metin anlama kayıt çizelgesi kullanılmıştır (Ek 4). Öğrencinin doğru ve yanlış cevap sayısı bu forma kaydedilmiştir. Kayıt çizelgesinin birinci bölümünde; öğrencinin kimlik bilgilerine (adı, soyadı, sınıfı ve uygulama tarihi); ikinci bölümünde ise doğru ve yanlış cevaplanan, metne dayalı ve çıkarımsal soru sayısına yer verilmiştir.

2.8.3. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Verilerin Toplanması

Araştırmacı AD-HY-BOS ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek için hazırlamış olduğu öğrenci formunu sınıftaki tüm öğrencilere uygulamıştır. Öğrencilerden formu doldurmaları istenirken, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle bire bir görüşme yapılarak sosyal geçerliliğe ilişkin veriler toplanmıştır.

2.8.4. Genellemeye İlişkin Verilerin Toplanması

Öğrencilerin metin anlamada kullandıkları stratejileri genelleyip genelleyemediklerini belirlemek için okuma düzeyi düşük olan öğrenciler ve zihinsel yetersizliği olan öğrenci gözlemlenerek yerine getirilen stratejiler hazırlanan strateji gözlem formunda araştırmacı tarafından işaretlenmiştir. Öğrencilerin anlama performanslarını 4. Sınıf düzeyinde öyküye genelleyip genelleyemediklerini belirlemek için değerlendirme sınıf ortamında yapılmış öykü verilerek okumaları ve öykü ile ilgili çoktan seçmeli anlama sorularını cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri doğru cevaplar kaydedilmiştir.

2.9. Verilerin Puanlanması

2.9.1. Metin Anlamanın Puanlanması

Her bir sorunun doğru cevabı bir puan olarak belirlenmiştir. Sorulara öğrencinin kayıt formunda işaretli olduğu şekliyle cevap vermesi doğru cevap olarak kabul edilmiştir. Öykü ile ilgili sorulara verilen doğru cevaplara 1 puan verilerek öğrencinin tüm sorulardan elde ettiği toplam okuduğunu anlama puanı hesaplanmıştır.

2.9.2. Okuma Hızı ve Okuma Hatalarının Puanlanması

Öğrencilerin okuma hızı dakikada doğru okuduğu kelime sayısına göre belirlenmiştir. Okuma hızı performansları; bir dakikada okunan toplam sözcük sayısından yanlış okunan kelime sayısı çıkarılarak hesaplanmıştır. Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler, araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu kelimeler ve öğrencinin sesletmeden atladığı kelimeler “yanlış” olarak kabul edilmiş; öğrencinin metinde olduğu gibi seslettiği, önce yanlış seslettiği ve daha sonra üç saniye içinde düzelttiği kelimeler “doğru” olarak puanlanmıştır. Eklenen kelimeler doğru veya yanlış olarak kabul edilmeyip puanlamaya alınmamıştır (Shinn,1989).

2.9.3. Genelleme Verilerinin Puanlanması

Strateji gözlem formunda yer alan AD-HY-BOS içerisinde yer alan stratejilerin her biri için gözlem yapılmıştır. Okuma düzeyi düşük olan öğrenciler ve zihinsel yetersizliği olan öğrenci öykü ile ilgili çalışmaları esnasında gözlemlenerek bu stratejilere yer verip vermedikleri formda işaretlenmiştir.

Anlama puanları için her bir sorunun doğru cevabı bir puan olarak belirlenmiştir. Sorulara öğrencinin kayıt formunda işaretli olduğu şekliyle cevap vermesi doğru cevap olarak kabul edilmiştir. Öykü ile ilgili sorulara verilen doğru cevaplara bir puan verilerek öğrencinin tüm sorulardan elde ettiği toplam okuduğunu anlama puanı hesaplanmıştır.

2.10. Verilerin Analizi

Bu araştırmada bulgular nitel ve nicel olarak iki grupta toplanmış ve bu iki grup veri için verilerin analizi aşağıda belirtilen şekilde gerçekleştirilmiştir.

2.10.1. Nicel Verilerin Analizi

Tek denekli deneysel desenler ile yapılan araştırmalarda verilerin analizi, sonuçların grafikte gösterilip, grafiğın görsel olarak yorumlanması yoluyla yapılır (Tawney & Gast, 1984, s.142). Bu araştırmada tek denekli deneysel desenlerden “Denekler Arası oklu Yoklama Deseni” kullanılarak veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada; verilerin analizinde, AD-HY-BOS ğretiminin zihinsel yetersizliğı olan öğrencilerin, okuma düzeyi dşuk öğrencilerin; okuma hızı, okuma hatası öykü metinleri anlamalarına ve anlamalarını sürdürmelerinde etkili olup olmadığının belirlenmesinde çizgi grafiğı kullanılmıştır. Bu grafiğın yatay ekseninde oturumlar, dikey ekseninde ise öğrencilerin doğıru cevapladıkları soru sayısı, okuma hataları ve dakikada okuduğı kelime sayısı gösterilmiştir. Veriler analiz edilirken başlama düzeyinde elde edilen veri yollarının düzeyi ğretim sonunda elde edilen veri yollarının düzeyi ile karşılaştırılmıştır. Veriler başlama düzeyine göre düzey olarak yüksekse öğretimin etkili olduğı sonucuna varılmıştır. Grafikte okuma düzeyi dşuk öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları ve okuduğunu anlama puanları ayrı ayrı belirlendikten sonra ortalama puanları hesaplanarak, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin puanları ise ayrı olarak gösterilmiştir.

Sosyal geerliliğı değıerlendirmek amacıyla kullanılan sosyal geçerlik formundaki kapalı uçlu sorulara verilen yanıtlar nicel olarak analiz edilmiştir. Bu analiz kapalı uçlu sorulara verilen cevapların yüzdesi hesaplanarak gerçekleştirilmiştir.

2.10.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın sosyal geçerliliğini belirlemek amacıyla hazırlanan sosyal geçerlik formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplar içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.

Analizde ğrencilerin yazılı olarak verdiğı yanıtlar ilk olarak kodlanmış ve ardından temalar oluşturularak bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmacı kodlama sürecinde anlam btnlğı sağılanan birimlere uygun olan kod isimler kullanmıştır. Daha sonra oluşturulan kodların başka bir uzman tarafından kodlama-ifade tutarlılığı ve kod isimleri için görüş alınmış ve eklenmesi, çıkarılması veya uygun olması bakımından gerekli düzenlemeler

gerçekleştirilmiştir. Kodlamaların yapılmasının ardından temaların oluşturulmasına geçilmiştir.

Araştırmacı temaların oluşturulması aşamasında kodları inceleyerek ortak yönleri bulmaya çalışmıştır. Kodların sınıflanmasından sonra oluşan gruplar ayrı ayrı incelenmiş ve bu grupları temsil ettiği düşünülen tema isimleri oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan temaların başka bir uzman tarafından kodları doğru temsil etmesi bakımından görüşü alınmış ve eklenmesi, çıkarılması veya uygun olması bakımından gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Tümevarımsal analiz süreci aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.10.2.1. Verilere Ulaşma ve Bilgisayara Aktarma

Denek ve denek gruplarına sosyal geçerlilik formunun uygulanması araştırmanın uygulama süreci bittikten sonra gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle ayrı ortamlarda bire bir çalışılmış, diğer öğrencilerle sınıf ortamında çalışılmıştır. İlk olarak sosyal geçerlilik formu öğrencilere tanıtılmış, öğrendikleri stratejiye dair görüşlerinin merak edildiği, bu çalışmadan herhangi bir not almayacakları belirtilmiş ve bu formda yer alan sorular hakkında düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerin anlamadığı sorular ve merak ettikleri noktalar açıklanmıştır. Öğrencilerin yazma ve işaretleme işlemleri bittikten sonra formlar toplanarak verilere ulaşılmıştır.

Verilerin analizi sürecinde öncelikle öğrencilerin formda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar MS Excel programında sırasıyla yazılarak veriler bilgisayar ortamında aktarılmıştır. Daha sonra bu aktarma sürecinde yer alabilecek olası hataların tespiti için yazılı dokümanlar özel eğitim bölümünde bir öğretim elemanına incelenmiştir. Hataların tespitinden sonra dokümanda düzenlemeler yapılarak hatalar giderilmiş ve tekrar aynı gözlemciden görüş alınmıştır.

2.10.2.2. Verilerin Kodlanması

Veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, kodlama sürecine yer verilmiştir. Kodlama sürecinde tüm ifadeler tek tek okunarak anlamca bütünlük gösteren birimler ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama sürecinde, öğrenci cevapları ilgili soruya göre incelenerek “bu yanıtta verilmek istenen mesaj nedir?” sorusunun yanıtı aranmıştır. Bu süreçte araştırmacı

verilerden yola çıkarak, anlam bütünlüğü sağlanan birimlere uygun olduğunu düşündüğü kod isimleri kullanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Verilerin incelenmesi sonucu 32 tane koda ulaşılmıştır. Bu işlemin ardından kodlamalarla ilgili çalışmış olduğu dosyayı bir özel eğitim bölümünde bir öğretim elemanına inceletmiş ve nitel analiz süreciyle ilgili görüş ve önerilerini almıştır. Bu görüş ve öneriler sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak temaların oluşturulmasına geçilmiştir.

2.10.2.3. Temaların oluşturulması

Kodlama süreci tamamlandıktan sonra, araştırmacı kodları inceleyerek aralarındaki ortak yönleri bulmaya çalışmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmacı bu süreçte kodlamaları gözden geçirerek kodların her birini en iyi temsil ettiği düşünülen isimler bulunarak tema isimlerini oluşturulmuştur. Araştırmacı daha sonra tema isimleri ile ilgili özel eğitim bölümünde bir öğretim elemanının görüş ve önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapmıştır. Bu işlemin ardından altı tane temaya ulaşılmıştır.

Tablo 8’de tümevarımsal analiz sonucu ulaşılan temalar ve ilgili kodlar gösterilmektedir.

Tablo 8

Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar
Stratejinin okuma hızı, okuma hatası, anlama becerisi ve okuma gelişimi üzerindeki etkisi	Anlama becerisini artırmaya katkısı Okuma hızını artırmaya katkısı Okuma gelişimine katkısı Okuma hatasını azaltmaya katkısı
En çok beğenilen strateji basamaklarına dair görüşler	Stratejide her şeyi beğenme Tahmin yapma ve gruplama Öykü şeması oluşturma Hedef koyma Okumayı izleme Özetleme stratejisi Önemli bilgileri belirleme Tahmin şeması ve öykü şemasını Karşılaştırma
Strateji içeriğine ve uygulamaya dair olumluluk ifade eden görüşler	Faydalı bulma Stratejiyi eğlenceli bulma Uygulayıcıdan memnun olma Herkese önerme Kendisinin yapması Strateji içeriğini farklı bulma Okuma ile ilgili strateji olması
Strateji öğretiminin okuma hızı ve anlama becerileri dışındaki olumlu etkileri	Başarıyı artırmaya katkısı Kitap okumaya katkısı Kelime hazinesi gelişimine katkısı Çalışma becerilerine katkısı Tahmin etme becerisi gelişimine katkısı Hayal gücünü kullanmaya katkısı
Stratejide beğenilmeyen basamaklara dair görüşler	Özetleme Önemli bilgileri belirleme Öykü şeması oluşturma Tahmin şeması oluşturma Anlamayı izleme
Stratejinin uygulanmasına ilişkin yaşanan güçlükler	Strateji uygulamanın uzun sürmesi İstenilen hedefe ulaşamama

2.11. Uygulama Güvenirliği

Araştırmada AD-HY-BOS'un planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığının belirlenebilmesi için uygulama güvenirliliği hesaplanmıştır. Bu amaçla AD-HY-BOS kapsamında yer alan mevcut performansın belirlenmesi, mevcut performansın tartışılması ve hedef belirlenmesi, strateji öğelerinin tanıtımı, stratejiye model olma, strateji basamaklarının kontrolü, grafiksel dönüt ve hedef kontrolü, mevcut performansın tartışılması ve hedef belirlenmesi, akranla strateji uygulamaları ve grafiksel dönüt ve hedef kontrolü aşamalarının öğretim süreçlerinde yer alan basamaklar listelenmiş ve bir kontrol

listesi hazırlanarak gözlemciye verilmiştir. Gözlemci özel eğitim alanında yüksek lisansını tamamlamış ve doktora yapmakta olan bir öğretim elemanıdır. Gözlemciye tüm uygulamaların en az %30'unu karşılayacak şekilde video ve ses kayıtları ile formlar verilerek bu kayıt formlarını doldurmaları istenmiştir. Uygulama güvenirliği gözlenen araştırmacı davranışının planlanan araştırmacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması yolu ile hesaplanmıştır (Billingsley, White & Munson, 1980). Tablo 9'da uygulama güvenirliği için izlenen oturum sayısı ve uygulama güvenirliği sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9

AD-HY-BOS'un Deneklere Göre Uygulama Güvenirliği

	Birinci denek ve denek grubu		İkinci denek ve denek grubu		Üçüncü denek ve denek grubu	
Öğretim Aşamaları	İzlenen Oturum Sayısı	Uygulama Güvenirliği	İzlenen Oturum Sayısı	Uygulama Güvenirliği	İzlenen Oturum Sayısı	Uygulama Güvenirliği
Mevcut Performansın Belirlenmesi	2	%100	2	%100	2	%100
Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi	1	%100	1	%91	1	%91
BOS Strateji Öğelerinin Tanıtımı	1	%97	1	%100	1	%95
Stratejiye Model Olma	3	%98	3	%97	3	%96
Strateji Basamaklarının Kontrolü	1	%100	1	%100	1	%100
Grafiksel Dönüt ve Hedef Kontrolü	2	%93	2	%100	2	%93
Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi	1	%100	1	%100	1	%100
Akrarla Strateji Uygulamaları	3	%97	3	%97	3	%94

Araştırmada birinci denek ve denek grubunun uygulama güvenirliği %93 ile %100 arasında ikinci ve üçüncü denek ve denek grubunun uygulama güvenirliği %91 ile %100 arasında bulunmuştur.

2.12. Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması

Araştırmada toplanan verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla Gözlemciler Arası Güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Yansız atama ile okuma hızı, okuma hatası ve metin anlama performanslarına ait veri toplama oturumlarının %30'u belirlenerek gözlemciye

verilmiş ve değerlendirmesi istenmiştir. Gözlemciye puanlamaya ilişkin yarım saatlik bir eğitim verilmiştir. Araştırmacı ile gözlemci arasındaki görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığı toplamına bölünerek 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (House, House & Campbell, 1981). Gözlemciler arası güvenilirlik çalışması yapılan her bağımlı değişken için hesaplamalar aşağıda açıklanmıştır.

2.12.1. Okuma Hızı ve Okuma Hatası Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması

Okuma hızı performansında gözlemciler arası güvenirliğin hesaplanması için okuma hızı ve okuma hatasının nasıl belirleneceği öykü üzerinde anlatılmıştır. Eğitim sonrasında gözlemciden okuma hızı ve okuma hatası kayıt formuna göre gözlemciler arası güvenirliği hesaplanmayacak bir denegin okuma hızını ve okuma hatasını belirlemesi istenmiştir. Gözlemci formları doldurduktan sonra, kayıt çizelgelerine bakılarak gözlemci ile araştırmacının uyuşan cevapların yüzdesi hesaplanmıştır. Gözlemci ile araştırmacının uyuşan cevaplarının yüzdesi %85 tutarlılık oranına ulaştıktan sonra tüm deney koşullarından elde edilen öykülerin %30'u gözlemciye verilmiştir.

Birinci denek ve denek grubunun toplam 27 değerlendirme oturumundan (başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, öğretim sonu izleme) 9 oturumda (%30'u) öğrenci performansları gözlemciye izletilmiş, okuma hızı ve okuma hatasını belirlemesi istenmiştir. Hem okuma hatası hem de okuma hızı için araştırmacı ile gözlemci arasındaki görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığı toplamına bölünerek 100 ile çarpılması sonucunda, gözlemciler arası güvenirlik okuma hızı ve okuma hatası için %100 bulunmuştur.

İkinci denek ve denek grubunun toplam 27 değerlendirme oturumundan (başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, öğretim sonu izleme) 9 oturumda (%30'u) öğrenci performansları gözlemciye izletilmiş, okuma hızı ve okuma hatasını belirlemesi istenmiştir. Araştırmacı ile gözlemci arasındaki görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığı toplamına bölünerek 100 ile çarpılması sonucunda, gözlemciler arası güvenirlik okuma hızı ve okuma hatası için %100 bulunmuştur.

Üçüncü denek ve denek grubunun toplam 36 değerlendirme oturumundan (başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, öğretim sonu izleme) 13 oturumda (%30'u) öğrenci performansları gözlemciye izletilmiş, okuma hızı ve okuma hatasını belirlemesi

istenmiştir. Araştırmacı ile gözlemci arasındaki görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığı toplamına bölünerek 100 ile çarpılması sonucunda, gözlemciler arası güvenilirlik okuma hızı ve okuma hatası için %100 bulunmuştur.

Metin anlama için gözlemciler arası güvenilirlik, anlama testi çoktan seçmeli olduğu için hesaplanmamıştır.

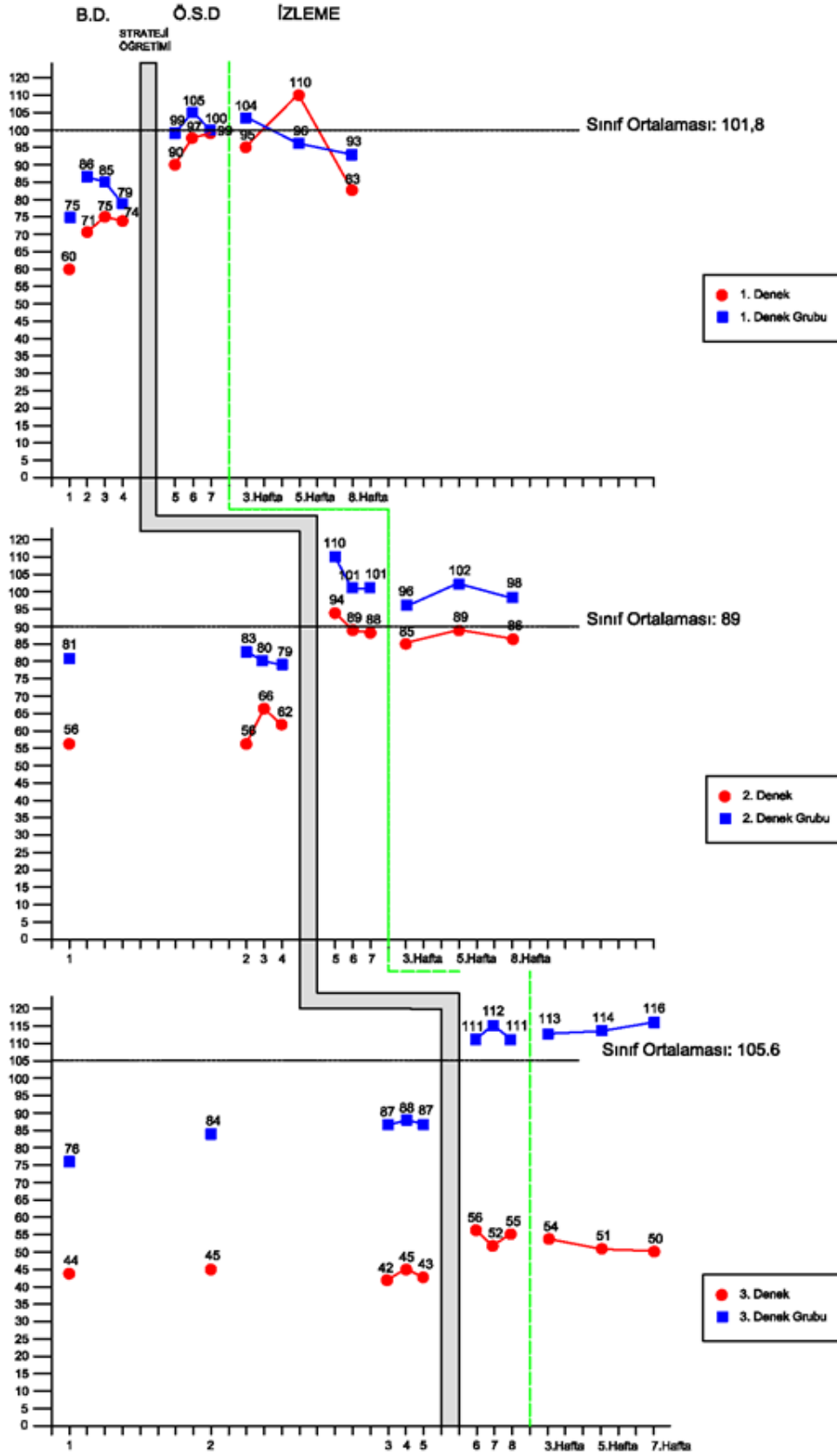
BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada katılımcıların okuma hızı, okuma hatası, öykü anlama, stratejiyi sınıf ortamına genelleme, performanslarını 4. Sınıf düzeyindeki öyküye genelleme ve sosyal geçerlilik olmak üzere altı değişken için veri toplanmıştır. Aşağıda sırasıyla tüm değişkenlere ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Okuma Hızına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Şekil 1’de zihinsel yetersizlikten etkilenmiş deneklerin ve okuma düzeyi düşük öğrencilerin başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme değerlendirme oturumlarındaki okuma hızları gösterilmektedir.



Şekil 1. Denek ve denek gruplarının okuma hızları

Şekil 1’de görüldüğü gibi birinci denek başlama düzeyi oturumlarında bir dakikada en az 71 kelime en fazla 75 kelime olmak üzere ortalama 73,3 kelime doğru olarak okumuştur. Bu durum birinci deneğin okuma hızının strateji öğretimi öncesinde bulunduğu sınıfın ortalama okuma hızı düzeyinden düşük olduğunu göstermektedir. Birinci denek grubunda yer alan öğrenciler ise bir dakikada en az 79 kelime en fazla 86 kelime olmak üzere ortalama 83,3 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Başlama düzeyinde birinci denek grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızı performansları en yüksek 86 kelimedir bu veri de bulunduğu sınıfın ortalama okuma hızı düzeyinden düşüktür.

Birinci denek ve denek grubunun başlama düzeyinde okuma hızları ortalamasının arasındaki farkın grup lehine 10 kelime olduğu görülmektedir. Bu sonuç, strateji öğretimi öncesinde birinci deneğin, okuma düzeyi düşük gruba göre daha düşük bir performans sergilediğini göstermektedir.

Şekil 1’de hem birinci denek hem de birinci grubunun başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde verilerin düzeyinde önemli bir artış olduğu görülmektedir. Birinci denek ve denek grubu sınıf ortalamasına çok yaklaşmıştır hatta öğretim sonu oturumlarının bazılarında sınıf ortalaması ile performansları örtüşmüştür (birinci denek üçüncü öğretim sonu değerlendirmede denek grubu ise ikinci öğretim sonu değerlendirmede).

Öğretim sonu değerlendirmede birinci denek, bir dakikada ortalama 95,3 kelime doğru okuyarak başlama düzeyine göre 18 kelimelik artış göstermiş, okuma hızı 1,3 kat artırmıştır. Birinci denek her üç öğretim sonu değerlendirme oturumunda bir dakikada 90 ile 99 arasında kelimeyi doğru olarak okumuştur.

Birinci denek grubundaki öğrenciler ise öğretim sonunda bir dakikada doğru okunan kelime sayısı olarak en az 99 en fazla 105 olmak üzere ortalama 101,3 kelimeyi doğru okumuştur. Okuma düzeyi düşük öğrenciler başlama düzeyine göre 18 kelimelik artış göstermiş, okuma hızı ortalama 1,2 kat artmıştır. Birinci denek ve denek grubunun ilerlemeleri incelendiğinde birbirine örtüşen ilerlemeler gösterdiği belirlenmiştir. Her ikisi de 18 kelimelik artış göstermiştir.

Birinci denek için izleme değerlendirmeleri öğretim sonu değerlendirmeden 3, 5 ve 8 hafta sonra yapılmıştır. 3 hafta sonra yapılan değerlendirmede 95 kelime, 5 hafta sonra yapılan değerlendirme 110 kelime ve 8 hafta sonra yapılan değerlendirmede 83 kelime doğru okuyarak, öğretim sonu ortalamasının üstünde performans göstermiştir.

Birinci denek grubu ile 3 hafta sonra yapılan izleme değerlendirmesinde bir dakikada 104 kelimeyi, beş hafta sonra 96 kelimeyi, sekizinci hafta yapılan değerlendirmede 93 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu sonuçlar denek grubunun ğretim sonu performanslarına yakın performans sergilediklerini göstermektedir.

şekil 1’de görüldüğü gibi ikinci denek başlama düzeyi oturumlarında bir dakikada en az 56 kelime, en fazla 66 kelime olmak üzere ortalama 61,3 kelime doğru olarak okumuştur. İkinci denek grubunda yer alan öğrenciler ise bir dakikada en az 79 kelime, en fazla 83 kelime olmak üzere ortalama 80,6 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu durum ikinci deneğin ve ikinci denek grubunda yer alan öğrencilerin strateji ğretimi öncesinde bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı olarak bulunduğu sınıfın ortalama okuma hızı düzeyinden düşük olduğunu göstermektedir.

İkinci denek ve denek grubunun başlama düzeyindeki okuma hızları ortalamasının ğretim sonuna göre farkına bakıldığında grup lehine ortalama 19,3 kelime fark bulunmaktadır. Bu sonuç strateji ğretimi öncesi ikinci deneğin, okumada düzeyi düşük akranlarına göre daha düşük bir performans sergilediğini göstermektedir.

Hem ikinci denek hem de denek grubunun başlama düzeyine göre ğretim sonu değerlendirmelerde verilerin düzeyinde önemli bir artış olduğu görülmektedir. İkinci denek en az 88 en fazla 94 kelime olmak üzere bir dakikada ortalama 90,3 kelime doğru olarak okumuştur. İkinci denek okuma hızı performansını başlama düzeyi ortalamalarına göre 1,4 kat artırmıştır. İkinci denek ğretim sonu değerlendirme oturumlarında bulunduğu sınıf seviyesinde okuma hızı performansı göstermiştir. İkinci denek grubundaki öğrenciler ise ğretim sonunda bir dakikada en az 101 en fazla 110 olmak üzere ortalama 104 kelime okumuştur. Okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin başlama düzeyi ve ğretim sonrası performansları karşılaştırıldığında, başlama düzeyine göre performansında ortalama 1,15 kat artış olmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ikinci denek grubundaki öğrencilerin, okuma hızlarının bulundukları sınıfın ortalama okuma hızı düzeyinin üstünde olduğu belirlenmiştir.

Denek ve denek grubunun ilerlemeleri incelendiğinde ise birbirine yakın ilerlemeler gösterdikleri belirlenmiştir. İkinci denek 29 kelime denek grubu ise 24 kelime artış göstermiştir.

İkinci denek için izleme değerlendirmeleri ğretim sonu değerlendirmeden 3, 5 ve 8 hafta sonra yapılmıştır. İkinci denek bu izleme oturumlarında bir dakikada sırasıyla 85, 89 ve 86 kelime doğru okumuştur. İkinci deneğin izleme verilerinde, ğretim sonuna göre en az 2,

en fazla 9 kelime azalma olmuştur. Bu sonuçlar ikinci deneğin öğretim sonu kazanımını 3, 5 ve 8 hafta sonra aynı düzeyde sürdüremese de, öğretim sonrası okuma hızı performansına yakın bir performans sergilediğini göstermektedir.

İkinci denek grubu ile 3 hafta sonra yapılan izleme değerlendirmesinde bir dakikada 96 kelimeyi, 5 hafta sonra 102 kelimeyi, 8. hafta yapılan değerlendirmede 98 kelimeyi doğru olarak okumuştur. İkinci denek grubunun izleme verilerinde, öğretim sonuna göre en az 1, en fazla 14 kelime azalma olmuştur. Bu durum, öğrencilerin ortalama okuma hızlarının izleme değerlendirme oturumlarında, öğretim sonunda gösterdikleri performansa yakın düzeyde performanslarını sürdürdüklerini göstermektedir.

Hem üçüncü denek hem de denek grubunun başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde verilerin düzeyinde önemli bir artış olduğu görülmektedir. Bulundukları sınıfın ortalamasına ulaşmaları bakımından değerlendirildiğinde ise üçüncü deneğin sınıf ortalamasının altında, denek grubunun ise sınıf seviyesinin üstünde bir performans sergilediği görülmektedir.

Şekil 1’de görüldüğü gibi üçüncü denek başlama düzeyi oturumlarında bir dakikada en az 42, en fazla 45 kelime olmak üzere, ortalama 43,3 kelime doğru olarak okumuştur. Üçüncü deneğin strateji öğretimi öncesinde okuma hızı diğer deneklere göre çok düşüktür. Üçüncü denek grubunda yer alan öğrenciler ise en az 87 en fazla 88 olmak üzere, bir dakikada ortalama 87,3 kelime doğru okumuştur. Üçüncü denek grubunda yer alan öğrencilerin ortalama okuma hızı performansları da bulundukları sınıfın okuma hızı seviyesinden düşüktür.

Üçüncü denek ve denek grubunun başlama düzeyinde okuma hızı ortalamasının farkına bakıldığında grup lehine ortalama 2 kat kelime sayısı farkı bulunmaktadır. Bu sonuç, strateji öğretimi öncesi üçüncü deneğin, okuma düzeyi düşük akranlarının bulunduğu gruba göre çok daha düşük bir okuma hızı performansı sergilediğini göstermektedir.

Öğretim sonu değerlendirmede üçüncü denek bir dakikada en az 52 en fazla 55 kelime doğru olarak okumuştur. Üçüncü denek okuma hızı performansını başlama düzeyi ortalamasına göre 11 kelime artırmıştır. Üçüncü denek öğretim sonu değerlendirme oturumlarında birbirine çok yakın performanslar sergilemiştir. Üçüncü denek grubundaki öğrenciler ise, öğretim sonunda bir dakikada doğru okunan kelime sayısı olarak en az 111 en fazla 112 olmak üzere ortalama 111,3 kelime doğru okumuştur. Bu öğrencilerin başlama düzeyine göre okuma hızı performans ortalamalarında 1,2 kat artış olmuştur.

Başlama düzeyine göre üçüncü denek ve denek grubunun öğretim sonu değerlendirmelerde elde edilen verilerin düzeyinde önemli bir artış olduğu görülmektedir. Üçüncü denek ve denek grubunun ilerlemeleri incelendiğinde üçüncü denek 11 kelime, denek grubu ise 24 kelime artış göstermiştir. Bu sonuç denek grubunun daha fazla ilerleme gösterdiğini aynı zamanda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin okuma hızı ile okuma düzeyi düşük akranlarının okuma hızlarının başlangıç düzeyinde tespit edilen farkın, benzer şekilde öğretim sonrasında da sürdüğünü göstermektedir.

Üçüncü denek için izleme değerlendirmeleri öğretim sonu değerlendirmeden 3, 5 ve 7 hafta sonra yapılmıştır. Üçüncü denek bu izleme oturumlarında sırasıyla bir dakikada 54, 51 ve 50 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Üçüncü denek için izleme verilerinde öğretim sonuna göre en az 2 en fazla 6 kelime azalma olmuştur. Bu sonuçlar üçüncü denek için öğretim sonu kazanımını 3, 5 ve 7 hafta sonra aynı düzeyde sürdüremese de, başlama düzeyi performansına düşmediği görülmektedir.

Üçüncü denek grubu ile 3 hafta sonra yapılan izleme değerlendirmesinde bir dakikada 113 kelimeyi, beş hafta sonra 114 kelimeyi, sekizinci hafta yapılan değerlendirmede 116 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Üçüncü denek grubunun izleme verilerinde, öğretim sonuna göre en az 2, en fazla 4 kelime artma olmuştur. Bu durum, öğrencilerin ortalama okuma hızlarının izleme değerlendirme oturumlarında, öğretim sonunda gösterdikleri performansa yakın düzeyde performanslarını sürdürdüklerini göstermektedir.

Şekil 1’de veri yolları incelendiğinde tüm denek ve denek grupları için başlama düzeyine göre veri yolları düzeyinin öğretim sonunda yüksek olduğu görülmektedir. Yoklama verilerinde de bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlarda stratejinin öğrencilerin okuma hızında etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan denek ve denek grupları okuma hızı ilerleme düzeyleri incelendiğinde; denekler arasında en fazla düzey farkının sırasıyla ikinci denekte daha sonra birinci denek ve son olarak üçüncü denekte olduğu, denek grupları arasında ise en fazla düzey farkının ikinci ve üçüncü denek grubunda daha sonra birinci denek grubunda olduğu görülmektedir. Bu durum, denek ve denek gruplarının okuma hızı ilerlemelerinin benzer düzeyde olmasa da tüm denek ve denek gruplarında belirli bir ilerlemenin olduğunu, en fazla okuma hızında ilerlemenin denekler arasında ikinci denekte, denek grupları arasında ise ikinci ve üçüncü denek grubunda meydana geldiğini göstermektedir.

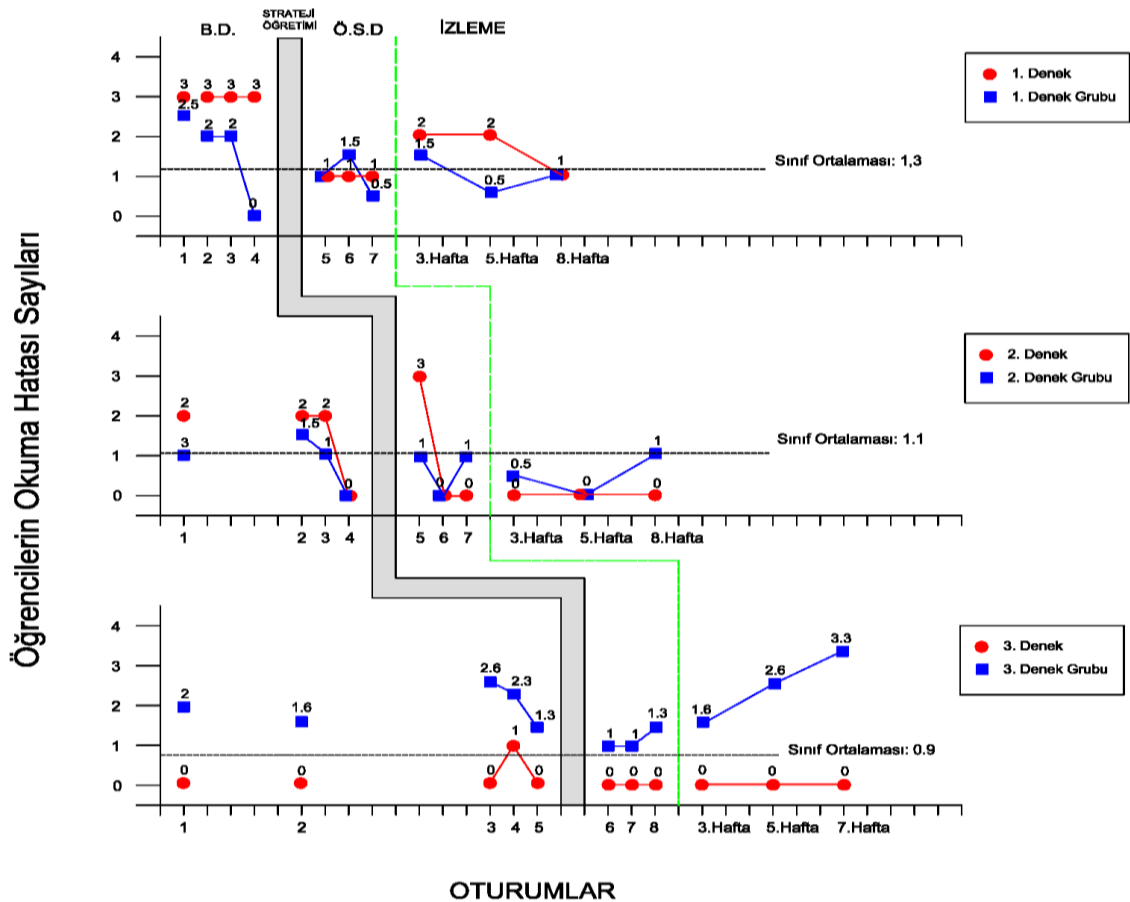
Başlama düzeyinde birinci denek için okuma hızı performansı bulunduğu denek grubundan daha düşük olmasına rağmen öğretim sonunda denek grubunun performansına yaklaşmış,

ikinci ve üçüncü denekler ise denek grubunun performansından daha düşük performans göstermiştir.

3.2. Okuma Hatalarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Şekil 2’de denek ve denek grubunda bulunan okuma düzeyi düşük öğrencilerin başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme değerlendirme oturumlarındaki okuma hataları gösterilmektedir.

Şekil 2’de görüldüğü gibi birinci denek başlama düzeyi oturumlarında dakikada 3 kelimeyi hatalı olarak okumuş ve sınıf düzeyinin üstünde okuma hatası yapmışlardır. Birinci denek grubunda yer alan öğrenciler ise birinci ve ikinci başlama düzeyi oturumlarında ortalama dakikada 2 kelime okuma hatası yapmış, üçüncü başlama düzeyinde ise hiç okuma hatası yapmamışlardır. Bu sonuç, strateji öğretimi öncesi bu gruptaki öğrencilerin ortalama olarak bulundukları sınıf seviyesinin üstünde okuma hatası yaptıklarını göstermektedir.



Şekil 2. Denek ve denek gruplarının okuma hataları

Birinci denek ve denek grubunun başlama düzeyinde hatalı okudukları kelime sayısı ortalamasının farkına bakıldığında birinci grup lehine ortalama 1,7 kelime okuma hatası farkı bulunmaktadır. Bu durum strateji öğretimi öncesi birinci deneğin, denek grubuna göre daha çok okuma hatası yaptığını göstermektedir.

Öğretim sonu değerlendirmelerde birinci deneğin okuma hatası sayısına bakıldığında başlama düzeyine göre azalış olduğu görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirmelerde birinci denek tüm öğretim sonu değerlendirme oturumlarında 1 kelime okuma hatası yaparak, başlama düzeyi ortalamasına göre 2 kelime azaltmıştır. Birinci denek grubundaki öğrenciler ise tüm öğretim sonu değerlendirme oturumlarında ortalama 1 kelime okuma hatası yapmışlardır. Gruptaki öğrencilerin hata performanslarında başlama düzeyine göre azalış olmuş, okuma doğruluğu bakımından sınıf ortalama performansına ulaşmışlardır. Denek ve denek grubu bulundukları sınıfın ortalama okuma hatası sayısından daha az okuma hatası yapmışlardır.

Birinci denek için izleme değerlendirmeleri öğretim sonu değerlendirmeden 3, 5 ve 8 hafta sonra yapılmıştır. Birinci denek izleme değerlendirmelerinde sırasıyla 2, 2, 1 kelimeyi hatalı okuma yaparak, 3 ve 5. izleme değerlendirmelerinde öğretim sonu değerlendirme ortalamalarının 1 kelime üstüne çıkmıştır. Ancak başlama düzeyine göre hatalı okuduğu kelime sayısı hala düşüktür. 8. haftada ise performansını korumuştur. Birinci denek grubu izleme verileri ile tüm öğretim sonu değerlendirmelerdeki okuma hatası sayısı aynı düzeyde kalmıştır.

Grafik 2’de görüldüğü gibi ikinci denek başlama düzeyi oturumlarında yapılan değerlendirme sonucu 0 ile 2 arasında okuma hatası yapmış, ortalama 1,3 kelimeyi hatalı olarak okumuştur. İkinci denek grubunda yer alan öğrenciler ise ortalama 0 ile 1,5 arasında okuma hatası yapmışlardır. Bu durum, strateji öğretimi öncesi denek ve denek grubundaki öğrencilerin çok azda olsa okuma hatası yaptıklarını, bulundukları sınıfın ortalama okuma hatası sayısına yakın okuma hatası yaptıklarını göstermektedir.

İkinci denek ve denek grubunun başlama düzeyinde okuma hatası ortalamasının farkına bakıldığında birinci grup lehine ortalama 0,5 kelime okuma hatası farkı bulunmaktadır. Bu durum strateji öğretimi öncesi ikinci deneğin, bulunduğu gruptaki okuma düzeyi düşük akranlarının performanslarına yakın performans sergilediğini göstermektedir.

Öğretim sonu değerlendirmelerde ikinci denek sadece birinci öğretim sonu değerlendirme oturumunda 3 okuma hatası yapmış, diğer iki oturumda hiç okuma hatası yapmamıştır.

Ortalama 1 kelime okuma hatası yapmış, okuma hatası performansını başlama düzeyi ortalamasına göre azaltmıştır. İkinci denek grubundaki öğrenciler öğretim sonu değerlendirme oturumlarında ortalama 0 ile 1 arasında kelimeyi hatalı olarak okumuştur. Bu gruptaki öğrencilerin okuma hatası performanslarında başlama düzeyine göre aynı düzeyde seyretmiştir. Bu sonuç öğretim sonunda ikinci grubun okuma doğruluğu performansını koruduğunu, ikinci denekte ise bir azalma görüldüğünü göstermektedir. Denek ve denek grubu bulundukları sınıfın ortalama okuma hatası sayısından daha az okuma hatası yapmışlardır.

İkinci denek için izleme değerlendirmeleri öğretim sonu değerlendirmeden 3, 5 ve 8 hafta sonra yapılmıştır. İkinci denek izleme değerlendirmelerinde okuma hatası yapmamıştır. Denek yapılan izleme oturumlarında öğretim sonu değerlendirme oturumu ortalamasından daha yüksek bir performans sergilemiştir. Bu sonuç birinci deneğin öğretim sonu kazanımını çok daha iyi düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir. İkinci denek grubu ise izleme değerlendirmelerinde ortalama 0 ile 1 arasında kelimeyi hatalı olarak okumuştur. Bu sonuç, okuma düzeyi düşük öğrencilerin, öğretim sonunda gösterdikleri performansı benzer düzeyde sürdürdüklerini göstermektedir.

Şekil 2’de görüldüğü gibi üçüncü denek sadece ikinci başlama düzeyi oturumunda yapılan değerlendirme sonucunda 1 kelime okuma hatası yapmış, diğer oturumlarda okuma hatası yapmamıştır. Üçüncü denek bulunduğu sınıfın ortalama okuma hatası sayısından daha az okuma hatası yapmıştır. Üçüncü denek grubunda yer alan öğrenciler ise başlama düzeyi oturumlarında ortalama 2 kelimeyi hatalı olarak okumuş ve bulundukları sınıfın ortalama okuma hatası sayısından daha çok okuma hatası yapmıştır.

Üçüncü denek ve denek grubunun başlama düzeyinde okuma hatası ortalamasının farkına bakıldığında denek lehine ortalama 1,7 kelime okuma hatası farkı bulunmaktadır. Bu durum strateji öğretimi öncesi üçüncü deneğin, bulunduğu gruba göre daha iyi bir performans sergilediğini göstermektedir.

Öğretim sonu değerlendirmelerde üçüncü denek okuma hatası yapmamış ve okuma hatası performansını başlama düzeyi ortalamasına göre 0,3 kelime azaltmıştır. Üçüncü denek grubundaki öğrenciler ise öğretim sonu değerlendirme oturumlarında ortalama 1 ile 1,3 arasında kelimeyi hatalı olarak okumuştur. Bu gruptaki öğrencilerin performanslarında başlama düzeyine göre okuma hatası sayısında ortalama 0,9 kelime azalma olmuş, öğrenciler sınıf ortalamasının çok az üstünde okuma hatası yapmışlardır.

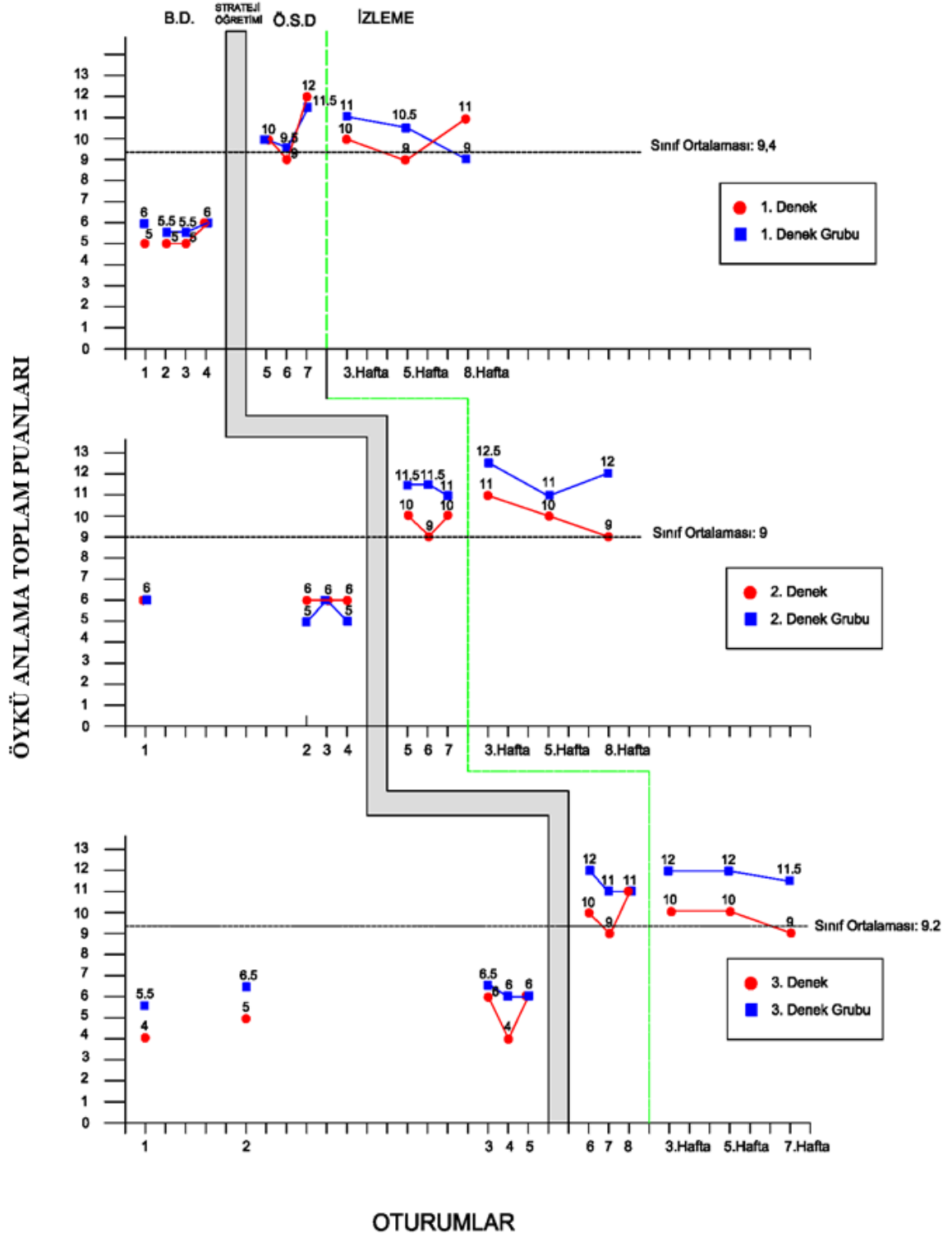
Üçüncü denek için izleme değerlendirmeleri öğretim sonu değerlendirmeden 3, 5 ve 7 hafta sonra yapılmıştır. Üçüncü denek izleme oturumlarında da okuma hatası yapmamıştır. Bu sonuç deneğin öğretim sonundaki performansını benzer şekilde sürdürdüğünü göstermektedir. Üçüncü denek grubu izleme değerlendirmeleri oturumunda sırasıyla 1,6, 2,6 ve 3,3 kelimeyi hatalı okumuştur. Denek grubu okuma hatası sayısı öğretim sonuna göre artırmış, grup öğrencileri öğretim sonu kazanımlarını sürdürememişler ve başlama düzeyi performansına geri dönmüşlerdir.

Şekil 2’de veri yolları incelendiğinde tüm denek ve denek grupları için başlama düzeyine göre veri yollarının düzeyinin öğretim sonunda düşük olduğu görülmektedir. Yoklama verilerinde de bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlarda stratejinin öğrencilerin okuma hatalarının azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan denek ve denek grupları okuma hatasını azaltmada ilerlemeleri düzeyleri incelendiğinde; denekler arasında en fazla düzey farkının birinci ve ikinci denekte daha sonra üçüncü denekte olduğu, denek grupları arasında ise en fazla düzey farkının ikinci denek grubunda, daha sonra üçüncü ve birinci denek grubunda olmuştur. Sadece üçüncü denek grubu kazanımını izleme oturumunda sürdürememiştir.

Başlama düzeyinde birinci ve ikinci deneğin okuma hatası bulunduğu denek grubundan daha yüksek olmasına rağmen öğretim sonunda denek grubunun performansına ulaşmış, üçüncü denek ise denek grubuna göre daha az okuma hatası yaparak öğretim öncesi performansını korumuştur.

3.3. Öykü Anlamaya İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Şekil 3’de denek ve denek grubunda bulunan okuma düzeyi düşük öğrencilerin başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme değerlendirme oturumlarındaki genel anlama puanları gösterilmektedir.



Şekil 3. Denek ve denek gruplarının öykü anlama toplam puanları

Şekil 3’de görüldüğü gibi birinci denek başlama düzeyi oturumlarında 13 anlama sorusundan en az 5, en fazla 6 anlama sorusu olmak üzere ortalama 5,3 soruyu doğru olarak cevaplandırmıştır. Bu durum birinci denek anlama performansının strateji öğretimi öncesinde bulunduğu sınıfın ortalama anlama düzeyinden düşük olduğunu

göstermektedir. Birinci denek grubunda yer alan öğrenciler ise en az 5,5 en fazla 6 anlama sorusu olmak üzere ortalama 5,6 soruyu doğru olarak cevaplandırmıştır. Bu grubun performansı sınıfın ortalama anlama düzeyinden düşüktür.

Birinci denek ve denek grubunun başlama düzeyinde anlama performansları ortalamasının arasındaki farkın çok az da olsa grup lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç, strateji öğretimi öncesinde birinci deneğin, okuma düzeyi düşük gruba göre daha düşük bir performans sergilediğini göstermektedir.

Hem birinci denek hem de denek grubunun başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde verilerin düzeyinde önemli bir artış olduğu görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirmede birinci denek, en az 9 en fazla 12 olmak üzere ortalama 10,3 anlama sorusuna doğru cevap vererek başlama düzeyine göre 5 anlama sorusu artış göstermiş, anlama performansı 1,9 kat artırmıştır. Birinci denek bulunduğu sınıfın ortalamasına ulaşması bakımından değerlendirildiğinde ise ortalama 10,3 anlama sorusuna doğru cevap vererek sınıf ortalamasının üstüne bir performans göstermiştir.

Birinci denek grubundaki öğrenciler ise öğretim sonunda en az 9,5 en fazla 11,5 olmak üzere ortalama 10,3 anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. Birinci grup başlama düzeyine göre 4,7 anlama sorusu artış göstermiş, anlama performansı ortalama 1,8 kat artmıştır. Birinci denek grubundaki öğrencilerin bulunduğu sınıfın anlama seviyesinin üstünde anlama performansı gösterdikleri belirlenmiştir.

Birinci denek ve denek grubunun ilerlemeleri incelendiğinde birinci deneğin denek grubuna göre biraz daha fazla ilerleme gösterdiği belirlenmiştir. Doğru cevap sayısını birinci denek 5, denek grubu 4,7 soru artırmıştır.

Birinci denek için izleme değerlendirmeleri öğretim sonu değerlendirmeden 3, 5 ve 8 hafta sonra yapılmıştır. Üç hafta sonra yapılan değerlendirmede 10, 5 hafta sonra yapılan değerlendirme 9 ve 8 hafta sonra yapılan değerlendirmede 11 soruyu doğru cevaplayarak, öğretim sonu ortalamasının üstünde performans göstermiştir.

Birinci denek grubu ile 3 hafta sonra yapılan izleme değerlendirmesinde ortalama 11 soruyu doğru cevaplamış, 5 hafta sonra 10,5 soruyu doğru cevaplamış, 8. hafta yapılan değerlendirmede 9 soruyu doğru olarak cevaplamıştır. Bu sonuçlar denek grubunun öğretim sonu performanslarının üstünde bir performans sergilediklerini göstermektedir.

Şekil 3’de görüldüğü gibi ikinci denek başlama düzeyi oturumlarının tümünde öykü anlama sorularından 6 soruyu doğru cevap vermek üzere ortalama 6 anlama sorusunu

doğru olarak cevaplandırmıştır. İkinci denek grubunda yer alan öğrenciler ise öykü anlama sorularından en az 5, en fazla 6 anlama sorusu olmak üzere ortalama 5,3 anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. Bu durum ikinci deneğin ve ikinci denek grubunda yer alan öğrencilerin strateji öğretimi öncesinde öykü anlama sorularını doğru cevaplandırma sayısı olarak bulunduğu sınıfın ortalama anlama düzeyinden düşük olduğunu göstermektedir.

İkinci denek ve denek grubunun başlama düzeyindeki anlama ortalamasının farkına bakıldığında denek lehine ortalama 0,7 puan farkı bulunmaktadır. Bu sonuç strateji öğretimi öncesi okumada düzeyi düşük akranların ikinci deneğe göre daha düşük bir performans sergilediğini göstermektedir.

Hem ikinci denek hem de denek grubunun başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde verilerin düzeyinde önemli bir artış olduğu görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirmede ikinci denek en az 9 en fazla 10 öykü anlama sorusu olmak üzere ortalama 9,6 anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. İkinci denek anlama performansını başlama düzeyi ortalamalarına göre 1,6 kat artırmıştır. İkinci denek öğretim sonu değerlendirme oturumlarında bulunduğu sınıf seviyesinin üstünde bir anlama performansı göstermiştir. İkinci denek grubundaki öğrenciler ise öğretim sonunda öykü anlama sorularından en az 11 en fazla 11,5 olmak üzere ortalama 11,3 anlama sorusunu doğru cevaplandırmıştır. Okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin başlama düzeyi ve öğretim sonrası performansları karşılaştırıldığında, başlama düzeyine göre performansında ortalama 2,1 kat artış olmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ikinci denek grubundaki öğrencilerin, anlama performanslarının bulundukları sınıfın ortalama anlama düzeyinin üstünde olduğu belirlenmiştir.

Denek ve denek grubunun ilerlemeleri incelendiğinde ise denek grubunun daha fazla ilerleme gösterdiği belirlenmiştir. İkinci denekteki artış 3,6 denek grubunda ise 6 olmuştur.

İkinci denek için izleme değerlendirmeleri öğretim sonu değerlendirmeden 3, 5 ve 8 hafta sonra yapılmıştır. İkinci denek bu izleme oturumlarında sırasıyla 11, 10 ve 9 anlama sorusunu doğru cevaplamıştır. İkinci deneğin izleme verileri, öğretim sonuna göre daha iyi performans gösterdiğini göstermektedir. Bu sonuçlar ikinci deneğin öğretim sonu kazanımını 3, 5 ve 8 hafta sonra daha iyi düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir.

İkinci denek grubu ile 3 hafta sonra yapılan izleme değerlendirmesinde ortalama 12,5 anlama sorusunu, 5 hafta sonra 11 anlama sorusunu, 8. hafta yapılan değerlendirmede 12 anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. İkinci denek grubunun izleme

verilerinde, öğretim sonuna göre doğru cevap sayısında 1 puan artma görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin ortalama anlama performanslarının izleme değerlendirme oturumlarında, öğretim sonunda gösterdikleri performanstan daha iyi düzeyde performanslarını sürdürdüklerini göstermektedir.

Şekil 3’de görüldüğü gibi üçüncü denek başlama düzeyi oturumlarında en az 4, en fazla 6 öykü anlama sorusunu doğru cevaplamak üzere, ortalama 5,3 anlama sorusunu doğru olarak cevaplamıştır. Üçüncü deneğin strateji öğretimi öncesinde anlama performansının bulunduğu sınıfın anlama düzeyinden çok daha düşük olduğunu göstermektedir. Üçüncü denek grubunda yer alan öğrenciler ise en az 6 en fazla 6,5 olmak üzere, ortalama 6,1 anlama sorusunu doğru cevaplandırmıştır. Üçüncü denek grubunda yer alan öğrencilerin ortalama anlama performansları da bulundukları sınıfın anlama seviyesinden düşüktür.

Üçüncü denek ve denek grubunun başlama düzeyinde anlama ortalamasının farkına bakıldığında grup lehine ortalama 1,1 kat fark bulunmaktadır. Bu sonuç, strateji öğretimi öncesi üçüncü deneğin, okuma düzeyi düşük akranlarının bulunduğu gruba göre çok daha düşük bir anlama performansı sergilediğini göstermektedir.

Şekil 3’de başlama düzeyine göre üçüncü denek ve denek grubunun öğretim sonu değerlendirmelerde elde edilen verilerin düzeyinde önemli bir artış olduğu görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirmede üçüncü denek en az 9 en fazla 11 öykü anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. Üçüncü denek anlama performansını başlama düzeyi ortalamasına göre yaklaşık 5 soru artırmıştır. Üçüncü denek grubundaki öğrenciler ise, öğretim sonunda doğru cevaplanan soru sayısı olarak en az 11 en fazla 12 olmak üzere ortalama 10 anlama sorusunu doğru cevaplandırmıştır. Bu öğrencilerin başlama düzeyine göre anlama performans ortalamalarında 1,6 kat artış olmuştur. Bulundukları sınıfın ortalamasına ulaşmaları bakımından değerlendirildiğinde ise üçüncü denek ve denek grubunun sınıf ortalamasının üstünde bir performans sergilediği görülmektedir.

Üçüncü denek ve denek grubunun ilerlemeleri incelendiğinde üçüncü denek yaklaşık 5 soru, denek grubu ise 4 soruyu doğru cevaplama artışı göstermiştir. Bu sonuç üçüncü deneğin denek grubuna göre daha fazla ilerleme kaydettiğini göstermektedir.

Üçüncü denek için izleme değerlendirmeleri öğretim sonu değerlendirmeden 3, 5 ve 7 hafta sonra yapılmıştır. Üçüncü denek bu izleme oturumlarında sırasıyla 10, 10 ve 9 anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. Üçüncü deneğin izleme verilerinde öğretim sonuna göre en fazla 1 soru azalma olmuştur. Bu sonuçlar üçüncü deneğin öğretim

sonu kazanımını 3, 5 ve 7 hafta sonra aynı düzeyde sürdüremese de, bu performansına yakın performans sergilediğini göstermektedir.

Üçüncü denek grubu ile 3 hafta sonra yapılan izleme değerlendirmesinde ortalama 12 anlama sorusunu, 5 hafta sonra 12 anlama sorusunu, 8. hafta yapılan değerlendirmede 11,5 anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. Üçüncü denek grubunun izleme verilerinde, öğretim sonuna göre doğru cevap sayısında en fazla 1 puan artma görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin ortalama anlama performanslarını izleme değerlendirme oturumlarında, öğretim sonunda gösterdikleri performansa yakın düzeyde sürdürdüklerini göstermektedir.

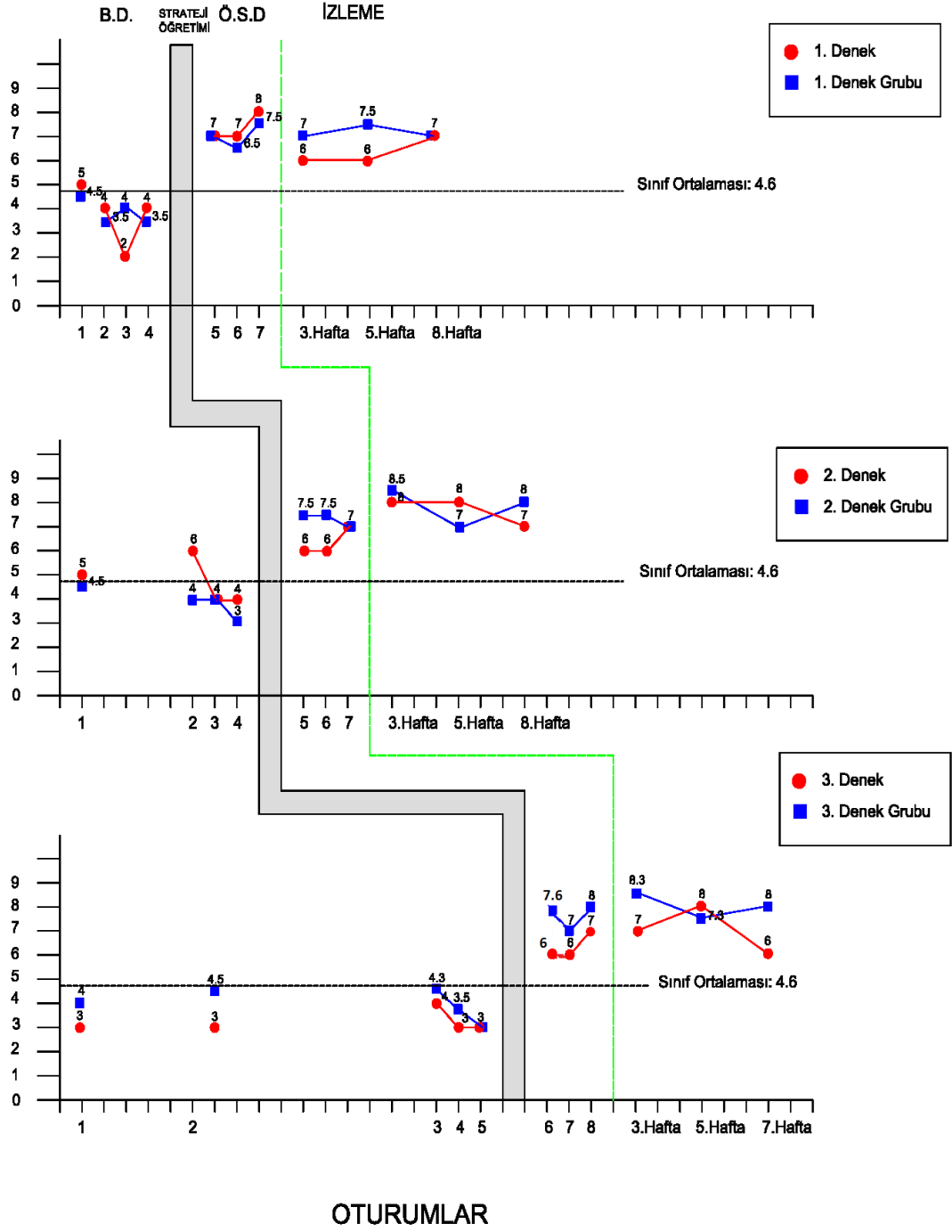
Şekil 3’de veri yolları incelendiğinde tüm denek ve denek grupları için başlama düzeyine göre veri yolları düzeyinin öğretim sonunda yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarda stratejinin öğrencilerin öykü anlama performanslarında etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan denek ve denek grupları öykü anlama performansları ilerleme düzeyleri incelendiğinde; denekler arasında en fazla düzey farkının sırasıyla üçüncü denekte daha sonra birinci denekte ve ikinci denekte, denek grupları arasında ise sırasıyla ikinci denek grubunda daha sonra birinci denek grubunda ve üçüncü denek grubunda olduğu görülmektedir. Bu durum, denek ve denek gruplarının öykü anlama ilerlemelerinin benzer düzeyde olmasa da tüm denek ve denek gruplarında belirli bir ilerlemenin olduğunu, en fazla öykü anlamada artışının denekler arasında üçüncü denekte, denek grupları arasında ise ikinci denek grubunda meydana geldiğini göstermektedir.

Başlama düzeyinde birinci denneğin öykü anlama performansı bulunduğu denek grubundan daha düşük olmasına rağmen öğretim sonunda denek grubunun performansına ulaşmış, ikinci ve üçüncü denekler ise denek grubunun performansından daha düşük performans göstermiştir.

3.3.1. Metne Dayalı Anlamaya İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Şekil 4’de denek ve denek grubunda bulunan okuma düzeyi düşük öğrencilerin başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme değerlendirme oturumlarındaki metne dayalı anlama puanları gösterilmektedir.

Öğrencilerin Metne Dayalı Anlama Puanları



Şekil.4 Denek ve denek gruplarının metne dayalı anlama puanları

Şekil 4’de görüldüğü gibi birinci denek başlama düzeyi oturumlarında 8 metne dayalı anlama sorusundan en az 2, en fazla 4 metne dayalı anlama sorusu olmak üzere ortalama 3,3 soruyu doğru olarak cevaplandırmıştır. Bu durum birinci deneğin metne dayalı anlama performansının strateji öğretimi öncesinde bulunduğu sınıfın ortalama metne dayalı anlama düzeyinden düşük olduğunu göstermektedir. Birinci denek grubunda yer alan öğrenciler ise en az 3,5 en fazla 4 metne dayalı anlama sorusu olmak üzere ortalama 3,6 soruyu doğru olarak cevaplandırmıştır. Başlama düzeyinde birinci denek grubunda yer alan öğrenciler

metne dayalı anlama performanslarında en fazla 4 anlama sorusunu doğru cevaplandırmıştır. Bu veri de bulunduğu sınıfın ortalama metne dayalı anlama düzeyinden düşüktür.

Birinci denek ve denek grubunun başlama düzeyinde metne dayalı anlama performansları ortalamasının arasındaki farkın çok az da olsa grup lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç, strateji öğretimi öncesinde birinci deneğin, okuma düzeyi düşük gruba göre daha düşük bir performans sergilediğini göstermektedir.

Öğretim sonu değerlendirmede birinci denek, en az 7 en fazla 8 olmak üzere ortalama 7,3 metne dayalı anlama sorusuna doğru cevap vererek başlama düzeyine göre 4 puan artış göstermiş, metne dayalı anlama performansını 2,2 kat artırmıştır. Birinci deneğin bulunduğu sınıfın ortalamasına ulaşması bakımından değerlendirildiğinde ise ortalama 7,3 metne dayalı anlama sorusuna doğru cevap vererek sınıf ortalamasının üstüne bir performans göstermiştir.

Birinci denek grubundaki öğrenciler ise öğretim sonunda en az 6,5 en fazla 7,5 olmak üzere ortalama 7 metne dayalı anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. Okuma düzeyi düşük öğrenciler metne dayalı anlama performansı ortalama 1,9 kat artmıştır. Birinci denek grubundaki öğrencilerin bulunduğu sınıfın metne dayalı anlama seviyesinin üstünde anlama performansı gösterdikleri belirlenmiştir.

Birinci denek ve denek grubunun ilerlemeleri incelendiğinde birinci deneğin denek grubuna göre daha fazla ilerleme gösterdiği belirlenmiştir. Doğru cevap sayısını birinci denek 4, denek grubu 3,4 soru artırmıştır.

Birinci denek için izleme değerlendirmeleri üçüncü öğretim sonu değerlendirmeden 3, 5 ve 8 hafta sonra yapılmıştır. 3 hafta sonra yapılan değerlendirmede 6 soruyu doğru cevaplamış, 5 hafta sonra yapılan değerlendirme 6 soruyu doğru cevaplamış ve 8 hafta sonra yapılan değerlendirmede 7 metne dayalı anlama sorusunu doğru cevaplayarak, öğretim sonu ortalamasının altında (1 soru) performans göstermiştir.

Birinci denek grubu ile üç hafta sonra yapılan izleme değerlendirmesinde 7 soruyu doğru cevaplamış, beş hafta sonra 7,5 soruyu doğru cevaplamış, sekizinci hafta yapılan değerlendirmede 7 metne dayalı anlama sorusunu doğru olarak cevaplamıştır. Bu sonuçlar denek grubunun öğretim sonu performanslarına benzer bir performans sergilediklerini göstermektedir.

Şekil 4’de görüldüğü gibi ikinci denek başlama düzeyi oturumlarında sırasıyla 6, 4 ve 4 metne dayalı anlama sorusuna doğru cevap vermek üzere ortalama 4,6 metne dayalı anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. İkinci denek grubunda yer alan öğrenciler ise metne dayalı anlama sorularından en az 3, en fazla 4 metne dayalı anlama sorusu olmak üzere ortalama 3,6 metne dayalı anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. Bu durum ikinci deneğin ve ikinci denek grubunda yer alan öğrencilerin strateji öğretimi öncesinde metne dayalı anlama sorularını doğru cevaplandırma sayısı olarak bulunduğu sınıfın ortalama metne dayalı anlama düzeyinden düşük olduğunu göstermektedir.

İkinci denek ve denek grubunun başlama düzeyindeki metne dayalı anlama ortalamasının farkına bakıldığında denek lehine ortalama 1 soru farkı bulunmaktadır. Bu sonuç strateji öğretimi öncesi okumada düzeyi düşük akranların ikinci deneğe göre daha düşük bir performans sergilediğini göstermektedir.

Öğretim sonu değerlendirmede ikinci denek en az 6 en fazla 7 öykü anlama sorusu olmak üzere ortalama 6,3 metne dayalı anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. İkinci denek metne dayalı anlama performansını başlama düzeyi ortalamalarına göre 1,3 kat artırmıştır. İkinci denek öğretim sonu değerlendirme oturumlarında bulunduğu sınıf seviyesinin üstünde bir metne dayalı anlama performansı göstermiştir. İkinci denek grubundaki öğrenciler ise öğretim sonunda metne dayalı anlama sorularından en az 7 en fazla 7,5 olmak üzere ortalama 7,3 metne dayalı anlama sorusunu doğru cevaplandırmıştır. Okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin başlama düzeyi ve öğretim sonrası performansları karşılaştırıldığında, başlama düzeyine göre performansında ortalama 2 kat artış olmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ikinci denek grubundaki öğrencilerin, metne dayalı anlama performanslarının bulundukları sınıfın ortalama metne dayalı anlama düzeyinin üstünde olduğu belirlenmiştir.

Hem ikinci denek hem de denek grubunun başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde verilerin düzeyinde önemli bir artış olduğu görülmektedir. Öğretim sonu değerlendirmelerde ikinci denek ortalama 1,7 metne dayalı anlama sorusunu, denek grubu ise 3,7 metne dayalı anlama sorusunu doğru cevaplandırmıştır. Denek ve denek grubunun ilerlemeleri incelendiğinde ise denek grubunun daha fazla ilerleme gösterdiği belirlenmiştir. İkinci denek için izleme değerlendirmeleri üçüncü öğretim sonu değerlendirmeden 3, 5 ve 8 hafta sonra yapılmıştır. İkinci denek bu izleme oturumlarında sırasıyla 8, 8 ve 7 metne dayalı anlama sorusunu doğru cevaplamıştır. İkinci deneğin izleme verileri, öğretim sonuna göre daha iyi performans gösterdiğini göstermektedir. Bu

sonuçlar ikinci deneki ğretim sonu kazanımını 3, 5 ve 8 hafta sonra daha iyi düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir.

İkinci denek grubu ile üç hafta sonra yapılan izleme değerlendirmesinde 8 metne dayalı anlama sorusunu, beş hafta sonra 7 metne dayalı anlama sorusunu, sekizinci hafta yapılan değerlendirmede 8 metne dayalı anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. İkinci denek grubunun izleme verilerinde, ğretim sonuna göre doğru cevaplanan metne dayalı anlama sorusunda en fazla 1 puan artma olmuştur. Bu durum, öğrencilerin ortalama metne dayalı anlama performanslarının izleme değerlendirme oturumlarında, ğretim sonunda gösterdikleri performanstan daha iyi düzeyde performanslarını sürdürdüklerini göstermektedir.

Şekil 4’de görüldüğü gibi üçüncü denek başlama düzeyi oturumlarında en az 3, en fazla 4 metne dayalı anlama sorusunu doğru cevaplamak üzere, ortalama 3,3 metne dayalı anlama sorusunu doğru olarak cevaplamıştır. Bu anlama performansı üçüncü deneki strateji ğretimi öncesinde metne dayalı anlama performansının bulunduğu sınıfın metne dayalı anlama düzeyinden çok daha düşük olduğunu göstermektedir. nc denek grubunda yer alan öğrenciler ise en az 3 en fazla 4,3 olmak üzere, ortalama 3,6 metne dayalı anlama sorusunu doğru cevaplandırmıştır. nc denek grubunda yer alan öğrencilerin ortalama metne dayalı anlama performansları da bulundukları sınıfın metne dayalı anlama seviyesinden dşktir.

nc denek ve denek grubunun başlama düzeyinde metne dayalı anlama ortalamasının farkına bakıldığında grup lehine ortalama 0,3 metne dayalı anlama farkı bulunmaktadır. Bu sonuç, strateji ğretimi öncesi üçüncü deneki, okuma düzeyi düşük akranlarının bulunduğu gruba göre çok daha düşük bir metne dayalı anlama performansı sergilediğini göstermektedir.

Öğretim sonu değerlendirmede üçüncü denek en az 6 en fazla 7 metne dayalı anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. nc denek metne dayalı anlama performansını başlama düzeyi ortalamasına göre 3 soru artırmıştır. nc denek ğretim sonu değerlendirme oturumlarında birbirine çok yakın performanslar sergilemiştir. nc denek grubundaki öğrenciler ise, ğretim sonunda doğru cevaplanan metne dayalı anlama soru sayısı olarak en az 7 en fazla 8 olmak üzere ortalama 7,6 metne dayalı anlama sorusunu doğru cevaplandırmıştır. Bu ğrencilerin başlama düzeyine göre metne dayalı anlama performans ortalamalarında 2,1 kat artış olmuştur. Bulundukları sınıfın

ortalamasına ulaşmaları bakımından değerlendirildiğinde ise üçüncü denek ve denek grubunun sınıf ortalamasının üstünde bir performans sergilediği görülmektedir.

Başlama düzeyine göre üçüncü denek ve denek grubunun öğretim sonu değerlendirmelerde elde edilen verilerin düzeyinde önemli bir artış olduğu görülmektedir. Üçüncü denek ve denek grubunun ilerlemeleri incelendiğinde üçüncü denek 3 soru, denek grubu ise 4 metne dayalı anlama soruyu doğru cevaplama artışı göstermiştir. Bu sonuç üçüncü deneğin denek grubuna göre daha fazla ilerleme kaydettiğini göstermektedir.

Üçüncü denek için izleme değerlendirmeleri üçüncü öğretim sonu değerlendirmeden 3, 5 ve 7 hafta sonra yapılmıştır. Üçüncü denek bu izleme oturumlarında sırasıyla 7, 8 ve 6 metne dayalı anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. Üçüncü deneğin izleme verilerinde öğretim sonuna göre en fazla 1 soru artma olmuştur. Bu sonuçlar üçüncü deneğin öğretim sonu kazanımını 3, 5 ve 7 hafta sonra daha üst düzeyde devam ettirdiğini göstermektedir.

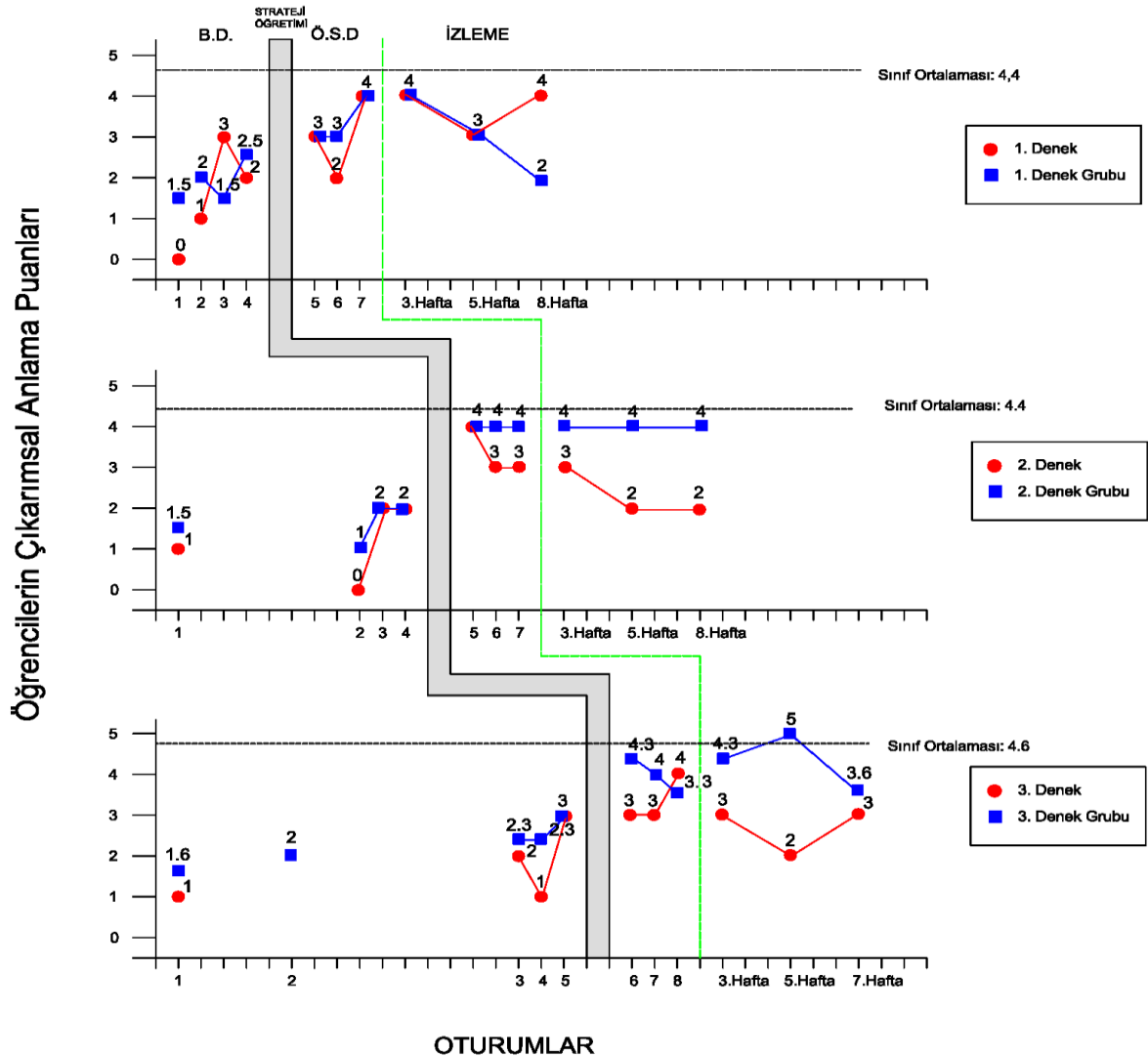
Üçüncü denek grubu ile üç hafta sonra yapılan izleme değerlendirmesinde ortalama 8, beş hafta sonra 7,3 ve sekizinci hafta yapılan değerlendirmede 8 metne dayalı anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. Üçüncü denek grubunun izleme verilerinde, öğretim sonuna göre doğru cevaplanan metne dayalı anlama sorusunda en fazla 1 puan artma olmuştur. Bu durum, öğrencilerin ortalama metne dayalı anlama performanslarını izleme değerlendirme oturumlarında, öğretim sonunda gösterdikleri performansa yakın düzeyde performanslarını sürdürdüklerini göstermektedir.

Şekil 4’de veri yolları incelendiğinde tüm denek ve denek grupları için başlama düzeyine göre veri yolları düzeyinin öğretim sonunda yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarda stratejinin öğrencilerin metne dayalı anlama performanslarında etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan denek ve denek grupları metne dayalı anlama performansları ilerleme düzeyleri incelendiğinde; denekler arasında en fazla düzey farkının sırasıyla birinci denekte, üçüncü denekte daha sonra ikinci denekte, denek grupları arasında ise sırasıyla üçüncü denek grubunda daha sonra ikinci denek grubunda ve birinci denek grubunda olduğu görülmektedir. Bu durum, denek ve denek gruplarının metne dayalı anlama ilerlemelerinin benzer düzeyde olmasa da tüm denek ve denek gruplarında belirli bir ilerlemenin olduğunu, en fazla metne dayalı anlama ilerleme düzeyi artışının denekler arasında birinci denekte, denek grupları arasında ise üçüncü denek grubunda meydana geldiğini göstermektedir.

Başlama düzeyinde birinci denekğin metne dayalı anlama performansı bulunduğu denek grubundan daha düşük olmasına rağmen öğretim sonunda denek grubunun performansının üstüne çıkmış, ikinci ve üçüncü denekler ise denek grubunun performansından daha düşük performans göstermiştir.

3.3.2. Çıkarımsal Anlamaya İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Şekil 5’de denek ve denek grubunda bulunan okuma düzeyi düşük öğrencilerin başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme değerlendirme oturumlarındaki çıkarımsal anlama puanları gösterilmektedir.



Şekil 5. Denek ve denek gruplarının çıkarımsal anlama puanları

Şekil 5’de görüldüğü gibi birinci denek başlama düzeyi oturumlarında 5 çıkarımsal anlama sorusundan en az 1, en fazla 3 çıkarımsal anlama sorusu olmak üzere ortalama 2 soruyu

doğru olarak cevaplandırmıştır. Bu durum birinci deneğin çıkarımsal anlama performansının strateji öğretimi öncesinde bulunduğu sınıfın ortalama çıkarımsal anlama düzeyinden düşük olduğunu göstermektedir. Başlama düzeyinde birinci denek grubunda yer alan öğrenciler ise 1,5 ile 2,5 arasında çıkarımsal anlama sorusunu doğru cevaplandırmıştır. Bu veri de bulunduğu sınıfın ortalama çıkarımsal anlama düzeyinden düşüktür.

Birinci denek ve denek grubunun başlama düzeyindeki çıkarımsal anlama ortalamasının farkına bakıldığında denek grubu lehine ortalama 1 soru fark bulunmaktadır. Bu sonuç strateji öğretimi öncesi okumada düzeyi düşük akranların birinci deneğe göre daha yüksek bir performans sergilediğini göstermektedir.

Öğretim sonu değerlendirmede birinci denek, 2 ile 4 çıkarımsal anlama sorusuna doğru cevap vererek başlama düzeyine göre ortalama 3 soruya cevap vermiştir. Bulunduğu sınıfın ortalamasına ulaşması bakımından değerlendirildiğinde ise ortalama 3 çıkarımsal anlama sorusuna doğru cevap vererek sınıf ortalamasına altında bir performans göstermiştir.

Birinci denek grubundaki öğrenciler ise öğretim sonunda en az 3 en fazla 4 olmak üzere ortalama 3,3 çıkarımsal anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. Birinci denek grubundaki öğrencilerin bulunduğu sınıfın çıkarımsal anlama seviyesinin altında anlama performansı gösterdikleri belirlenmiştir.

Birinci denek ve denek grubunun ilerlemeleri incelendiğinde birinci deneğin denek grubuna göre daha fazla ilerleme gösterdiği belirlenmiştir. Doğru cevap sayısını birinci denek 1,5 kat denek grubu ise 1,1 kat artırmıştır.

Birinci denek için izleme değerlendirmeleri üçüncü öğretim sonu değerlendirmeden 3, 5 ve 8 hafta sonra yapılmıştır. Üç hafta sonra yapılan değerlendirmede 4 soruyu doğru cevaplamış, 5 hafta sonra yapılan değerlendirme 3 soruyu doğru cevaplamış ve 8 hafta sonra yapılan değerlendirmede 4 çıkarımsal anlama sorusunu doğru cevaplayarak, öğretim sonu ortalamasının üstünde bir performans göstermiştir.

Birinci denek grubu ile 3 hafta sonra yapılan izleme değerlendirmesinde 4 soruyu doğru cevaplamış, 5 hafta sonra 3 soruyu doğru cevaplamış, 8. hafta yapılan değerlendirmede 2 çıkarımsal anlama sorusunu doğru olarak cevaplamıştır. Bu sonuçlar denek grubunun öğretim sonuna yakın izlemede öğretim sonuna yakın bir performans sergiledikleri ancak zaman geçtikçe başlama düzeyine düştiklerini göstermektedir.

Şekil 5’de görüldüğü gibi ikinci denek başlama düzeyi oturumlarında sırasıyla 0, 2 ve 2 çıkarımsal anlama sorusuna doğru cevap vermek üzere ortalama 1,3 çıkarımsal anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. İkinci denek grubunda yer alan öğrenciler ise çıkarımsal anlama sorularından en az 1, en fazla 2 çıkarımsal anlama sorusu olmak üzere ortalama 1,6 çıkarımsal anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. Bu durum ikinci deneğin ve ikinci denek grubunda yer alan öğrencilerin strateji öğretimi öncesinde çıkarımsal anlama sorularını doğru cevaplandırma sayısı olarak bulunduğu sınıfın ortalama çıkarımsal anlama düzeyinden düşük olduğunu göstermektedir.

İkinci denek ve denek grubunun başlama düzeyindeki çıkarımsal anlama ortalamasının farkına bakıldığında denek grubu lehine ortalama 0,3 soru farkı bulunmaktadır. Bu sonuç strateji öğretimi öncesi okumada düzeyi düşük akranların ikinci deneğe göre daha yüksek bir performans sergilediğini göstermektedir.

Öğretim sonu değerlendirmede ikinci denek en az 3 en fazla 4 çıkarımsal anlama sorusu olmak üzere ortalama 3,3 çıkarımsal anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. İkinci denek öğretim sonu değerlendirme oturumlarında bulunduğu sınıf seviyesinin altında bir çıkarımsal anlama performansı göstermiştir. İkinci denek grubundaki öğrenciler ise öğretim sonu oturumlarının tümünde çıkarımsal anlama sorularından 4 soruyu doğru cevaplandırmıştır. Öğretim sonu değerlendirmede ikinci denek grubundaki öğrencilerin, çıkarımsal anlama performanslarının bulundukları sınıfın ortalama çıkarımsal anlama düzeyinin altında olduğu belirlenmiştir.

Hem ikinci denek hem de denek grubunun başlama düzeyine göre öğretim sonu değerlendirmelerde verilerin düzeyinde artış olduğu görülmektedir. Denek ve denek grubunun ilerlemeleri incelendiğinde ise denek ve denek grubunun birbiriyle örtüşen ilerlemeler gösterdiği belirlenmiştir.

İkinci denek için izleme değerlendirmeleri öğretim sonu değerlendirmeden 3, 5 ve 8 hafta sonra yapılmıştır. İkinci denek bu izleme oturumlarında sırasıyla 3, 2 ve 2 çıkarımsal anlama sorusunu doğru cevaplamıştır. İkinci deneğin izleme verileri, öğretim sonuna göre daha düşük performans gösterdiğini göstermektedir.

İkinci denek grubu ile yapılan izleme değerlendirmelerinin tümünde 4 çıkarımsal anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. Bu veri izleme değerlendirme oturumlarında öğrencilerin çıkarımsal anlama performanslarının, öğretim sonunda gösterdikleri performansa benzer şekilde sürdürdüklerini göstermektedir.

Şekil 5’de görüldüğü gibi üçüncü denek başlama düzeyi oturumlarında en az 1, en fazla 3 çıkarımsal anlama sorusunu doğru cevaplamak üzere, ortalama 2 çıkarımsal anlama sorusunu doğru olarak cevaplamıştır. Bu anlama performansı üçüncü deneğin strateji öğretimi öncesinde çıkarımsal anlama performansının bulunduğu sınıfın çıkarımsal anlama düzeyinden çok daha düşük olduğunu göstermektedir. Üçüncü denek grubunda yer alan öğrenciler ise en az 2,3 en fazla 3 olmak üzere, ortalama 2,5 çıkarımsal anlama sorusunu doğru cevaplandırmıştır. Üçüncü denek grubunda yer alan öğrencilerin ortalama çıkarımsal anlama performansları da bulundukları sınıfın çıkarımsal anlama düzeyinden düşüktür.

Üçüncü denek ve denek grubunun başlama düzeyinde çıkarımsal anlama ortalamasının farkına bakıldığında grup lehine ortalama 0,5 çıkarımsal anlama farkı bulunmaktadır. Bu sonuç, strateji öğretimi öncesi üçüncü deneğin, okuma düzeyi düşük akranlarının bulunduğu gruba göre çok daha düşük bir çıkarımsal anlama performansı sergilediğini göstermektedir.

Başlama düzeyine göre üçüncü denek ve denek grubunun öğretim sonu değerlendirmelerde elde edilen verilerin düzeyinde önemli bir artış olduğu görülmektedir. Üçüncü denek en az 3 en fazla 4 çıkarımsal anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. Üçüncü denek grubundaki öğrenciler ise, öğretim sonunda doğru cevaplanan çıkarımsal anlama soru sayısı olarak en az 3,3 en fazla 4,3 olmak üzere ortalama 3,8 çıkarımsal anlama sorusunu doğru cevaplandırmıştır. Bulundukları sınıfın ortalamasına ulaşmaları bakımından değerlendirildiğinde ise üçüncü denek ve denek grubunun sınıf ortalamasının altında bir performans sergilediği görülmektedir.

Üçüncü denek ve denek grubunun ilerlemeleri incelendiğinde üçüncü denek 1,3 soru, denek grubu ise 1,3 çıkarımsal anlama soruyu doğru cevaplama artışı göstermiştir. Bu sonuç üçüncü deneğin denek grubuna göre daha benzer şekilde ilerleme kaydettiğini göstermektedir.

Üçüncü denek için izleme değerlendirmeleri üçüncü öğretim sonu değerlendirmeden 3, 5 ve 7 hafta sonra yapılmıştır. Üçüncü denek bu izleme oturumlarında sırasıyla 3, 2 ve 3 çıkarımsal anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. Üçüncü deneğin izleme verilerinde öğretim sonuna göre en fazla 2 soru azalma olmuştur. Bu sonuçlar üçüncü deneğin öğretim sonu kazanımını 3, 5 ve 7 hafta sonra aynı düzeyde sürdüremese de başlama düzeyinden pozitif yönde farklılaştığını göstermektedir.

Üçüncü denek grubu ile 3 hafta sonra yapılan izleme değerlendirmesinde ortalama 4,3 çıkarımsal anlama sorusunu, 5 hafta sonra 5 çıkarımsal anlama sorusunu, 8. hafta yapılan değerlendirmede 3,6 çıkarımsal anlama sorusunu doğru olarak cevaplandırmıştır. Üçüncü denek grubunun izleme verilerinde, öğretim sonuna göre doğru cevaplanan çıkarımsal anlama sorusunda en fazla 1 puan artma olmuştur. Bu durum, öğrencilerin ortalama çıkarımsal anlama performanslarının izleme değerlendirme oturumlarında, öğretim sonunda gösterdikleri performanstan daha iyi düzeyde performanslarını sürdürdüklerini göstermektedir.

Şekil 5’de veri yolları incelendiğinde araştırmaya katılan denek ve denek grupları çıkarımsal anlama performansları ilerleme düzeyleri; denekler arasında en fazla düzey farkının sırasıyla ikinci denekte, üçüncü denekte daha sonra birinci denekte, denek grupları arasında ise sırasıyla ikinci denek grubunda daha sonra üçüncü denek grubunda ve birinci denek grubunda olduğu görülmektedir. Bu durum, en fazla çıkarımsal anlama ilerleme düzeyi artışının denekler arasında ikinci denekte, denek grupları arasında ise ikinci denek grubunda meydana geldiğini göstermektedir.

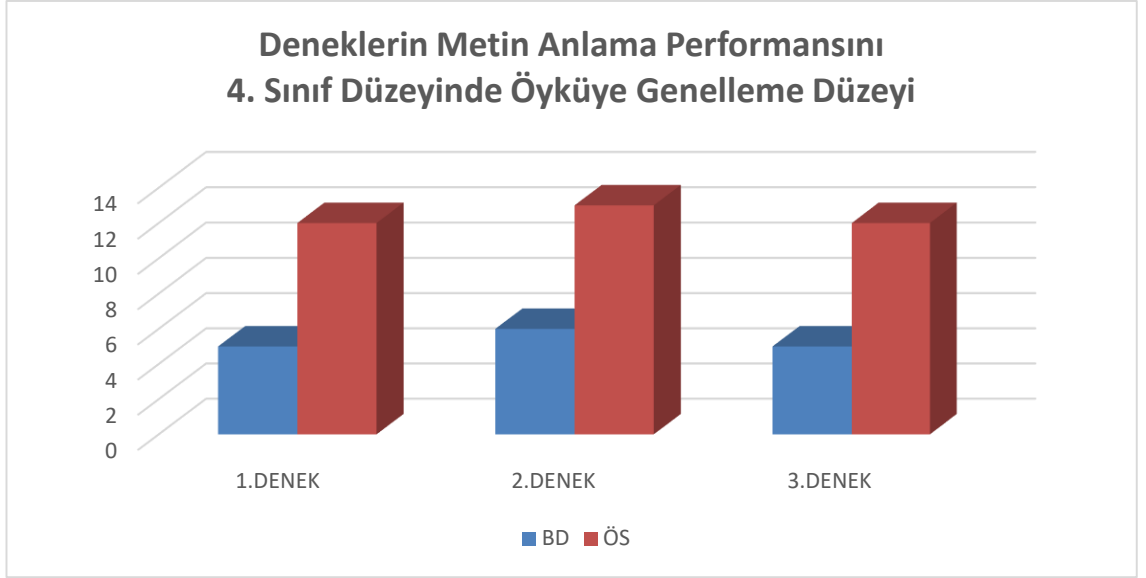
Başlama düzeyinde birinci deneğin çıkarımsal anlama performansı bulunduğu denek grubundan daha düşük olmasına rağmen öğretim sonunda denek grubunun performansına ulaşmış, ikinci ve üçüncü denekler ise denek grubunun performansından daha düşük performans göstermiştir.

3.6. Genelleme Bulguları ve Yorum

Araştırmanın genelleme bulguları olarak, denek ve denek gruplarının öykü anlamada kullandıkları stratejileri sınıf ortamına genelleme ve 4. sınıf düzeyinde öyküye genelleme durumları ele alınmıştır. Aşağıda denek ve denek gruplarının genelleme durumlarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

3.6.1. Deneklerin Performanslarını 4. Sınıf Düzeyinde Öyküye Genelleme Bulguları ve Yorum

Deneklerin metin anlama performanslarını sınıf ortamına genelleme düzeyine ilişkin öğretim öncesi ve öğretim sonrası bulguları Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Deneklerin metin anlama performansını genelleme düzeyi

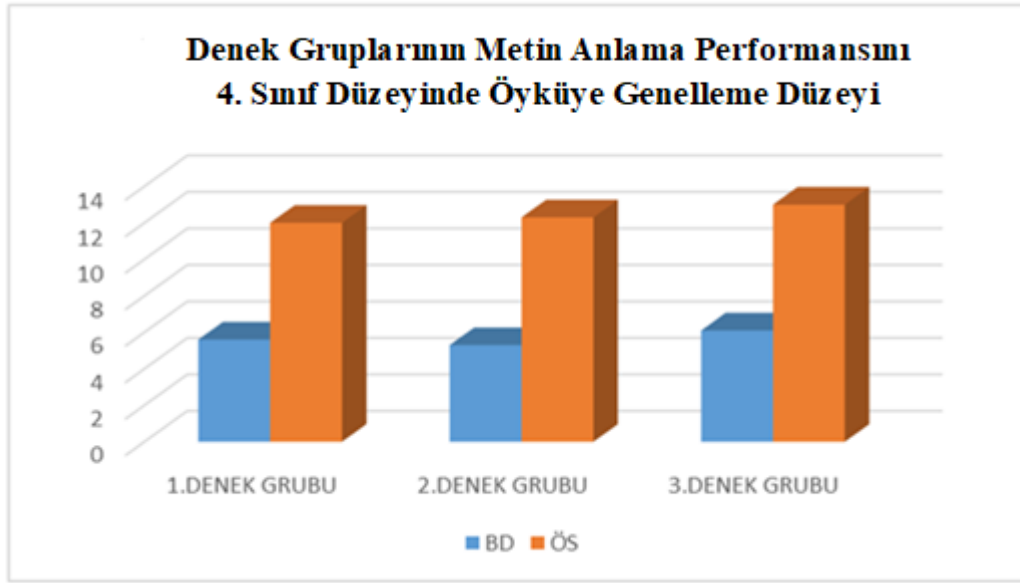
BD: Başlama Düzeyi, ÖS: Öğretim Sonu

Birinci denek, öğretim öncesinde 13 öykü anlama sorusundan 5 soruya doğru cevap verirken öğretim sonrasında 12 anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. İkinci denek, öğretim öncesinde 13 öykü anlama sorusundan 6 soruya doğru cevap verirken öğretim sonrasında 13 anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. Üçüncü denek, öğretim öncesinde 13 öykü anlama sorusundan 5 soruya doğru cevap verirken öğretim sonrasında 12 anlama sorusuna doğru cevap vermiştir.

Sonuç olarak, üç deneğin de AD-HY-BOS Stratejisi öğretiminden sonra göstermiş oldukları metin anlama performanslarını 4. Sınıf düzeyinde öyküye genelledikleri görülmüştür.

3.6.2. Denek Gruplarının Performanslarını 4. Sınıf Düzeyinde Öyküye Genelleme Bulguları ve Yorum

Denek gruplarının strateji performanslarını sınıf ortamına genelleme düzeyine ilişkin öğretim öncesi ve öğretim sonrası bulguları Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Denekler gruplarının metin anlama performansını genelleme düzeyi

BD: Başlama Düzeyi, ÖS: Öğretim Sonu

Birinci denek grubu, öğretim öncesinde 13 öykü anlama sorusundan 5,6 soruya doğru cevap verirken öğretim sonrasında 12 anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. İkinci denek grubu, öğretim öncesinde 13 öykü anlama sorusundan 5,3 soruya doğru cevap verirken öğretim sonrasında 12,3 anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. Üçüncü denek grubu, öğretim öncesinde 13 öykü anlama sorusundan 6,1 soruya doğru cevap verirken öğretim sonrasında 13 anlama sorusuna doğru cevap vermiştir.

Sonuç olarak, denek grubundaki öğrencilerin AD-HY-BOS öğretiminden sonra göstermiş oldukları metin anlama performanslarını . Sınıf düzeyinde öyküye genelledikleri görülmüştür.

3.6.3. Denek ve Denek Gruplarının Öykü Anlamada Kullandıkları Stratejileri Sınıf Ortamına Genelleme Bulguları ve Yorum

Denek ve denek gruplarının öykü anlamada kullandıkları stratejileri sınıf ortamına genelleme düzeyine ilişkin bulguları tablo 9, tablo 10 ve tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 10’da görüldüğü gibi birinci deneğin öykü ile ilgili çalışma yaparken gözlenen stratejiler sırasıyla tahmin yapma ve gruplama, önemli bilgileri belirleme, öyküyü şemalaştırma, tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma, özetleme ve okumayı izleme stratejileridir. Denek sadece anlamayı izleme strateji basamağını gerçekleştirmemiştir. Birinci denek grubundaki öğrencilerden bir tanesi tüm strateji basamaklarını yerine

getirirken, diğer öğrenci öykü ile ilgili çalışma yaparken sırasıyla tahmin yapma ve gruplama, önemli bilgileri belirleme, öyküyü şemalaştırma, anlamayı izleme, tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma ve okumayı izleme stratejilerini gerçekleştirdiği gözlemlenmiş sadece özetleme strateji basamağını gerçekleştirmemiştir. Sonuç olarak, birinci denek ve denek grubundaki öğrencilerin de birleştirilmiş okuma stratejisini sınıf ortamına genelledikleri belirlenmiştir.

Tablo 10

Birinci Denek ve Denek Grubunun Strateji Performansını Sınıf Ortamına Genelleme Düzeyi

Stratejiler	Birinci Denek	Deney Grubundaki Birinci Öğrenci	Deney Grubundaki İkinci Öğrenci
Tahmin Yapma ve Gruplama	✓	✓	✓
Önemli Bilgileri Belirleme	✓	✓	✓
Öyküyü Şemalaştırma	✓	✓	✓
Anlamayı İzleme	—	✓	✓
Tahminlerle Öyküdeki Bilgileri Karşılaştırma	✓	✓	✓
Özetleme	✓	✓	—
Okumayı İzleme	✓	✓	✓

Tablo 11’de görüldüğü gibi ikinci denekte öykü ile ilgili çalışma yaparken gözlenen stratejiler sırasıyla tahmin yapma ve gruplama, önemli bilgileri belirleme, öyküyü şemalaştırma, anlamayı izleme, tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma, özetleme ve okumayı izleme stratejileridir. Denek tüm strateji basamaklarını gerçekleştirmiştir. İkinci denek grubundaki öğrencilerden bir tanesi öykü ile ilgili çalışma yaparken sırasıyla tahmin yapma ve gruplama, önemli bilgileri belirleme, öyküyü şemalaştırma, anlamayı izleme, tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma ve okumayı izleme stratejilerini gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Öğrenci sadece anlamayı özetleme strateji basamağını gerçekleştirmemiştir. Denek grubundaki diğer öğrenci ise tüm strateji basamaklarını yerini getirmiştir. Sonuç olarak, ikinci denek ve denek grubundaki öğrencilerin de birleştirilmiş okuma stratejisini sınıf ortamına genelledikleri belirlenmiştir.

Tablo 11

İkinci Denek ve Denek Grubunun Strateji Performansını Sınıf Ortamına Genelleme Düzeyi

Stratejiler	İkinci Denek	Deney Grubundaki Birinci Öğrenci	Deney Grubundaki İkinci Öğrenci
Tahmin Yapma ve Gruplama	✓	✓	✓
Önemli Bilgileri Belirleme	✓	✓	✓
Öyküyü Şemalaştırma	✓	✓	✓
Anlamayı İzleme	✓	✓	✓
Tahminlerle Öyküdeki Bilgileri Karşılaştırma	✓	✓	✓
Özetleme	✓	—	✓
Okumayı İzleme	✓	✓	✓

Tablo 12’de görüldüğü gibi üçüncü denek öykü ile ilgili çalışma yaparken sırasıyla tahmin yapma ve gruplama, önemli bilgileri belirleme, öyküyü şemalaştırma, tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma, özetleme ve okumayı izleme stratejilerini gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Denek sadece anlamayı izleme strateji basamağını gerçekleştirmemiştir. Üçüncü denek grubundaki öğrencilerden bir tanesi öykü ile ilgili çalışma yaparken tüm strateji basamaklarını yerine getirmiş, diğer öğrenci ise sırasıyla tahmin yapma ve gruplama, önemli bilgileri belirleme, öyküyü şemalaştırma, tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma ve okumayı izleme stratejilerini gerçekleştirdiği gözlemlenmiş sadece anlamayı özetleme strateji basamağını gerçekleştirmemiştir. Denek grubundaki üçüncü öğrencinin ise tahmin yapma ve gruplama, önemli bilgileri belirleme, öyküyü şemalaştırma, anlamayı izleme, özetleme ve okumayı izleme stratejilerini gerçekleştirdiği sadece tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma basamağını gerçekleştiremediği gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, üçüncü denek ve denek grubundaki öğrencilerin de birleştirilmiş okuma stratejisini sınıf ortamına genelledikleri belirlenmiştir.

Tablo 12

Üçüncü Denek ve Denek Grubunun Strateji Performansını Sınıf Ortamına Genelleme Düzeyi

Stratejiler	Üçüncü Denek	Deney Grubundaki Birinci Öğrenci	Deney Grubundaki İkinci Öğrenci	Deney Grubundaki Üçüncü Öğrenci
Tahmin Yapma ve Gruplama	✓	✓	✓	✓
Önemli Bilgileri Belirleme	✓	✓	✓	✓
Öyküyü Şemalaştırma	✓	✓	✓	✓
Anlamayı İzleme	—	✓	—	✓
Tahminlerle Öyküdeki Bilgileri Karşılaştırma	✓	✓	✓	—
Özetleme	✓	✓	✓	✓
Okumayı İzleme	✓	✓	✓	✓

3.7. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Araştırmada sınıfta bulunan tüm öğrencilerden elde edilen sosyal geçerlilik bulguları nitel ve nicel olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Aşağıda ilk olarak nicel daha sonra nitel bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

3.7.1. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Elde Edilen Nicel Bulgular ve Yorum

Sosyal geçerlilik formunun, kapalı uçlu yedi sorusuna ilişkin elde edilen nicel bulgular Tablo 13’de gösterilmektedir.

Tablo 13

Sosyal Geçerlilik Nicel Bulgular

Sorular	Yanıtlar	%
1. Öykü anlamanda birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Çok oldu	96,3
	Biraz oldu	3
	Hiç olmadı	-
2.Okuma hızının artmasında birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Çok oldu	95,3
	Biraz oldu	4
	Hiç olmadı	-
3.Sınıftaki okuma çalışmalarını yaparken birleştirilmiş okuma stratejisinden yararlanıyor musun?	Her zaman yararlanıyorum	75
	Bazen yararlanıyorum	25
	Hiç yararlanmıyorum	-
4.Birleştirilmiş okuma stratejisinden hoşlandın mı?	Çok hoşlandım	87,5
	Biraz hoşlandım	12,5
	Hiç hoşlanmadım	-
5.Tanıdığın arkadaşlarına birleştirilmiş okuma stratejisini öğrenmelerini önerir misin?	Evet öneririm	100
	Hayır önermem	-
6.Birleştirilmiş okuma stratejisini öğrendin, okuduğunu anlama ile ilgili sınav yapıldığında sınavda sana yardımcı olacağını düşünüyor musun?	Çok yardımcı olacağını düşünüyorum	89,6
	Biraz yardımcı olacağını düşünüyorum	9,4
	Hiç yardımcı olmayacağını düşünüyorum	-
7. Birleştirilmiş okuma stratejisinin ders kitaplarında ya da bilgi veren kitaplardaki okuma parçalarını okurken sana yardımcı olacağını düşünüyor musun?	Çok yardımcı olacağını düşünüyorum	88,6
	Biraz yardımcı olacağını düşünüyorum	10,3
	Hiç yardımcı olmayacağını düşünüyorum	-

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal geçerliliğe ilişkin büyük oranda olumluluk ifade eden görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin birinci soruya %96,3, ikinci soruya %95,3 oranında “çok oldu” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bu da öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma hızlarının artmasında kendilerine çok faydalı olduğunu belirttiklerini göstermektedir. Bu sonuç stratejinin denek ve denek gruplarında uygulanabilirliğine ilişkin olumlu görüşler aldığını göstermektedir. Öğrencilerin üçüncü

soruya %75 oranında “her zaman yararlanıyorum”, %25 oranında “bazen yararlanıyorum” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bu da öğrencilerin okuma çalışmalarında stratejiden büyük bir oranda her zaman yararlandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin dördüncü soruya %87,5 “çok hoşlandım”, %12,5 “biraz hoşlandım” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bu sonuç stratejinin yüksek bir oranda öğrenciler tarafından beğenildiğini, denek ve denek gruplarında stratejinin uygulanmasının beğeniyle karşılandığını göstermektedir.

Beşinci soruya ise öğrenciler %100 oranında “öneririm” seçeneğini işaretlemiştir. Bu sonuç öğrencilerin stratejinin diğer öğrencilere de öğretilmesini önerdiklerini, denek ve denek gruplarında uygulanabilirliğe dair olumlu görüşler aldığını göstermektedir.

Öğrencilerin altıncı ve yedinci soruya ilişkin sırasıyla %89,6 ve %88,6 oranında “çok yardımcı olacağını düşünüyorum” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bu da öğrencilerin, stratejinin okuduklarını anlamada ve diğer okuma parçalarını anlamada da faydalı olacağı yönünde bir inançlarının olduğunu göstermektedir.

3.7.2. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Elde Edilen Nitel Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sosyal geçerliliğiyle ilgili olarak sınıflarda bulunan tüm öğrencilerin cevapları incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 13’de temalar ve kodlar en yüksek frekanslı olandan en aza doğru sıralanmıştır.

Tablo 14

Temalar ve Kodların Frekans ve Yüzde olarak Değerleri

Temalar	F	%	Kodlar/Görüşler	F	%
Stratejinin okuma hızı, okuma hatası, anlama becerisi ve okuma gelişimi üzerindeki etkisi	111	37,4	Anlama becerisini artırmaya katkısı	46	15,5
			Okuma hızını artırmaya katkısı	45	15,2
			Okuma gelişimine katkısı	18	6,1
			Okuma hatasını azaltmaya katkısı	2	0,6
En çok beğenilen strateji basamaklarına dair görüşler	94	31,5	Stratejide herşeyi beğenme	48	16,2
			Tahmin yapma ve gruplama	14	4,7
			Öykü şeması oluşturma	9	3
			Hedef koyma	7	2,3
			Okumayı izleme	5	1,7
			Özetleme stratejisi	4	1,3
			Önemli bilgileri belirleme	4	1,3
			Tahmin şeması ve öykü şemasını karşılaştırma	3	1
			Faydalı bulma	33	11,1
			Stratejiyi eğlenceli bulma	7	2,3
Strateji içeriğine ve uygulamaya dair olumluluk ifade eden görüşler	50	16,6	Uygulayıcıdan memnun olma	4	1,3
			Herkesi önerme	3	1
			Kendisinin yapması	1	0,3
			Strateji içeriğini farklı bulma	1	0,3
			Okuma ile ilgili strateji olması	1	0,3
			Başarıyı artırmaya katkı sağlama	15	5
			Kitap okumaya katkısı	5	1,7
			Kelime hazinesi gelişimine katkısı	1	0,3
Strateji öğretiminin okuma hızı ve anlama becerileri dışındaki olumlu etkileri	23	7,9	Çalışma becerilerine katkısı	1	0,3
			Tahmin etme becerisi gelişimine katkısı	1	0,3
			Hayal gücünü kullanmaya katkısı	1	0,3
			Özetleme	5	1,7
			Önemli bilgileri belirleme	3	1
			Öykü şeması oluşturma	2	0,6
Stratejide beğenilmeyen basamaklara dair görüşler	13	4,2	Tahmin şeması oluşturma	2	0,6
			Anlamayı izleme	1	0,3
			Strateji uygulamanın uzun sürmesi	2	0,6
			İstenilen hedefe ulaşamama	1	0,3
Stratejinin uygulanmasına ilişkin yaşanan güçlükler	3	0,9			
TOPLAM	294				

Tablo 14'e bakıldığında en yüksek frekansa sahip ilk dört temanın; stratejinin okuma hızı, okuma hatası, anlama becerisi ve okuma gelişimi üzerindeki etkisi, en çok beğenilen strateji basamaklarına dair görüşler, strateji içeriğine ve uygulamaya dair olumluluk ifade eden görüşler ve strateji öğretiminin okuma hızı ve anlama becerileri dışındaki olumlu etkileridir. Olumluluk ifade eden bu temaların genel toplam frekans değerinin % 93,7'sini oluşturmaktadır. Bu değerde sosyal geçerliliğin nicel bulguları ile tutarlılık göstermekte ve öğrencilerin stratejinin ve etkilerine dair olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin diğer ifadelerine bakıldığında ise beğenilmeyen strateji basamakları % 4,2 stratejinin uygulanmasında yaşanan güçlükler olarak % 0,9 oranında ifadeye rastlanmıştır. Bu da çok düşük bir orandır.

Aşağıda tüm temalara yönelik bulgular ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

3.7.2.1. Stratejinin okuma hızı, okuma hatası, anlama becerisi ve okuma gelişimi üzerindeki etkisi

Tablo 14'e bakıldığında en yüksek frekans sahip temanın *stratejinin okuma hızı, okuma hatası, anlama becerisi ve okuma gelişimi üzerindeki etkisi* olduğu görülmektedir. Bu temanın toplam frekans değerinin %37,4'ünü oluşturmaktadır.

Bu temaya ait görüşlerin dört başlık altında toplandığı görülmektedir. Frekans sıralamasına göre sırasıyla anlama becerisini artırmaya katkısı, okuma hızını artırmaya katkısı, okuma gelişimine katkısı ve okuma hatasını azaltmaya katkısıdır. Tablo 14'de bu temaya ait sorular, örnek öğrenci ifadeleri ve görüşler belirtilmiştir.

Tablo 15

Stratejinin Okuma Hızı, Okuma Gelişimi ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

İlgili Sorular	Örnek İfadeler	Görüşler	F	%
1.soru: Öykü anlamanda birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Metinleri daha iyi anladım 1A39 Artık öyküleri daha iyi anlıyorum 1A28	Anlama becerisini artırmaya katkısı	46	15,5
2.soru: Okuma hızının artmasında birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Bir dakikada 83 kelimeden 103 kelimeye çıkmamı sağladı. 1B39 Okuma hızımı artırdı 1B28	Okuma hızını artırmaya katkısı	45	15,2
2.soru: Okuma hızının artmasında birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Daha iyi okuyabiliyorum 1C11	Okuma gelişimine katkısı	18	6,1
1.soru: Öykü anlamanda birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Bana çok yararlı oldu. Okumamda güzel oldu 1C6			
2.soru: Okuma hızının artmasında birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Eskiden hep yanlış veya takılırdım şimdi ise çok güzel okuyorum 1D1 Okumam daha az yanlışlı 1D2	Okuma hatasını azaltma	2	0,6

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin hemen hemen eşit sayıda stratejinin anlama ve okuma hızı becerilerini artırdığı görüşü etrafında toplandıkları görülmektedir. Bu durum stratejinin öğrencilerin anlama ve okuma hızı becerilerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin stratejinin becerileri üzerindeki etkisi olarak okuma gelişimine katkısı ve okuma hatalarını azaltması ifadeleriyle belirtmişlerdir. Bu sonuç öğrencilerin anlama ve okuma hızı becerilerinin yanında stratejinin okuma gelişimlerini artırma ve okuma hatalarını azaltmada da etkili olduğunu göstermektedir. Stratejinin okuma hızı, okuma hatası, anlama becerisi ve okuma gelişimi üzerindeki etkisi konusunda görüşlerin toplam frekans değeri 111'dir.

3.7.2.2. En Çok Beğenilen Strateji Basamaklarına Dair Görüşler

Tablo 14 incelendiğinde frekans değeri ikinci sırada gelen temanın *en çok beğenilen strateji basamaklarına dair görüşler* olduğu görülmektedir. Bu temanın frekans değeri %31,5'tir. Bu temaya ait görüşler sekiz başlık altında toplanmıştır. Frekans sıralamasına göre stratejide her şeyi beğenme, tahmin yapma ve gruplama, öykü şeması oluşturma, hedef koyma, okumayı izleme, özetleme, önemli bilgileri belirleme ve tahmin şeması kullanma ve öykü şemasına karşılaştırmadır. Tablo 15'de bu temaya ait görüşler, örnek öğrenci ifadeleri ve ilgili sorular gösterilmektedir.

Tablo 16

En Çok Beğenilen Strateji Basamaklarına Dair Görüşler

İlgili Sorular	Örnek İfadeler	Görüşler	F	%
5.soru: Bu stratejide beğendiğin şeyler nelerdi?	Hepsini beğendim 2A7	Stratejide her şeyi beğenme	48	16,2
	Her şeyi beğendim. Her şey çok güzel 2A12			
	Tahmin yapma ve gruplama kısmını beğendim 2B2	Tahmin yapma ve gruplama	14	4,7
2.soru: Okuma hızının artmasında birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Öykü tahmin şeması ve öykü şeması 2C8	Öykü şeması oluşturma	9	3
	Üç tane hedef yapma daha iyi oldu 2D6	Hedef koyma	7	2,3
	Okumayı izlemeyi beğendim 2E3	Okumayı izleme	5	1,7
5.soru: Bu stratejide beğendiğin şeyler nelerdi?	Özetleme 2F4	Özetleme stratejisi	4	1,3
	Altını çizmek, hoşuma gitti. 2G1	Önemli bilgileri belirleme	4	1,3
	 ile öykü şeması tahmin şemasını karşılaştırma 2H1	Tahmin şeması ve öykü şemasını karşılaştırma	3	1

Tablo 16'ya bakıldığında, öğrencilerin en çok stratejide her şeyi beğenme ifadelerinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin stratejiyi uygulandığı haliyle bütün olarak beğendiklerini göstermektedir. Bu temada ikinci sırada en çok beğenilen strateji basamağı olarak tahmin yapma ve gruplama basamağının olduğu görülmektedir. Bu basamağı sırasıyla öykü şeması oluşturma, hedef koyma, okumayı izleme, özetleme, önemli bilgileri belirleme, tahmin şeması ve öykü şemasını karşılaştırma izlemiştir. Stratejide en çok beğenilen basamaklara dair görüşlerin toplam frekans değeri 94'tür.

3.7.2.3. Strateji İçeriğine ve Uygulamaya Dair Olumluluk İfade Eden Görüşler

Tablo 14 incelendiğinde frekans değeri üçüncü sırada gelen temanın strateji içeriğine ve uygulamaya dair olumluluk ifade eden görüşler olduğu görölmektedir. Bu temanın frekans değeri %16,6'dır.

Bu temaya ait görüşler yedi başlık atında toplanmıştır. Frekans sıralamasına göre faydalı bulma, stratejiyi eğlenceli bulma, uygulayıcıdan memnun olma, herkese önerme, kendisinin yapması, strateji içeriğini farklı bulma ve okuma ile ilgili bir strateji olmasıdır. Tablo 17'de bu temaya ait görüşler, örnek öğrenci ifadeleri ve ilgili sorular gösterilmektedir.

Tablo 17

Strateji İçeriğine ve Uygulamaya Dair Olumluluk İfade Eden Görüşler

İlgili Sorular	Örnek İfadeler	Görüşler	F	%
1.soru: Öykü anlamanda birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Çok oldu 3A2 Bana çok yararlı oldu. Okumamda güzel oldu. 3A13	Faydalı bulma	33	11,1
2.soru: Okuma hızının artmasında birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Çok eğlenceli. 3B5	Stratejiyi eğlenceli bulma	7	2,3
1.soru: Öykü anlamanda birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Ne yapacağımı öğrendim ve eğlenerek de başarabileceğimi anladım. 3B6			
1.soru: Öykü anlamanda birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Öğretmenim iyi olduğu için yardımcı oldu. 3C3 Öğretmeni derste dinledim ve çok yardımcı oldu. 3C1	Uygulayıcıdan memnun olma	4	1,3
1.soru: Öykü anlamanda birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Herkese öneriyorum. 3D1 Bu okuma stratejisi çok faydalı olduğu için herkese öneririm. 3D3	Herkese önerme	3	1
5.soru: Bu stratejide beğendiğin şeyler nelerdi?	Kendim yapmak. 3E1	Kendisinin yapması	1	0,3
1.soru: Öykü anlamanda birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	İlginç şeyler var. 3F1	Strateji içeriğini farklı bulma	1	0,3

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla stratejiyi faydalı buldukları görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin bazı becerilerinin gelişmesinde stratejinin olumlu etkilerinin olduğunun farkında olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin strateji eğlenerek uygulamaları, uygulayıcıdan memnun olmaları, herkese önermeleri, kendilerinin yapmaları ve içeriğini farklı bulmaları da stratejiye yönelik olumlu ifadeler içerisinde yer almış; bu ifadeler öğrencilerin bizzat kendilerinin eğlenerek stratejiyi uyguladıklarını, diğer öğrencilerin de bu becerileri kazanması gerektiğini istediklerini göstermektedir.

3.7.2.4. Strateji Öğretiminin Okuma Hızı ve Anlama Becerileri Dışındaki Olumlu Etkileri

Tablo 14 incelendiğinde frekans değeri dördüncü sırada gelen temanın strateji öğretiminin okuma hızı ve anlama becerileri dışındaki olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Bu temanın frekans değeri % 7,9'dur.

Bu temaya ait görüşler altı başlık altında toplanmıştır. Frekans sıralamasına göre başarıyı artırmaya katkı, kitap okumaya katkı, kelime hazinesi gelişimine katkı, çalışma becerilerine katkı, tahmin etme becerisi gelişimine katkı ve hayal gücünü kullanmaya katkı sağlamasıdır. Tablo 18 bu temaya ait görüşler, örnek öğrenci ifadeleri ve ilgili sorular gösterilmektedir.

Tablo 18

Strateji Öğretiminin Okuma Hızı ve Anlama Becerileri Dışındaki Olumlu Etkileri

İlgili Sorular	Örnek İfadeler	Görüşler	F	%
1.soru: Öykü anlamanda birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Sınavlarımda bana yardımcı oldu ...4A2	Başarıyı artırmaya katkı sağlama	15	5
2.soru: Okuma hızının artmasında birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Öğretmenimiz bazen soru soruyor ve artık sınavlardan yüksek not alıyorum. 4A11			
2.soru: Okuma hızının artmasında birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Eskiden evde kitap vardı okumuyordum ama şimdi evde kitap kalmadı 4B5	Kitap okumaya katkısı	5	1,7
1.soru: Öykü anlamanda birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Çok çalıştım ve kelime hazinem gelişti 4D1	Kelime hazinesi gelişimine katkısı	1	0,3
2.soru: Okuma hızının artmasında birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Kendime hedef koyuyordum. Her şeyi biliyordum ama bu benim birazcık daha çalışmamı sağladı 4E1	Çalışma becerilerine katkısı	1	0,3
	 öyküleri artık başlık ve resimlerinden tahmin edebiliyorum 4F1	Tahmin etme becerisi gelişimine katkısı	1	0,3
5.soru: Bu stratejide beğendiğin şeyler nelerdi?	Hayal gücümü geliştirdi. 4G1	Hayal gücünü kullanmaya katkısı	1	0,3

Tablo 18'e bakıldığında öğrencilerin stratejinin okuma hızı ve anlama becerileri dışındaki olumlu etkilerinin en çok başarıyı artırmaya katkı sağlama ve kitap okumaya katkı sağlamaya yönelik olmuştur. Öğrenciler stratejinin başta Türkçe dersi olmak üzere diğer derslerde de başarılarını artırmaya katkı sağladığı belirtmişler ve kitap okuma alışkanlığı kazanma konusunda olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu temada belirlenen diğer görüşler olarak öğrenciler; kelime hazinesine, çalışma becerilerine, tahmin etme becerilerine ve hayal gücü kullanma becerilerine dair gelişime yönelik önemli katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadelerine bakıldığında strateji öğretiminin

araştırmada belirlenen amaçlar dışında öğrencilere dolaylı kazanımlar sağladığı görülmektedir.

3.7.2.5. Stratejide Beğenilmeyen Basamaklara Dair Görüşler

Tablo 14 incelendiğinde frekans değeri beşinci sırada gelen temanın stratejide beğenilmeyen basamaklara dair görüşler olduğu görülmektedir. Bu temanın frekans değeri %4,2’dir. Bu temaya ait görüşler beş başlık altında toplanmıştır. Frekans sıralamasına göre özetleme, önemli bilgileri belirleme, öykü şeması oluşturma, tahmin şeması oluşturma ve anlamayı izlemedir. Tablo 19 bu temaya ait görüşler, örnek öğrenci ifadeleri ve ilgili sorular gösterilmektedir.

Tablo 19

Stratejide Beğenilmeyen Basamaklara Dair Görüşler

İlgili Sorular	Örnek İfadeler	Görüşler	F	%
6.soru: Bu stratejide beğenmediğin şeyler nelerdi?	En beğenmediğim özetleme 5A1	Özetleme	5	1,7
	Önemli bilgileri belirleme 5B1	Önemli bilgileri belirleme	3	1
	 ve öykü şeması 5C2	Öykü şeması oluşturma	2	0,6
	 ve öykü tahmin şeması oluşturmamak 5D1	Tahmin şeması oluşturma	2	0,6
	Anlamayı izlemeyi beğenmedim 5E1	Anlamayı izleme	1	0,3

Tablo 19 incelendiğinde öğrenciler en çok özetleme basamağını beğenmedikleri daha sonra da önemli bilgileri belirleme basamağını beğenmediklerini ifade etmişlerdir. Bu strateji basamaklarını öykü şeması oluşturma, tahmin şeması oluşturma ve anlamayı izleme izlemiştir. Bu sonuç öğrencilerin çok az bir kısmının stratejinin bazı basamaklarını beğenmediklerini göstermektedir.

3.7.2.6. Stratejinin Uygulanmasına İlişkin Yaşanan Güçlükler

Tablo 14 incelendiğinde frekans değeri altıncı ve son sırada stratejinin uygulanmasına ilişkin yaşanan güçlükler teması gelmektedir. Bu temanın frekans değeri %0,9’dur.

Bu temaya ait görüşler iki başlık altında toplanmıştır. Frekans sıralamasına göre strateji uygulamanın uzun sürmesi ve istenilen hedefe ulaşamamadır. Tablo 19 bu temaya ait görüşler, örnek öğrenci ifadeleri ve ilgili sorular gösterilmektedir.

Tablo 20

Stratejinin Uygulanmasına İlişkin Yaşanan Güçlükler

İlgili Sorular	Örnek İfadeler	Görüşler	F	%
2.soru: Okuma hızının artmasında birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Çünkü tekrar okuyoruz strateji yaparken sıkıcı oluyor. 6A2	Strateji uygulamanın uzun sürmesi	2	0,6
1.soru: anlamanda birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Öykü Biraz oldu çünkü biraz canım sıkıldı 6A1			
1.soru: anlamanda birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?	Öykü Biraz oldu çünkü okumada hızlı ve güzel okuyamadım 6B1	İstenilen hedefe ulaşamama	1	0,3

Tablo 20’de öğrencilerin stratejinin uygulanmasında yaşadığı güçlüklerin frekans olarak toplam frekans değerinin %0,9 unu oluşturmaktadır. Bu sonuç öğrencilerin büyük bir kısmının stratejiyi uygularken güçlük yaşamadığını ancak düşük bir kısmının uygulama süresi ve istenilen hedefe ulaşamaması gibi sebeplerle güçlük yaşadıklarını göstermektedir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Aşağıda bu araştırmanın bulgularına yönelik tartışmaya daha sonra önerilere yer verilmiştir.

4.1. Tartışma

Bu araştırmada kaynaştırma ortamına devam eden ilkokul 4. sınıf düzeyinde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük akranlarının öykü türü metinlerde okuma hızı, okuma hatası, metin anlama becerilerinde AD-HY-BOS'nin etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, hem zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin hem de okuma düzeyi düşük akranlarının öykü türü metinlerde okuma hızı, metin anlama becerileri başlama düzeyine göre artmış ve bu artışlar izleme oturumunda da sürmüştür. Bunun yanında öğrenciler performanslarını 4. Sınıf düzeyinde bir öyküye ve sınıf ortamında strateji kullanımına genellemişlerdir. Araştırmada öğretim sonunda öğrenciler uygulanan stratejiye ve öğretime dair olumlu görüş bildirmişlerdir.

4.1.1. Etkililik Bulgularının Tartışılması

Bu araştırmada zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerde, okumanın birden çok bileşenini (okuma hızı, metin anlama) geliştirmeye yönelik bir strateji öğretimi gerçekleştirilmiştir. Yurt dışında ve ülkemizde yapılan strateji öğretimine ilişkin çalışmalar incelendiğinde daha çok metin anlama becerilerinin hedeflendiği (Bos, Nakken, Nicolay & Houten; 2007; Doğanay-Bilgi, 2009; Englert & Mariage, 1991; Güldenoğlu & Kargın, 2012; Lederer, 2000) görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda çok ögeli strateji öğretiminin birden fazla değişken üzerinde etkililiğinin test edildiği araştırmalar bulunmakla birlikte bu çalışmaların daha çok normal

gelişim gösteren (Therrien, Kirk & Woods-Groves, 2011), öğrenme güçlüğü olan (Therrien, Wickstrom & Jones, 2006; Therrien & Hughes, 2008) ve okuma performansı düşük olan öğrenciler (Begeny & Martens, 2006) üzerinde yoğunlaştığı sadece bir çalışmada ise otizmlili öğrencilerin (Hua vd., 2012) hedeflendiği belirlenmiştir. Çok öğeli strateji öğretiminin birden fazla değişken üzerinde etkililiğinin test edildiği araştırmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin etkililiği test edilen tüm değişkenlerde çok öğeli strateji öğretiminden yararlandıkları ve performanslarında önemli artışların olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonucunda da öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası ve öykü anlama performansları artmıştır. Bu sonuç birleştirilmiş strateji paketlerinin normal gelişim gösteren, okuma düzeyi düşük, otizmlili, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin performanslarında olduğu gibi, okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretim öncesinde okuma hızı ve okuma hatasına ilişkin bulgular ele alındığında, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük akranlarının okuma hızı performanslarının ilköğretim 4. sınıf düzeyinin altında olduğu ve okuma hataları yaptıkları belirlenmiştir. Öğretim sonrasında ise zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük akranlarının okuma hızı performanslarının, öğretim öncesi belirlenen bulundukları sınıfın okuma hızı ortalamasına yaklaştığı, hatta bazı oturumlarda üzerine çıktığı, okuma hatalarının ise azaldığı belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretimde kullanılan AD-HY-BOS strateji paketi içerisinde okuma hızını artırmaya ve okuma hatasını azaltmaya etki eden tekniklerden hedef koyma, performans geri bildirimi ve kendini izlemenin yer alması bu becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Alan yazında da akıcı ve doğru okuma becerisini geliştirmek amacı ile beceri temelli ve performans temelli teknikler önerilmekte (Daly vd., 1997; Eckert vd., 2000; Güzel-Özmen, 2011) ayrıca performans temelli tekniklerle birlikte kullanılan kendini izleme tekniğinin de okuma hızının artırılmasında kullanılabileceği belirtilmektedir (Gunter vd., 2003; Sutherland & Snyder, 2007). Yapılan araştırmalarda da özellikle performans dönütünün öğrencilerin okuma becerilerinin üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Begeny vd., 2011; Begeny, Yeager & Martinez, 2012; Conte & Hintze, 2000; Eckert, Dunn & Ardoin, 2006). Öğrencilere hedef konduğunda, performansına ilişkin geri bildirim verildiğinde, performansına bağlı olarak ödüllendirildiğinde beceride ilerleyebilmektedir (Doğanay-Bilgi, 2017; s.25; Eckert vd., 2002; Harris & Graham, 2006,s.102; Özmen, 2017; s.52). Öğrencilerin kendi performanslarının farkında olmaları ve bu becerilerini

geliştirmeye yönelik nasıl hareket etmeleri gerektiği konusunda öğretmenlerin belirli periyotlarda çalışmalar yapmaları, öğrencilerine yol göstermeleri öğrencilerin bağımsız bir şekilde bu becerilerini geliştirmelerinde etkili olabilir. Bu çalışmada da öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası ve metin anlama becerileri için uygun hedefler belirlenmiş, performanslarına ilişkin geri bildirimler verilmiştir. Hedef koyma performansı artıran bir teknik olup, bireylerin güdülenmesinde de rol oynamaktadır (Daly vd., 1997). Uygulamada performans dönütünün yanı sıra öğrencilerin performanslarına uygun kendileri için hedefler belirlemeleri, motivasyonlarının artmasını sağlamış bu motivasyon artışı da performanslarına etki etmiş olabilir. Uygulama esnasında öğrencilerin hedef belirleme ve performans geri bildirimi esnasında heyecanlandıkları, dikkatlerini daha çok yoğunlaştırdıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin stratejiye ilişkin olarak “Üç hedef koymamız iyi oldu.” “Hedef koymak biraz daha çalışmamı sağladı.” ifadeleri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Alan yazında da özellikle motivasyon problemi olan öğrencilerde için bu teknikler önerilmektedir (Daly, Witt, Martens & Dool, 1997). Araştırmalarda hedef koyma, performans dönütü ve hedefe bağlı ödülün etkisi tek olarak ya da birleştirilmiş olarak, çeşitli güçlükleri (okuma güçlüğü olan) ve yetersizlikleri (öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik gibi) olan öğrencilerde etkisi denenmiş (Başar, Aykut, Vural & Bilgiç, 2013; Begeny vd., 2009; Devault & Joseph, 2004; Ekiz, Erdoğan & Uzuner, 2011; Güler, 2009; Güzel-Özmen & Çevik, 2005; Güzel-Özmen & Sanır, 2011; Martens vd., 2007; Orçan & Özmen, 2012; Yüksel, 2010) ve öğrencilerin okuma hızının artmasında ve okuma hatasının azalmasında olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada sadece bu teknikler kullanılmamış, anlama stratejileri de uygulanmıştır. Okuduğunu anlamanın okuma hızı ile olumlu yönde korelasyonu (Allinder, Fuchs & Fuchs, 1998; Baştuğ & Keskin, 2012; Calet, Defior & Palma, 2015; Kaya & Yıldırım, 2016; Marston, 1989) düşünüldüğünde bu araştırmalardan elde edilen sonuçların birleştirilmiş paket içerisinde strateji uygulaması ile birlikte performans temelli tekniklerin bulunmasının, zihinsel engelli ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızının artmasında ve okuma hatasının azalmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada incelenen bir diğer değişken ise öykü anlamadır. Bulgularda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük akranlarının öğretim sonunda öykü anlama performanslarının arttığı belirlenmiştir. Alan yazında metin anlama becerileri öğretiminde, çok ögeli strateji paketleri önerilmektedir (Englert & Mariage, 1991; Pressley & Afflerbach, 1995, s.32; Pressley, 2002, s.25). Bu araştırmada da çok ögeli strateji

paketlerinden biri olan POSSE'nin bazı stratejilerinden yararlanılmıştır. Bunlar; okuma öncesinde tahmin etme ve tahmin edilen fikirleri gruplama, okuma sırasında metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve öyküyü şemalaştırma, okuma sonrasında ise okuma öncesi oluşturulan tahmin şeması ile okuma sırası oluşturulan öykü şemasını karşılaştırma ve öykü şemasına yardımıyla sözlü olarak öykünün özetlenmesi stratejileridir. Öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında strateji kullanımına yer vermeleri anlama becerilerini artırdığı düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırma sonuçları da çok ögeli stratejilerin öğrenme güçlüğü olan (Englert & Mariage, 1991; Fırat, 2017; Klinger, Vaughn & Schumm, 1998; Lederer, 2000; Özbek, 2019; Therrien, Wickstrom & Jones, 2006) ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin (Alfassi, Weis & Lifshitz, 2009; Bos, Nacken, Nicolay & Houten, 2007; Coşgun-Başar, 2019; Doğanay-Bilgi, 2009; Güldenoğlu & Kargın, 2012; Lundberg & Reichenberg, 2013) metin anlama becerilerinde etkili olduğunu göstermektedir. Çok ögeli strateji paketlerin etkisini inceleyen araştırmaların birinde Alfassi, Weis ve Lifshitz (2009) çok ögeli bir strateji paketi olan karşılıklı öğretim stratejisinin hafif ve orta düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlamadaki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 15-21 yaş aralığında 35 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda karşılıklı öğretim stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada etkili olduğu bulunmuştur. Bir diğer araştırmada Lundberg ve Reichenberg (2013) karşılıklı öğretim stratejisi ve çıkarım yapma öğretim müdahalesinin okuduğunu anlamadaki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya özel eğitim okuluna devam eden 13 -18 yaş aralığında 40 hafif düzey zihinsel yetersizliği olan birey katılmıştır. Bir gruba karşılıklı öğretim müdahalesi diğer gruba çıkarım yapma öğretim müdahalesi uygulanmıştır. İki müdahalenin de okuduğunu anlamada etkili olduğu; karşılıklı öğretim müdahalesinde öğrencilerin kendiliğinden oluşan davranış tepkilerinin ve soru üretim sıklığının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Doğanay-Bilgi (2009) araştırmasında Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama, anlama becerilerini sürdürme ve anlama becerilerini aynı türde, farklı yapıda ve konuda yazılmış metinlere genelleme becerilerinde etkisini incelemiş ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal metinleri anlamalarında ve edindikleri becerileri sürdürmelerinde, anlama becerilerini coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal metinlere genellemelerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada çok ögeli strateji paketi olan Tahmin Etme, Organize Etme, Araştırma, Özetleme ve Değerlendirme (POSSE) stratejisinden yararlanılarak oluşturulan strateji paketi kendini düzenleme

yaklaşımı öğretim aşamalarına göre uyarlanarak sunulmuştur. Güldenoğlu ve Kargın'ın (2012) araştırmasında ise karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkililiği ve sürekliliği incelenmiş, araştırmanın sonucunda karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Coşgun-Başar (2019) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında metin yapısına dayalı strateji ile çok ögeli bilişsel stratejinin etkililiklerini karşılaştırmıştır. Metin yapısına dayalı strateji süreci öğretimi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çok ögeli strateji paketi ise okuma öncesi “tahmin et ve düzenle”, okuma sırası “belirle” ve okuma sonrası “özetleme” stratejilerinden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda; metin yapısına dayalı strateji öğretimi ve çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin problem çözüm metinlerini anlamalarında etkili olduğu belirlenmiştir. İki öğretim sürecinden hangisinin daha etkili olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda ise puan farklılığı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamış öğretim sonu veriler metin yapısı öğretiminde öğrencilerin daha fazla doğru cevabı olduğu yönündedir. İzleme verilerinde de strateji öğretiminde yana veriler anlamlı bulunmuştur. Çok ögeli bilişsel strateji öğretimi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmaların zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Özellikle ülkemizde ve yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında çalışmalara katılan zihinsel engelli öğrencilerin lise çağında ya da yetişkin oldukları görülmektedir. Bu araştırmanın ilkokula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden de olumlu sonuçlar elde edilmesi çok ögeli strateji öğretiminin farklı sınıf düzeylerine uygulanabilirliğini göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları yurt dışında ve ülkemizde yapılan çalışmalar zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerde de çok ögeli strateji öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir.

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin bilgileri düzenleme, birleştirme, tekrarlama, ayrıntılandırma, bilgiler arasında ilişkiler kurma gibi bilişsel stratejileri gerçekleştirmede yetersizliklerinin olduğu bilinmektedir (Banikowski & Mehring, 1999; Ferretti & Cavalier, 1991, s.153). Bu çalışmada ve ülkemizde yapılan çalışmalarda çok ögeli strateji paketleri çeşitli akademik becerilerin öğretiminde kendini düzenleme yaklaşımının öğretim aşamalarına göre sunulmuş (Doğanay-Bilgi, 2009; Güzel-Özmen, 2006; Karabulut, 2015) ve yine ülkemizde yapılan bazı araştırmalarda olduğu gibi (Güzel-Özmen, 2006; Karabulut, 2015) kendini düzenleme yaklaşımı teknikleri de eklenmiştir. Araştırmada

KDSG yaklaşımının öğretim aşamalarına (ön bilgiyi harekete geçirme, tartışma, strateji kullanımına model olma, strateji basamaklarını ezberleme, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar) yer verilmiş ve aşamalar arasında ölçüt koyularak bir uygulama yapılmıştır. Bu araştırmalarda da KDSG öğretim aşamaları ve ölçüt temelli olmasının olumlu etkileri belirtilmiştir. KDSG yaklaşımı ile strateji öğretiminin bilişsel strateji öğretimine göre daha yapılandırılmış olarak sunulması ve ölçüt temelli olması özellikleri zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin strateji basamaklarını yerine getirmelerinde etkili olabilir. Öğretim süreci KDSG aşamaları doğrultusunda düzenlenerek ipuçları yavaş yavaş geri çekilmiş ve öğrenciler bağımsızlaşmışlardır.

Zihinsel yetersizliği olan ve okumada güçlük yaşayan öğrencilerin sadece bilişsel değil üstbilişsel stratejilerde de sınırlılıkları bulunmaktadır (Baydık, 2011; Gersten vd., 2001; Lenhart, 1994). Bu öğrenciler kendi öğrenmelerini izlemeye problem yaşamaktadırlar. Bu bağlamda bu araştırmada, öğretim paketi içerisinde yer alan KDSG tekniklerinden biri olan kendini izlemeye yer verilmiştir. Okuma sonrasında akranların birbirlerinin okumalarını değerlendirmelerinin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin kendi okumalarının nasıl olduğu konusunda akranlarından dönüt almış aynı zamanda akranlarına bu konuda dönüt vermişlerdir. Tüm bu işlemler kendini izleme tekniği ile gerçekleşmiştir.

Yine bir kendini düzenleme tekniği olan hedef koymaya da öğretim paketi içinde yer verilmiştir. Hedef koyma öğrencinin motivasyonunu artıran bir kendini düzenleme tekniğidir (Harris vd., 2002). Araştırmada öğrenciler kendi okuma hızı, okuma hatası ve metin anlama performanslarına göre hedefler belirlemiş ve grafiksel dönüt ve hedef kontrolü basamağında roket grafikler üzerinde performanslarını kaydetmişlerdir. Yapılan gözlemlerde öğrencilerin hedef koyarken heyecanlandıkları, çalışmaya daha çok yoğunlaştıkları, motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak strateji paketlerinin sunumunda KDSG öğretim aşamalarından yararlanmak ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeleri için KDSG tekniklerini kullanmak zihinsel engellilerin bilişsel stratejiyi kazanmalarını ve kendi öğrenmelerini izlemelerini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Böylece zihinsel yetersizlikten kaynaklanan sınırlılıkların strateji öğrenmede etkisi en aza indirilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle zihinsel engellilere strateji öğretimi yaparken sunumda ve tekniklerde bazı uyarlamalar yapılması önerilebilir.

Bu sonuçların araştırmada uygulanan strateji öğretiminin özellikleri bakımından da tartışılması gerekmektedir. Strateji paketi içerisinde yer alan öğretimsel öğelerin bu değişkenler üzerinde etkisinin olduğu düşünülmektedir. Öğretim sonunda öğrencilerin

metin anlama becerisinde elde edilen bulgularda AD-HY-BOS içinde yer alan okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerin büyük rolü olmuştur. Öğrencilerin okuma öncesinde tahmin etme ve tahmin edilen fikirleri gruplama stratejileri ile ön bilgilerini harekete geçirerek öykü ile ilgili tahmin yapma ve tahminlerini kategorilere ayırmaları; okuma sırasında metinde yer alan önemli bilgi birimlerini belirleme ve öyküyü şemalaştırma ile öykünün ana fikrini ve destekleyici fikirlerini belirleyerek fikirler arası ilişkileri görebilmeleri; okuma sonrasında ise tahmin şeması ile öykü şemasını karşılaştırarak öykü şemasına yardımıyla sözlü olarak öykünün özetlemeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin hem okuma öncesinde, hem de okuma sırası ve sonrasında kullandıkları bu stratejiler öğrencilerin daha aktif olmalarını, öykü içerisinde anlamsız detaylara takılmayarak önemli bilgilere odaklanmalarını ve bilgileri kategorilere ayırarak bilgiler arasındaki ilişkileri daha kolay görebilmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin öykü ile karşılaştıklarında gerçekleştirdikleri tüm bu stratejilerin öğrencilerin metin anlama becerilerini artırdığı söylenebilir.

Strateji öğretiminde işlemsel kolaylaştırıcılar (öykü tahmin şeması, öykü şeması, roket grafikler, stratejimi öğreniyorum tablosu, eş değerlendirme formu, hedef belirleme kağıdı, hedef seçme kağıdı), zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin bilgiyi işleme ve geri çağırma gibi yetersizliklerinin üstesinden gelinmesinde rol oynayan etken unsurlar olarak görülebilir. İşlemsel kolaylaştırıcılar strateji basamaklarını gerçekleştirmede öğrenciye iyi bir okuyucunun nasıl düşündüğünü, nasıl hareket ettiğini göstermede ve strateji basamaklarını gerçekleştirmede köprü görevi görmüştür (Pressley, 1990; Rosenshine, 1997). Öğrencilerin öykü ile ilgili anlama sorularına doğru cevap vermelerinde diğer bir öğretimsel öge olan ipucu soru kağıdının da etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin okuma esnasında bu soruları düşünerek öyküyü okumalarının öyküde bulunan önemli bilgilerin belirlenmesinde etkili olduğu ve bunun neticesinde de öykü anlama sorularına doğru cevap verme sayısının arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin metin anlama performanslarının artmasında bir diğer etkenin de araştırmacının strateji öğretimi esnasında etkileşimsel diyaloglara ve yüksek sesle düşünmeye yer vermesinin olduğu düşünülmektedir. Uygulama sürecinde araştırmacı tüm öğretim aşamalarında yüksek sesle düşünerek bir öykü ile karşılaşıldığında nelerin yapılması gerektiğine model olmuştur. Böylelikle öğrencilerin kendi iç seslerinin gelişmesine destek olunmuştur. Bununla birlikte rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalarda öğrencilerle etkileşimsel diyaloglara gerçekleştirilerek dönütler verilmiştir.

Bu diyaloglar öykü ile ilgili tahminlerin şemaya yerleştirilmesi, önemli bilgileri belirleme, öykü şemasını oluşturma gibi konularda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından verilen destek bağımsız uygulamalar aşamasında giderek azalmış öğrencilerin strateji basamaklarını uygulayarak okuma süreci yönetebilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca bu öğretim uygulamasının özgün yanlarından biri olan akran destekli öğretime yer verilmesinin öğrencilerin performanslarının artmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Alan yazında akran destekli öğretim uygulamalarının, öğretmen merkezli öğretim uygulamaları ile karşılaştırıldığında etkinlikle meşgul olma, cevaplama fırsatı sunma, hata düzeltme fırsatı sunma, doğrudan hata düzeltme, yardım ve düzeltme fırsatı sunma, rekabet ve işbirliği çalışma deneyimi sunma, motivasyon alanlarında daha çok avantaja sahip olduğu belirtilmektedir (Utley, Mortweet & Greenwood, 1997). Öğrenciler okuma süreci içerisinde tahmin şemalarının ve öykü şemalarının oluşturulması, özetleme, okumanın değerlendirilmesinde akranının çalışmasını değerlendirme imkanı bulmuştur. Yapılan bu değerlendirmeler sonucunda öğrenciler kendi uygulamalarını gerçekleştirirken daha dikkatli davranmışlar ve daha fazla özen göstermişlerdir. Öğrenciler düzenlemeler yapabileceklerini görerek tüm süreci nasıl kontrol edebileceklerini öğrenmişlerdir. Öğretim süreci içerisinde akranlar arasında tatlı bir rekabetin oluşması durumu okuma sürecinde öğrencilerin daha kontrollü olmalarına katkı sağlamıştır. Aynı zamanda kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanmaları ya da hem kaynaştırma öğrencisi hem de diğer öğrencilerle birlikte çalışma yapmada çoğu zaman dengeyi kuramamalarının akran destekli uygulamalarla aşılabileceği bu araştırmada gözlenmiştir. Yurt dışında yapılan araştırma sonuçları da bu gözlemleri destekler niteliktedir (Calhoon, 2005; Dufrene vd., 2010; Fuchs vd., 1997; Marr vd., 2011; Spörer & Brunstein, 2009; Vaughn vd., 2000; Yurick vd., 2006). Yurt dışı alan yazında okuma alanında zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yer aldığı ve akran destekli olarak yürütülen sadece bir araştırmaya rastlanmış (Mortweet vd., 1999), ülkemizde ise sadece yazma alanında bir araştırma yapılmıştır (Güler-Bülbül, 2016). Bu nedenle hem yurt dışında hem ülkemizde sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın bulguları akran destekli uygulamalara cesaret verici niteliktedir.

Öğretim sonunda öykü anlamada elde edilen artış için tartışılması gereken diğer bir faktör ise öğretim paketinde okuma hızını destekleyen stratejilerin bulunmasıdır. Nasıl okuduğunu anlamanın gelişmesi okuma hızının yükselmesini etkiliyorsa, okuma hızının artması ve okuma hatasının düşmesi de okuduğunu anlamayı etkileyebilmektedir. Nitekim

alan yazında da akıcı okuma ile metin anlama arasında pozitif ilişkinin olduğu (Allinder, Fuchs & Fuchs, 1998; Baştuğ & Keskin, 2012; Calet, Defior & Palma, 2015; Kaya & Yıldırım, 2016; Marston, 1989;), metin anlama ile akıcı okuma arasındaki ilişkinin tek yönlü olmaktan çok karşılıklı olduğu (Lipson & Lang, 1991) belirtilmektedir. Bu araştırmada da öğretim sonunda bu değişkenlerin her birinde pozitif yönde artışlar meydana gelmiştir. Bu nedenle bu değişkenlerin birbirini etkilediği düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonrası metin anlama performansları soru tiplerine göre incelendiğinde ise öğrencilerin farklı soru tiplerine doğru yanıtlar verdikleri görülmüştür. Araştırmada kullanılan okuduğunu anlama testi metinsel ve çıkarımsal soru tiplerini içermektedir. Öğretim öncesinde ve öğretim sonrasında öğrencilerin doğru cevapladıkları soru tipleri incelendiğinde, birinci ve üçüncü denek grubunda bulunan zihinsel yetersizliği olan öğrenci ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin öğretim öncesine göre metne dayalı soruları doğru cevaplama daha çok artış kaydettikleri, ikinci denek grubundaki öğrencilerin ise çıkarımsal soruları doğru cevaplama daha çok artış kaydettikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle soru tiplerine göre meydana gelen artışlarda tutarlı bir dağılım olmadığı söylenebilir. Öğrenciler her öykü için verilen on üç soruluk anlama testinde farklı tipte sorulara doğru cevap vermiştir. Bu sonuç metine dayalı soruların yanında çıkarımsal soruları da cevaplayabildiklerini göstermiştir. Alan yazında bu konuda yapılan araştırmaların bazılarında çıkarımsal sorulardan daha çok metne dayalı soruların doğru cevaplandığı belirtilirken (Fırat, 2017); bazı çalışmalarda ise metne dayalı ve çıkarımsal sorulara verilen doğru cevaplar arasında bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Özbek, 2019). Bu bağlamda strateji öğretiminin belirli soru tiplerine daha fazla etki edip etmediğini tam anlamıyla söylemek mümkün değildir ancak öğrencilerin tüm soru tiplerinde doğru cevap sayılarını artırması önemli bir ilerleme olarak değerlendirilmiştir.

Genel olarak anlama performansı değerlendirildiğinde ikinci deneğin anlama performansının diğer deneklere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Anlama performansının düşük olmasının nedenleri olarak genel anlama, metne dayalı anlama ve çıkarımsal anlama için belirlediği hedeflere daha az odaklanmasından, edindiği bilgileri geri çağırma diğer deneklere göre daha çok problem yaşamasından ve daha önce yaşadığı olumsuz okuma deneyimlerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Tartışılması gereken diğer bir bulgu ise başlama düzeyinde birinci grupta bulunan zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrenci genel anlama, metne dayalı anlama ve çıkarımsal anlama

değişkenlerinde bulunduğu denek grubundan daha düşük performans göstermesine rağmen öğretim sonunda denek grubunun performansına ulaşmış ya da yakın performans göstermiştir. Bunun nedeni olarak zihinsel yetersizlikten etkilenmiş birinci denegin denek grubundaki okuma düzeyi düşük öğrencilere göre genel anlama, metne dayalı anlama ve çıkarımsal anlama için belirlediği hedeflere daha çok odaklanmasından ve başarabilme duygusu ile motivasyonunun artmasından olduğu düşünülmektedir.

4.1.2. İzleme Bulgularının Tartışılması

Bu araştırmada zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öğretim oturumları bittikten sonra 3, 5 ve 7 hafta sonrasında yapılan izleme oturumlarında da sürdürdükleri belirlenmiştir. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler bilgileri geri çağırmada problem yaşamaktadır (Turner, Dofny & Durka, 1994; Werts, Culatta & Tompkins, 2007). Bu kadar uzun aradan sonra metin anlam becerilerini ve okuma hızı becerilerini sürdürmeleri uygulanan paketin kalıcı olduğunu göstermektedir. Çok ögeli strateji öğretimi yapılan çalışmaların izleme oturumlarında da öğrencilerin performanslarını öğretim sonrasında da sürdürdükleri belirlenmiştir (Coşkun-Başar, 2019; Doğanay-Bilgi, 2009, s.129; Fırat, 2017; Güldenoğlu & Kargın, 2012; Özbek, 2019). Bu araştırmada izleme oturumlarında öğrencilerin performanslarını sürdürmelerinde, okumanın birden fazla değişkenine (okuma hızı, okuma hatası, metin anlama) etkide bulunan bir müdahalenin yapılmasının ve bu değişkenlerin birbirini olumlu yönde etkilemesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte KDSG yaklaşımı öğretimine göre öğretimin sunulması, kendini düzenleme tekniklerinden hedef koyma ve kendini izlemeye yer verilmesi bu becerileri sürdürmelerinde etkili olmuş olabilir.

Genel anlamda izleme oturumlarında düşüş yaşanmamakla birlikte bazı öğrencilerin (Birinci denek ve denek grubu) okuma hızı ve metin anlama puanlarında başlama düzeyine göre yüksek olmasına rağmen izleme oturumlarında okuma hızında 8 ile 12 puan arasında, okuduğunu anlamda ise 1 ile 2 puan arasında düşüşler gözlenmiştir. Alan yazında öğretim sonrası ve ilerleyen haftalarda strateji basamaklarının gözden geçirilmesi ve daha fazla uygulamaya yer verilmesi önerilmektedir (Graham & Harris, 2005). İzleme oturumlarında görülen bu düşüşlerin ilerleyen haftalarda olmaması için alan yazında da önerildiği gibi strateji basamaklarının tekrardan gözden geçirilmesi ve daha fazla uygulamaya yer verilmesi gerekmektedir.

4.1.3. Genelleme Bulgularının Tartışılması

Araştırmada genelleme bulguları, uygulanan stratejinin strateji öğretiminde kullanılan öykülerin dışında ders kitabında yer alan, öğrencilerin daha önce hiç karşılaşmadıkları bir öykü üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler AD-HY-BOS stratejisini de sınıf ortamında genelleymişlerdir. Öğrencilerin bu becerilerini genellemesinde birçok unsurun rol oynadığı düşünülmektedir. Bu unsurlardan biri öğrencilerin stratejiyi öğrenmeleridir. Diğer bir unsur ise kendini düzenleme tekniklerini kazanarak kendi okuma süreçlerinin farkında olmaları olabilir. Bunun yanında strateji tanıtım aşamasında öğrencilere iyi bir okuyucunun okurken stratejiler kullandıkları şeklinde bir durumsal bilginin verilerek karşılaştıkları herhangi bir öyküde bu stratejiyi kullanabilecekleri belirtilmiştir. Bu durumsal bilginin öğrencilerin edindikleri stratejiyi farklı bir öyküye uygulamalarında etken olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin öykülerde dekor, başlatıcı olay, olaylar ve sonuç bölümlerinin yer aldığını, benzer bir sıralamada öyküde yer aldıklarını öğrenmişler ve model olma aşamasında araştırmacıyı gözlemleyerek bu bilgileri nasıl kullanmaları gerektiğini anlamışlardır. Tüm bu unsurlar öğrencilerin AD-HY-BOS basamaklarını farklı bir öyküde kullanmalarına etki etmiş olabilir.

Tartışılması gereken bir diğer bulgu ise strateji basamaklarından anlamayı izleme basamağının birinci denek, üçüncü denek ve üçüncü denek grubundaki ikinci öğrenci tarafından yerine getirilmemesidir. Bunun nedeni öğrencilerin öykü içerisindeki önemli bilgileri uygun bir şekilde şemaya yerleştirdiklerini düşünerek, öykü şemalarını tekrar kontrol etme gereksinimi duymamalarından olabilir. Öğrencilerin önemli bilgileri doğru bir şekilde şemaya yerleştirdiklerini düşünerek bu basamağı atladıkları düşünülmektedir.

Araştırmada uygulanan strateji öğretim paketi sonunda, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve okuma düzeyi düşük olan öğrenciler 4. sınıf düzeyinde seçilen yapılandırılmamış öykü ile ilgili anlama sorularına başlama düzeyine göre daha fazla doğru cevap vermiştir. Öğrencilerin genellemelerinde en büyük etken AD-HY-BOS basamaklarını kullanmalarıdır. Öğrenciler stratejide yer alan basamakları uygulayarak tahminlerde bulunmuş, önemli bilgi birimlerini belirlemiş, şemalar oluşturmuş ve öykü içerisinde yer alan bilgi birimleri arasında ilişkileri daha iyi kurabilmiştir. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında gerçekleştirdikleri bu basamaklar öğrencilerin öykü anlama becerilerini olumlu yönde etkilemiş, bu durum öğrencilerin öykü ile ilgili anlama sorularını doğru cevaplamalarını sağlamıştır.

Bu araştırmada içinde birçok etkili öğretimsel ögenin (KDSG ğretim aşamaları, ölçüt temelli ğretim, okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejiler, işlemsel kolaylaştırıcılar, etkileşimsel diyaloglar ve yüksek sesle düşünme, akran destekli uygulama, hedef koyma, performans dönütü ve kendini izleme) olduğu birleştirilmiş strateji paketi ğretimi yapılmıştır. Bu nedenle öğretimsel ögelerden hangisinin daha çok gelişmeye neden olduğu, hangi ögenin hangi değişkeni daha çok etkilediği belli değildir. Hangi ğretimsel ögenin daha çok gelişmeye neden olduğu ve hangi ögenin hangi değişkeni daha çok etkilediğinin bilinmemesi birleştirilmiş paketlerin en önemli sınırlılığıdır.

4.1.4. Sosyal Geçerlik Bulgularının Tartışılması

Bu araştırmada ayrıca ğretim sonrasında öğrencilerden uygulanan strateji dair görüşleri alınarak nicel ve nitel olarak incelenmiştir. Gerçekleştirilen her iki tür analiz sonucunda da çalışmaya katılan öğrencilerin büyük oranda olumluluk ifade eden görüşler bildirmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu bulgular strateji ğretimi sonrasında öğrencilerin görüşlerinin alındığı diğer çalışmalarda elde edilen bulguları destekler niteliktedir (Adkins, 2005, s.113; Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Danoff vd., 1993; De La Paz & Graham, 1997; Harris vd., 2006; Lane vd., 2008).

Öğrenciler tarafından yüksek frekansla belirtilen temalardan stratejinin okuma hızı ve anlama becerilerine çok katkı sağlamasıdır. Bu görüşleri okuma hızı ve metin anlama performansları ile örtüşmektedir. Bu bulguların örtüşmesi öğrencilerin performanslarındaki artışların farkında olduklarını da göstermektedir. Bu farkındalığın oluşmasında özellikle araştırmada öğrenciler için hedefler koyulması, performanslarının roket grafiklere kaydedilmesi ve performans dönütünün sağlamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerden alınan görüşlerden bazıları stratejinin uygulanmasında yaşanılan güçlüklere dairdir. İki ğrenci strateji uygulamanın uzun sürdüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin bu şekilde görüş bildirmelerinde sınıflarında strateji öğretimine dair sınırlı yaşantılarının olması, sınıf ğretmenlerinin strateji öğretimlerini yer vermemesi daha çok metnin okunması ve metinle ilgili çalışma kitabından etkinliklerin sırası ile yaptırılması şeklinde uygulamalara yer vermesi unsurlarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarında tartışılması gereken bir diğer önemli nokta ise genel eğitim sınıflarında bulunan okuma düzeyi düşük öğrencilerin ğretim sonunda tüm değişkenler bakımından akranlarının seviyelerine ulaşmış olmalarıdır. Yurt dışında genel eğitim

sınıflarında okumada güçlük yaşayan öğrenciler müdahaleye yanıt verme (RTI) programına dahil edilerek bu öğrencilerin destek eğitimler almaları sağlanmakta ve ilerlemeleri takip edilmektedir. Bu programın ilk aşamasında risk altındaki öğrencilere uzman personel tarafından bilimsel temelli uygulamalar sunulmakta ve yeterli ilerlemeyi gösteremeyen öğrenciler için ikinci aşamaya geçilmektedir. İkinci aşamada öğrencilerin performanslarına ve gereksinimlerine uygun olarak daha yoğun bir eğitim verilmekte, bu aşamada da ilerleme kaydedemeyen öğrenciler üçüncü aşamaya alınmaktadır. Üçüncü aşamada öğrencinin beceri eksikliklerini hedef alan yoğun müdahaleler sunularak öğrencinin ilerlemeleri takip edilmekte şayet ilerleme yine görülemezse özel eğitime uygunluğu için kapsamlı bir değerlendirmeye yapılmaktadır (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003; Fuchs & Fuchs, 2006). Müdahaleye yanıt verme programının birinci aşamasında olduğu gibi bu uygulamanın genel eğitim sınıflarında okuma düzeyi düşük olan öğrencilere, nitelikli öğretim uygulamaları ile sağlanan desteklerle öğrenciler hakkında daha doğru kararlar alınmasına katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenler tarafından okuma ve anlama becerilerinin düşük olması sebebiyle özel gereksinimi olduğu düşünülebilen bu öğrencilerin tanı alma sürecine yönlendirilmesinin önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak eğitime, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Eğitime ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

a) Bu araştırmada zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası ve metin anlama becerilerini geliştirmede birleştirilmiş okuma stratejisinin etkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgu çerçevesinde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle ve okuma düzeyi düşük öğrencilerle çalışan öğretmenlere birleştirilmiş okuma stratejisini kullanmaları önerilmektedir.

b) Araştırmada KDSG yaklaşımı öğretim aşamaları ile strateji sunulmuştur. Araştırmada strateji öğretiminde sorumluluk ilk olarak öğretmenden yavaş yavaş bu sorumluluk öğrenciye bırakılmıştır. Öğrencilerin bu şekilde stratejiyi edindikleri bulunmuştur. Stratejilerin öğretiminde sorumluluğun öğretmenden öğrenciye geçecek şekilde

aşamalandırılmalıdır (Harris & Graham, 2006, s.33). Bilişsel strateji öğretimine göre daha yapılandırılmış aşamaları içeren KDSG zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere strateji öğretiminde önerilebilir.

c) Araştırmada akran destekli uygulamanın öğrencilerin stratejiyi edinmelerinde, sosyal etkileşimlerini artırmada, işbirliği yapabilme becerilerinde olumlu etkileri tespit edilmiştir. Bu bulguya dayalı olarak stratejilerin öğretiminde akran destekli uygulamalara yer verilebilir.

d) Araştırmada strateji öğretimi ölçüt temelli olarak gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin strateji basamaklarını yerine getirmelerinde önemli bir unsur olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle strateji öğretiminde ölçüt temelli öğretim uygulamalarına yer verilmelidir.

e) Strateji öğretiminde çeşitli işlemsel kolaylaştırıcılar kullanılmış ve öğretimde olumlu etkileri görülmüştür. Stratejilerin öğretiminde grafik düzenleyiciler, etkileşimsel diyaloglar, şemalar gibi işlemsel kolaylaştırıcılara yer verilmelidir (Englert vd., 1992).

f) AD-HY-BOS’nde kendini düzenleme stratejilerinden kendini izleme ve hedef koymaya yer verilmiştir. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu nedenle okuma becerilerinin geliştirilmesinde kendini düzenleme stratejilerinin öğretimine yer verilmesine önem verilmelidir.

g) Araştırmada strateji öğretiminde yüksek sesle düşünmeye yer verilmiş, öğrencilerin strateji basamaklarını gerçekleştirmelerinde etkili olmuştur. Strateji öğretiminde özellikle model olmada yüksek sesle düşünme sürecine zaman ayrılması gerekmektedir.

h) Strateji öğretimi sonrasında öğrencilerin kazandıkları becerileri sürdürebilmeleri için ilerleyen haftalarda tekrarlara yer verilerek strateji basamakları gözden geçirilmelidir.

ı) Günümüzde okumanın bir değişkenine yönelik uygulamalardan ziyade okumanın birden çok değişkenini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılmaktadır. Kaynaştırma sınıflarında okumanın üç değişkenine geliştirmeye yönelik (okuma hızı, okuma hatası ve metin anlama) uygulamalara yer verilebilir.

i) Öğretmenler sınıflarında bulunan düşük başarılı öğrencileri hemen tanıya göndermemeli, sınıflarında etkili müdahalelere yer vererek bu öğrencilerin performanslarını artırmaya çalışmalıdır.

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Uygulamalar

Okuma becerisinin geliştirilmesinde kaynaştırma programına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler ve okuma düzeyi düşük akranlarının bir arada eğitim aldığı ve okuma becerisinin hedeflendiği öğretimsel modellere yönelik yurtdışında ve ülkemizde araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın ileride yapılacak araştırmalar için öncü olacağı düşünülmektedir. Aşağıda belirtilen öneriler çerçevesinde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler ve okuma düzeyi düşük akranları ile okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

- a) Bu araştırmada hem okuma öncesi hem okuma sırası hem de okuma sonrasında kullanılan tahmin yapma ve gruplama, önemli bilgileri belirleme, öyküyü şemalaştırma, anlamayı izleme, tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma, özetleme ve okumayı izleme basamaklarını içeren bir strateji geliştirilmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda hem okuma öncesi hem okuma sırası hem de okuma sonrasında kullanılan farklı stratejilerden oluşan bir strateji paketi oluşturularak etkililikleri araştırılabilir.
- b) Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini artırmak için aynı strateji öğretim paketi etkililiği deney ve kontrol grubu tam deneysel desenlerle incelenebilir.
- c) Bu paketin etkililiğinin farklı yetersizlik gruplarında test edilmesi (öğrenme güçlüğü, otizm gibi) sağlanabilir.
- d) Araştırmanın denek ve denek grupları 4. sınıfların genellenebilirliğini sağlayacaktır. Farklı sınıf düzeylerinde ve farklı okunabilirlik düzeyi olan öykülerle denenmesi stratejinin genellenebilirliği için gereklidir.
- e) Okuma becerilerinin geliştirilmesinde bu strateji öğretimi ile diğer yöntemler karşılaştırılabilir.
- f) Araştırmada hangi öğretimsel ögenin daha çok gelişmeye neden olduğu ve hangi ögenin hangi değişkeni daha çok etkilediği bilinmemektedir. Araştırmalarda daha verimli öğretim paketlerinin düzenlenebilmesi için pakette yer alan öğelerin etkililiğinin her bir değişken üzerinde denenmesi gerekmektedir. Böylece strateji paketlerinde yer alan güçlü öğelerin belirlenerek daha verimli öğretim paketlerinin düzenlenebilir.
- g) Okumanın üç değişkenini geliştirmeye yönelik farklı stratejilerden oluşan bir strateji paketi oluşturularak etkililikleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Adkins, M.H. (2005). *Self-regulated strategy development and generalization instruction: Effects on story writing among second and third grade students with emotional and behavioral disorders*. Doctoral dissertation. University of Maryland, College Park, MD.
- Agran, M., Hong, S., & Blankenship, K. (2007). Promoting the self-determination of students with visual impairments: Reducing the gap between knowledge and practice. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101, 453–464.
- Akçamete, G., Gürgür, H., & Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-53.
- Alber-Morgan, S. R., Matheson Ramp, E., Anderson, L. L., & Martin, C. M. (2007). Effects of repeated readings, error correction, and performance feedback on the fluency and comprehension of middle school students with behaviour problems. *The Journal of Special Education*, 41, 17-30
- Alberto, P. A., & Troutman A. C., (1990). *Applied behaviour analysis for teachers*. Ohio: Merrill.
- Alfassi, M., Weiss, I. & Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 291-305.
- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In *What research has to say about fluency instruction*, Edited by: Samuels, S. J. and Farstrup, A. E. 94–105. Newark, DE: International Reading Association.

- Allinder, R., Fuchs, L., & Fuchs, D. (1998). Curriculum-based measurement. Psychological assessment of children: Best practices for school and clinical settings (pp. 106–129). (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ardoin, S. P., Witt, J. C., Connell, J. E., & Koenig, J. L. (2005). Application of a three-tiered response to intervention model for instructional planning, decision making, and the identification of children in need of services. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 362–380.
- Asaro-Saddler, K., & Saddler, B., (2010). Planning instruction and self-regulation training: Effects on writers with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 77(1), 107-124.
- Aştuğ, M. & Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, S. (2013). The effect of repeated reading exercises with performance-based feedback on fluent reading skills. *Reading Improvement*, 50 (4), 158-165.
- Ateş, S. & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: strateji öğretimi ve anlama. *Elementary Education Online*, 13 (1), 235-257.
- Atik-Çatak, A. & Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 107-124.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling and narrative writing skills in Turkish. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23, 539-568.
- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13 (2), 275-302.

- Banikowski, A.K., & Mehring, T.A. (1999). Strategies to enhance memory based on brainresearch. *Focus on Exceptional Children*, 32(2), 1-16.
- Başar, M., Aykut, Ç., Vural, M., & Bilgiç, N. (2013). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuma hızını artırmada kendini izleme tekniğinin etkililiği*. Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Begeny, J. C., Krouse, H. E., Ross, S. G., & Mitchell, R. C. (2009). Increasing elementary-aged students' reading fluency with small-group interventions: A comparison of repeated reading, listening passage preview, and listening only strategies. *Journal of Behavioral Education*, 18, 211– 228.
- Begeny, J., C., Daly III, E., J., & Valleley, R., J. (2006). Improving oral reading fluency through response opportunities: A comparison of phrase drill error correction with repeated readings. *Journal of Behavioral Education*, 15(4), 229–235.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Assisting low-performing readers with a group-based reading fluency intervention. *School Psychology Review*, 35(1), 91-107.
- Begeny, J. C., Yeager, A., & Martínez, R. S. (2012). Effects of small-group and one-on-one reading fluency interventions with second grade, low-performing Spanish readers. *Journal of Behavioral Education*, 21, 58–79.
- Begeny, J. C., Mitchell, R. C., Whitehouse, M. H., Samuels, F. H. & Stage, S. A. (2011). Effects of the helps reading fluency program when implemented by classroom teachers with low-performing second-grade students. *Learning Disabilities Research*, 26 (3), 122-133.
- Brown. R., Pressley. M. Van Meter. P., & Schuder, T. (1996). A quasi- experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving secondgrade. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 18-37.
- Bruce, M. E., & Chan, L. K. S. (1991). Reciprocal teaching and transenvironmental programming: A program to facilitate the reading comprehension of students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, 12, 44–53.

- Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38, 272–285.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Calhoon, M.B. (2005). Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 424-433.
- Chall, J.S. (1983). *Learning to read: The great debate, updated ed.* New York: McGraw-Hill
- Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S., & Gardner, K. B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: Additive effects of performance-based interventions to repeated reading on students' reading and error rates. *Journal of Behavioral Education*, 13, 67– 81.
- Chard, D.J., Vaughn, S., & Tyler, B.J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386–406.
- Chard, D., Ketterlin-Geller, L., Baker, S., Doabler, C., & Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: Status of the evidence. *Exceptional Children*, 75 (3), 263-281.
- Conte, K. L., & Hintze, J. M. (2000). The effects of performance feedback and goal setting on oral reading fluency within CBM. *Diagnostique*, 25, 85–98.
- Cooper, O. J., Heron E. T., & Hevard L. W. (2007). *Applied behaviour analysis*. New Jersey: Pearson Education.
- Cora-İnce, N. (2007) *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesin- de işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşgun-Başar, M. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında metin yapısına dayalı strateji ile çok öğeli bilişsel stratejinin etkililiklerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Coşkun, E. (2005a). *Karne hediyesi*. (Eds.) G. Aytaş, A. Duman, B. Onan, M. Kurudayıoğlu, Ö. Karadağ, Y. Doğan, E. Coşkun, N.K. Şahbaz, K. Deniz, S. Ererdem, *Avuçlarımdaki Çocukluğum Dizisi*. Ankara: Akçağ.
- Coşkun, E. (2005b). *Kayıp para*. (Eds.) G. Aytaş, A. Duman, B. Onan, M. Kurudayıoğlu, Ö. Karadağ, Y. Doğan, E. Coşkun, N.K. Şahbaz, K. Deniz, S. Ererdem, *Avuçlarımdaki Çocukluğum Dizisi*. Ankara: Akçağ.
- Coşkun, E. (2005c). *Sıcak ekmek*. (Eds.) G. Aytaş, A. Duman, B. Onan, M. Kurudayıoğlu, Ö. Karadağ, Y. Doğan, E. Coşkun, N.K. Şahbaz, K. Deniz, S. Ererdem, *Avuçlarımdaki Çocukluğum Dizisi*. Ankara: Akçağ.
- Çaycı, B. , Demir M.K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz, 4(4)*.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Daly, E. J., III, Witt, J. C., Martens, B. K., & Dool, E. J. (1997). A model for conducting a functional analysis of academic performance problems. *School Psychology Review*, 26, 554–574.
- Daly, E. J., III, Lentz, F. E., & Boyer, J. (1996). The instructional hierarchy: A conceptual model for understanding the effective components of reading interventions. *School Psychology Quarterly*, 11, 369–386.
- Daly, E. J., III, & Martens, B. K. (1994). A comparison of three interventions for increasing oral reading performance: Application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 459–469.
- Daly, E. J., Martens, B. K., Dool, E. J., & Hintze, J. M. (1998). Using brief functional analysis to select interventions for oral reading. *Journal of Behavioral Education*, 8, 203-218.
- Danoff, B., Harris, K. R., & Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects in the writing of students with and without learning disabilities, *Journal of Reading Behavior*, 25, 295-32

- Davenport, M. R. (2002). *Miscues, Not Mistakes: Reading Assessment in the Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Downhower, S. L. (1987). Effects of repeated readings on second grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389–406
- De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63, 167-181.
- Devault, R. & Joseph, L. (2004). Repeated readings combined with word boxes phonics technique increases fluency levels of high school students with severe reading delays. *Preventing School Failure*, 49(1), 22-27.
- Doğanay-Bilgi, A. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin etkililiği*. Doktora tezi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay-Bilgi, A. & Güzel-Özmen, R. (2010). Okuma öğretimi. İ. H. Diken (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 362-397). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay-Bilgi, A. & Özmen, E. R. (2018). The effectiveness of modified multi-componenet cognitive strategy instruction in expository text comprehension of students with mild intellectual disabilities. *Educational Science: Theory & Practice* 18,(1) 61-82
- Doğanay-Bilgi, A. (2017). Okuma yazmada öğretimsel stratejiler, (Ed.) E. R. Özmen, *Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Seti*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğan, Y. (2005a). Onur'un maçı. (Eds.) G. Aytaş, A. Duman, B. Onan, M. Kurudayıoğlu, Ö. Karadağ, Y. Doğan, E. Coşkun, N.K. Şahbaz, K. Deniz, S. Ererdem, *Avuçlarımdaki Çocukluğum Dizisi*. Ankara: Akçağ.
- Doğan, Y. (2005b). *Uçurtma*. (Eds.) G. Aytaş, A. Duman, B. Onan, M. Kurudayıoğlu, Ö. Karadağ, Y. Doğan, E. Coşkun, N.K. Şahbaz, K. Deniz, S. Ererdem, *Avuçlarımdaki Çocukluğum Dizisi*. Ankara: Akçağ.
- Doğan, Y. (2005c). *Irmaktaki balıklar*. (Eds.) G. Aytaş, A. Duman, B. Onan, M. Kurudayıoğlu, Ö. Karadağ, Y. Doğan, E. Coşkun, N.K. Şahbaz, K. Deniz, S. Ererdem, *Avuçlarımdaki Çocukluğum Dizisi*. Ankara: Akçağ.

- Dufrene, B. A., Reisener, C. D., Olmi, D. J., Zoder-Martell, K., McNutt, M. R., & Horn, D. R. (2010). Peer tutoring for reading fluency as a feasible and effective alternative in response to intervention systems. *Journal of Behavioral Education, 19*, 239–256.
- Dufrene, B. A., Reisener, C.D., Olmi, D.J., Zoder-Martell, K., McNutt, M.R. & Horn, D.R. (2010). Peer tutoring for reading fluency as a feasible and effective alternative in response to intervention systems. *Journal of Behavioral Education, 19*, 239-256
- Duke, N. (2003). Comprehension instruction for informational text. Presentation at the Annual meeting of the Michigan reading association. Grand rapids. MI.
- Duman, N. & Çifçi-Tekinarslan (2007). Hikaye Haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*, 33-55.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daisey, D. M., & Scarola, M. D. (2000). Empirically evaluating the effectiveness of reading interventions: The use of brief experimental analysis and single-case designs. *Psychology in the Schools, 37*, 463-474.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J., III, & 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*, 271-281.
- Eckert, T. L., Dunn, E. K., & Ardoin, S. P. (2006). The effects of alternate forms of performance feedback on elementary-aged students' oral reading fluency. *Journal of Behavioral Education, 15*, 149–162.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner, F. G. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2)*, 111-131.
- Englert, G. S., & Mariage, T. (1991). Shared understandings: Structuring the writing experience through dialogue. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 330-342.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., & Anderson, L. M. (1992). Socially mediated instruction: Improving students' knowledge and talk about writing. *The Elementary School Journal, 92(4)*, 411- 449.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (3)*.

- Ferretti, R. P., & Cavalier, A. R. (1991). Constraints on the problem solving of persons with mental retardation. In N. W. Bray (Ed.), *International review of research in mental retardation* (Vol. 17, pp. 153-192). San Diego: Academic.
- Fırat, T. (2017) *Okuma öncesinde sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Freeland, J. T., Skinner, C. H., Jackson, B., McDaniel, E.C. & Smith, S. (2000). Measuring and increasing silent reading comprehension rates: Empirically validating a repeated readings intervention. *Psychology in the Schools*, 37, 415-430.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (2006). Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? *Read. Res. Q.* 41, 93–99.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L. and Young, C.L. 2003. Responsiveness to intervention: Definitions, evidence and implications for learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 157–172.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S. & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225.
- Garrison-Harrell, L., Kamps, D., & Kravits, T. (1997). The effects of peer networks on social-communicative behaviors for students with autism. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 12, 241–254.
- Gast, D. L., & Ledford, J. (2010). Multiple baseline and multiple-probe designs. In D. L. Gast (Ed.), *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York: Routledge.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320.

- Gökçe-Sarıpınar, E., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25, 56-66.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Pearson Education.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the Center to Accelerate Student Learning. *The Journal of Special Education*, 39, 19–33.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C. & Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81, 371–383.
- Gunter, P. L., Miller, K. A. & Venn, M. L. (2003). A case study of the effects of self-graphing reading performance data for a girl identified with emotional/behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 48, 28-31.
- Güler, Ö. (2008). *Zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güler, Ö., & Güzel-Özmen, R. (2010). Kısa deneysel analizle zihinsel engelli öğrencilerin öykü anlama becerisinde etkili olan okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (3), 930-954.
- Güler-Bülbül, Ö. (2016). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve yazmada düşük performans gösteren akranlarının öykü yazma becerilerinde 'seç + düzenle + yaz ve oku - düzelt + paylaş - düzelt' stratejisinin etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güldenoğlu, B. & Kargın T. (2012). Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğın İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 13(1): 17-34.

- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Doktora Tezi,, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (2001). Okuma becerisi. L. Küçükahmet (Ed.), *Türkçe ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde, Ankara: Nobel.
- Güzel-Özmen, R. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1 (2), 773-793.
- Güzel-Özmen, R. & Çevik, G. (2005). *The effectiveness of antecedent and consequence interventions using combined and seperated formats on oral reading fluency*. 14th European Conference on Reading, Zagreb.
- Güzel- Özmen, R. (2006). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing on mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children*, 72(3), 281-297.
- Güzel Özmen, R., Karakoç, T., Çakmak, S. & Özdemir, S. (2009). *Kısa deneysel analizle az gören öğrencilerde okuma hızında etkili olan sağaltım yönteminin seçimi*. Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Edirne.
- Güzel-Özmen, R. & Sanır, H. (2011). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma hatalarının azaltılmasında kısa deneysel analizle beceri temelli hata düzeltme tekniklerinden etkili olanın belirlenmesi*. 21. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gazi Mağusa, Kıbrıs.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43, 295–340.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: The Guilford.
- Harris, K., Graham, S., Mason, L., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory Into Practice*, 41(2), 110-115.

- Harris, K. R., Santangelo, T. & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H.S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 226-256). New York, NY: Guilford.
- Hedin, L. R., Mason, L. H., & Gaffney, J. S. (2011). Comprehension strategy instruction for two students with attention-related disabilities. *Preventing School Failure, 55*(3), 148-157.
- Heilman, A. W., Blair, T. R., & Rupley, W. H. (1994). *Principles and practices of teaching reading (8th ed.)*. New York: Merrill.
- Hopewell, K., McLaughlin, T. F., & Derby, K. M. (2011). The effects of reading racetracks with direct instruction flashcards and a token system on sight word acquisition for two primary students with severe conduct disorders. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(2), 693–710.
- Hua, Y., Hendrickson, J. M., Therrien, W. J., Woods-Groves, S., Ries, P.S, & Shaw, J. J. (2012). Effects of Combined Reading and Question Generation on Reading Fluency and Comprehension of Three Young Adults With Autism and Intellectual Disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*(3), 135-146.
- Hudson, R.F., Lane, H.B., & Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?, *The Reading Teacher, 58*, 702–714.
- İnce, Y. & Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşlerinin ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1* (1), 9-19.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *Journal of Special Education, 34*, 127–139.
- Johnson, L., Graham, S., & Harris, K. R. (1997). The effects of goal setting and self-instruction on learning a reading comprehension strategy: A study of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*(1), 80-91.
- Joseph, L.M., & Konrad, M. (2009). Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities 30*,1–19.

- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Kalkan, S. ve Özmen E. R. (2013). A comparison of reading comprehension, reading rate and reading error performances of the students with mental retardation attending inclusive education and special education classes (The sample of Çorum province). *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 174-187.
- Karabulut, A. (2015). *Anla ve Çöz stratejisinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin matematik problemi çözme becerisindeki etkisinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475.
- Karatay, H. (2013). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel A. & Karatay, H. (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 221-260). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Klingner, J., Vaughn, S. & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth grade classrooms. *Elementary School Journal*, 99 (1), 3-22.
- Klingner, J.K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M. & Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century: A glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 33, (59-74).
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3.
- Lane, K., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J., Brindle, M., & Morphy. P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second grade students with behavioral and writing difficulties. *Journal of Special Education*. 41, 234-253.

- Laushey, K. M., & Heflin, L., J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten childrens with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 183-193.
- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 91–106.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning Disabilities Theories Diagnosis and Teaching Strategies*. New York: Houghton.
- Lipson, M.Y., & Lang, L.B. (1991). Not as easy as it seems: Some unresolved questions about fluency. *Theory Into Practice*, 30, 218-227.
- Lori, D.O. (2006). *Reciprocal teaching at Works; strategies for improving reading comprehension*. Inc. Canada: International Reading Association.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 57(1), 89-100.
- Marr, M., Algozzine B., Nicholson K., & Dugan K. (2011). Building oral fluency with peer coaching. *Remedial and Special Education* 32 (3), 256-264.
- Martens, B. K., Eckert, T. L., Begeny, J. C., Lewandowski, L. J., Digennaro, F.D., Montarello, S. S., Arbolino, L.A., Reed, D.D. & Fiese, B.H. (2007). Effects of a fluency building program on the reading performance of low-achieving second and third grade students. *Journal of Behavioral Education*, 16, 39-54.
- Marston, D. (1989). A curriculum-based measurement approach to assessing academic performance: What is it and why do it. In M. R. Shinn (Ed.), *Curriculum-based measurement: Assessing special children* (pp. 18–78). New York: Guilford.
- Mason, L. H. (2004). Explicit self regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effect on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283-296.
- Mason, L. H., Meadan-Kaplansky, H., Hedin, L. & Taft, R. (2013). Self-regulating informational text reading comprehension: perceptions of low-achieving students'. *Exceptionality*, 21 (2), 69– 86.

- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L., & Corso, L. (2006). Self-regulated strategy development instruction for expository text comprehension. *Teaching Exceptional Children*, 38(4), 47-52.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18 (4), 198-213.
- McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (1997). *Assessing special students*. (F. Gencer, Çev.) Macmillan College.
- Merimee, Sarah N. (2017). Addressing Reading Fluency of Students with Intellectual Disabilities Using A Multiple Probe Design. *Kentucky Teacher Education Journal: The Journal of the Teacher Education Division of the Kentucky Council for Exceptional Children*: Vol. 4 : Iss. 1 , Article 3.
- McCurdy, B. L., & Shapiro, E. S. (1992). A comparison of teacher, peer, and self-monitoring with curriculum-based measurement in reading among students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 26, 162–180.
- Milford, T., & Harrison, G. L. (2010). Using the PLEASE strategy with a struggling middle school writer with a disability. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 326-332.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve klavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *İlköğretim Türkçe 3 Ders Kitabı*. Ankara: Korza.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). *İlköğretim Türkçe 3 Ders Kitabı*. Ankara: Dörtel.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013b). *İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı*. Ankara: Bilim ve Kültür.
- Miranda, A., Villaescusa, M. I., & Vidal-Abarca, E. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 503-512.

- Mortweet, S. L., Utey, C. A., Walker, D., Dawson, H. L., Delquadri, J. C., Reddy, S. S., et al. (1999). Classwide peer tutoring: Teaching students with mild mental retardation in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 65, 524–536.
- Mothus, T. G., & Lapadat J. C. (2006). *A strategy intervention to increase the reading comprehension of junior high school students with reading disabilities*. ERIC Document Reproduction Service No: ED490965
- Neddenriep, C. E., Skinner, C. H., Wallace, M. A., & McCallum, E. (2009). Classwide peer tutoring: Two experiments investigating the generalized relationship between increased oral reading fluency and reading comprehension. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 244–269.
- Nelson, J. M., & Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 213-230.
- Onan, B. (2005). *Çoban Mehmet*. (Eds.) G. Aytaş, A. Duman, B. Onan, M. Kurudayıoğlu, Ö. Karadağ, Y. Doğan, E. Coşkun, N.K. Şahbaz, K. Deniz, S. Ererdem, *Avuçlarımdaki Çocukluğum Dizisi*. Ankara: Akçağ.
- Orçan, M., & Özmen, E. R. (2012). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında sağaltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54.
- O'Shea, L. J., Sindelar, P. T., & O'Shea, D. J. (1985). The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 17, 129–142.
- Ölmez, Y. ve Argün, Z. (2017). RTI modelinin özel eğitime gereksinimi olan 5. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmeleri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 89-106.
- Özbek, A. B. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, Y., Özmen, E. R., Tuncer, A. T & Altunay, B. (2007). *Temel eğitim projesi II. fazı: özel eğitimin etkisi ve etkililiği temel araştırması*. Ankara: Ara.

- Özmen, R. (2017). Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar, (Ed.) E.R. Özmen, *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti içinde.(1.Set)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). The reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Pany, D., & Mccoy, K.M. (1988). Effects of corrective feedback on word accuracy and reading comprehension of readers with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(9), 546– 550.
- Pressley, M., & Afflercach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., & Hilden, K. R. (2006). Cognitive strategies: Production deficiencies and successful strategy instruction everywhere. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 2: Cognition, perception, and language (6th ed.), pp. 511–556. Hoboken, NJ: Wiley.
- Pressley, M. & Associates, (1990). *Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Pressley M. (2002) *Comprehension strategy instruction: A turn-of-the-century status report*. In C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 11– 27). New York: Guilford.
- Pressley, M. & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?. *Metacognition and Learning*, 1: 99–113.
- Radoyevic, N. (2006). *Exploring the use of effective learning strategies to increase students' reading comprehension and test taking skills*. Thesis Master of Education The Brock University, St. Catharines, Ontario.
- Rasinski, T.V., & Hoffman, T.V. (2003). Theory and research into practice: Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38, 510–522
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 19-29.
- Reid, R., & Lienemann, T.O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: Guilford.

- Ritchey, K. D., Silverman, R. D., Montanaro, E. A., Speece, D. L., & Schatschneider, C. (2012). Effects of Tier 2 supplemental reading intervention for at risk fourth grade students. *Exceptional Children*, (3), 318– 334.
- Rogevich, M. E., & Perin, D. (2008). Effects on science summarization of a reading comprehension intervention for adolescents with behavior and attention disorders. *Exceptional Children*, 74, 135– 154.
- Rose, T. L., & Sherry, L. (1984). Relative effects of two previewing procedures on LD adolescents' oral reading performance. *Learning Disability Quarterly*, 7, 39-44.
- Rose, T. L., & Beatte, J. R. (1986). Relative effects of teacher-directed and taped previewing on oral reading. *Learning Disability Quarterly*, 9, 193- 199.
- Rosenshine, B. (1997). *The case for explicit, teacher-led, cognitive strategy instruction*. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Santangelo, T., Harris, K.R., & Graham, S. (2007). Self-Regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 5(1),1–20.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimleri Araştırması Dergisi*, 27, 563-580.
- Simmons, D.C., Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (1995). Effects of explicit teaching and peer tutoring on the reading achievement of learning disabled and low-performing students in regular classrooms. *Elementary School Journal*, 95(5), 387-408
- Staubitz, J. E., Cartledge, G., Yurick, A. L., & Lo, Y. (2005). Repeated reading for students with emotional and behavioral disorders: Peer and trainer-mediated instruction. *Behavioral Disorders*, 31, 51-64.
- Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp.53-119) Norwood, New Jersey.

- Sutherland, K. S., & Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior middle school students with emotional behaviour disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 103-118.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading and comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272–286.
- Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*, 68, 277-321.
- Swain, K. D., & Allinder, R. M. (1996). The effects of repeated reading on two types of CBM: Computer maze and oral reading with second-grade students with learning disabilities. *Diagnostique*, 21, 51–66
- Tawney, J. W. & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Ohio: A Bell and Howell Company.
- Therrien, W. J., Wickstrom, K. & Jones, K. (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement learning disabilities. *Research & Practice*, 21(2), 89-97.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6, 1–16.
- Therrien, W. J., Kirk, J. F., & Wood-Groves, S. (2012). Comparison of a reading fluency intervention with and without passage repetition on reading achievement. *Remedial and Special Education*, 33, 309–319.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, 25, 252-261.
- Turner, L A., Dofny, E. M., & Durka, S. (1994). Effects of strategy and attribution training on strategy maintenance and transfer. *American Journal on Mental Retardation*, 98, 445-454.
- Utley, C. A., Mortweet, S. L., & Greenwood, C. R. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on exceptional children*. 29, 1-23.

- Van den Bos, K. P., Nakken, H., Nicholay, P. G. & van Houten, E. J. (2007). Adults with mild intellectual disabilities: Can their reading comprehension ability be improved?. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51: 835–849.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391–409.
- Vaughn, S., Gersten, R., Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children*, 67, 99–114.
- Werts, M.G., Culatta, R. A., & Tompkins, J. R. (2007). Fundamentals of special education: What every teacher needs to know (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Westby, C. (2004). A language perspective on executive functioning, metacognition, and self-regulation in reading. In C.A. Stone, E. Silliman, J.B. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy*. (pp. 398– 427). London: Guilford.
- Woods, M. L., & Moe, A. J. (1999). *Analytical Reading Inventory-Sixth Edition*. New York: Prentice Hall.
- Yurick, A. L., Robinson, P. D., Cartledge, G., Lo, Y., & Evans, T. L. (2006). Using peer-mediated repeated readings as a fluency-building activity for urban learners. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 469–506.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3, 124-134.

EKLER

EK 1. Öğretmen Görüşme Formu 1

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Formun Amacı: Kaynaştırma sınıfına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencinin kimlik bilgileriyle, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini içeren bilgileri öğretmen görüşmesi yardımıyla belirlemektir. Görüşmede elde edilen bilgiler ışığında öğrenci önkoşul değerlendirilmesine alınacaktır.

A. ÖĞRENCİNİN KİMLİK BİLGİLERİ	
Adı:	
Soyadı:	
Doğum Tarihi:	

B. ÖĞRENCİNİN DOSYA BİLGİLERİ	
Okulu – Sınıfı:	
Öğrencinin Tanısı:	
Zeka Puanı:	

C. ÖĞRENCİNİN OKUMA PERFORMANSI	
Öğrencinizin okuma becerisiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?	a. Heceleyerek okur () b. Hecelemeden okur () c. Akıcı okur () d. Genelde doğru okur () e. Genelde yanlış okur ()
Öğrencinizin okuduğunu anlamasıyla ilgili neler söyleyebilirsiniz?	a. Okuduğu metinle ilgili olarak sorulan sözel sorulara genellikle doğru cevaplar verir () b. Okuduğu metinle ilgili olarak sorulan sözel sorulara genellikle yanlış cevaplar verir () c. Okuduğu metni 3-4 cümle doğru olarak anlatır
D. AÇIKLAMALAR	

EK 2. Öğretmen Görüşme Formu 2

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Formun Amacı: Kaynaştırma sınıfına devam eden okuma düzeyi düşük öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini içeren bilgileri öğretmen görüşmesi yardımıyla belirlemektir. Elde edilen bilgiler ışığında ilgili öğrenciler önkoşul değerlendirilmesine alınacaktır.

Kullanma Yönergesi: Aşağıda bulunan tabloda okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik özellikler belirtilmiştir. Sınıfınızda herhangi bir tanısı olmamasına rağmen tabloda belirtilen özelliklere sahip olan öğrencilerinizin isimlerini sırası ile yazınız.

Öğrencinin Adı/Soyadı	Hecelemeden okur.	Genelde doğru okur.	Okuma hızı düşüktür.	Metinle ilgili sorulan sorulara genellikle yanlış cevaplar verir.
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
AÇIKLAMALAR				

EK 3. Okuma Hızı ve Okuma Hatası Kayıt Çizelgesi

OKUMA HIZI VE OKUMA HATASI KAYIT ÇİZELGESİ

Öğrencinin Adı /Soyadı:

Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Hatalı Sözcük Sayısı:

Öğrencinin Bir Dakikada Okumadan Atladığı Kelime Sayısı:

Bir Dakikada Araştırmacının Öğrencinin Yerine Okuduğu Kelime Sayısı:

Öğrencinin Bir Dakikada Doğru Okuduğu Sözcük Sayısı:

Öğrencinin Bir Dakikada Eklediği Sözcük Sayısı:

Tüm Metinde Hecelenerek Okunan Kelime Sayısı:

Tüm Metinde Yanlış Okunan Kelime Sayısı:

Tüm Metinde Hecelenmeden Doğru Okunan Toplam Kelime Sayısı:

Tüm Metinde Eklediği Sözcük Sayısı:

Tüm Metinde Araştırmacının Öğrenci Yerine Okuduğu Sözcük Sayısı:

EK 4. Metin Anlama Kayıt Çizelgesi

METİN ANLAMA KAYIT ÇİZELGESİ

Öğrencinin Adı /Soyadı:

Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Doğru Cevaplanan Anlama Soruları

Metine Dayalı Soru Sayısı:

Çıkarımsal Soru Sayısı:

Toplam Doğru Cevaplanan Soru Sayısı:

Yanlış Cevaplanan Anlama Soruları

Metine Dayalı Soru Sayısı:

Çıkarımsal Soru Sayısı:

Toplam Yanlış Cevaplanan Soru Sayısı:

EK 5. AD-HY-BOS Öğretim Planı

AD-HY-BOS ÖĞRETİM PLANI

Giriş

Birleştirilmiş okuma stratejisi öğretim aşamalarında kullanılmak üzere her öğrenci için bir okuma dosyası oluşturulur. Bu okuma dosyasının içerisinde sırası ile Hedef Belirleme Kağıdı, Hedef Seçme Kağıdı, Okuma Hızı Grafiği Kağıdı, Okuma Hatası Grafiği Kağıdı, Okuduğunu Anlama Grafiği Kağıdı, Stratejimi Öğreniyorum Tablosu, İpucu Kartı, Öykü Tahmin Şeması Kağıdı, Öykü Şeması Kağıdı, Eş Değerlendirme Kağıdı yer almaktadır.

1.Aşama: Mevcut Performansın Belirlenmesi

Dersin işleniş sırası: Bu aşama öğrencilerin mevcut performanslarının belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilmektedir. Araştırmacı öğrencilerin birebir olarak okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlamada mevcut performanslarını belirleyecektir. Başlama düzeyinin belirlenmesi sürecinde okuma düzeyi düşük olan ve zihinsel engelli öğrencilerin mevcut performansı belirlendiğinden bu aşamada sadece sınıftaki diğer öğrencilerin mevcut performansları birebir olarak belirlenecektir.

İşlemsel kolaylaştırıcılar: Hedef Belirleme Kağıdı

I.Oturum:

İlk olarak araştırmacı, öğrenciye “ bugün seninle mevcut okuma hızını, okuma hatalarını ve okuduğunu anlama performansını belirleyeceğiz. Bu çalışmayı birlikte yürüteceğiz. Eğer beni dikkatli bir şekilde dinlersen ve sorduğum sorulara cevap verirsen senin okuma hızını, okuma hatanı ve okuduğunu anlama performansını daha iyi belirleyebiliriz. Ayrıca kendi okuma hızını, okuma hatanı ve okuduğunu anlama performansını böylece öğrenmiş olacaksın. Anlaştık mı? Hadi bakalım başlayalım o halde ”diyerek çalışmaya başlar.

Araştırmacı kamerayı açarak öğrenciye “şimdi elimde bir öykü var. Bu öykü ile okuma hızını ve okuduğunu anlama performansını belirleyeceğiz. Şimdi okuma hızını belirleyelim” der.

Araştırmacı, öğrenciye okuyacağı öyküyü göstererek bu öykünün aynısının kendisinde de olduğunu ve okurken kendi metninden takip edeceğini belirtecektir. Öğrenciye “Bu metni en güzel okumanla oku” yönergesini vererek çalışmayı başlatır. Öğrencinin ilk kelimeyi

okumaya başlaması ile birlikte kronometreyi çalıştırır. Öğrencinin okurken satır atlaması durumunda öğrenciye atladığı satır gösterilerek “Buradan devam et” denerek öğrenciden okumaya devam etmesi istenir. Şayet öğrenci üç saniyeden fazla bir kelimeyi okumadan beklerse veya okuyamazsa öğrencinin yerine o kelime araştırmacı tarafından okunarak öğrencinin okumaya devam etmesi sağlanır. Araştırmacı, öğrenci okurken öğrencinin yanlış okuduklarını, okumadan atladıklarını, araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu kelimeleri kendi metninde işaretler. Öğrencinin bir dakika sonunda kaldığı yeri işaretler ve yapılan okuma hatalarını belirler. Doğru ve hatalı okuduğu kelime sayısı hedef belirleme kağıdına performansım bölümüne kaydeder. Öğrenci metni sonuna kadar sesli olarak okur.

Okuma hızı performansı belirlendikten sonra “evet şimdi okuduğumuzu anlama performansımızı belirleyelim mi? Şimdi bu öyküyü bir kez de sessiz okuyacaksın” der. Araştırmacı öğrenciye okurken kullanabilmesi için boş kağıt verir. Öğrenciye “okurken öyküyü daha iyi anlamak için bu kağıtları kullanabilirsin, not alabilirsin, metinde istediğin yeri çizebilirsiniz, anlamak için her şeyi yapabilirsin” diyerek çalışmayı devam ettirir.

Öğrencinin okuması bitince çoktan seçmeli sorular verilir ve doğru cevapları işaretlemesi istenir. Öğrencinin performansı hedef belirleme kağıdına kaydedilir.

2.Aşama: Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi

Dersin işleniş sırası: Bu aşama akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın önemi, öğrencilerin mevcut performanslarının tartışılması ve mevcut performansları temel alınarak hedeflerin belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilmektedir. İlk olarak araştırmacı öğrencilerle birlikte yavaş okumalarının, okurken çok hata yapmalarının derslerini ve günlük yaşamlarını nasıl etkilediği üzerinde tartışma gerçekleştirir. Benzer şekilde hızlı okuma, hatasız okuma ve okuduklarını anlayabilmenin günlük yaşamdaki etkisi üzerinde tartışma yapılır. Bu tartışmanın ardından öğrencilerle birlikte akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarını geliştirmek için hedeflerimizin olması gerektiği ve bu hedeflerin nasıl belirleneceği anlatılır.

İşlemsel kolaylaştırıcılar: Hedef belirleme kağıdı, okuma hızı grafiği, okuduğunu anlama grafiği, okuma hatası grafiği, hedef seçme kağıdı

I.Oturum

Okuma Hızının, Hatasız Okumanın ve Okuduğunu Anlamanın Öneminin Açıklanması:

İlk olarak araştırmacı, öğrencilere “ bugün sizinle yavaş okumanın ve okurken çok hata

yapmanın derslerimizi ve günlük yaşamımızı nasıl etkilediğini, akıcı okuma, okuduğumuzu anlamada hedeflerimizin olmasının ne kadar önemli olduğunu ve kendi performansımıza göre hedef belirlemeyi nasıl yapacağımızı öğreneceğiz” der ve bu çalışmanın eşlerle birlikte yürütüleceğini belirtir. Eğer beni dikkatli bir şekilde dinlerseniz ve sorduğum sorulara cevap verirsiniz sizler de bundan sonra akıcı okuma ve okuduğunu anlamının günlük yaşamımız için önemini ve belirli hedeflerimizin olmasının akıcı okuma ve okuduğunu anlama için ne kadar önemli olduğunu söyleyebileceksiniz. Ayrıca herkes kendi hedeflerini nasıl belirleyeceğini öğrenecek. Anlaştık mı? Hadi bakalım dersimize başlayalım o halde ”diyerek öğretime başlar.

Araştırmacı öğrencilere yavaş okumanın ve okurken çok hata yapmanın diğer derslerini ve günlük yaşamlarını nasıl etkilediğini sorar. Soruyu cevaplamak isteyen öğrencilere söz hakkı verir ve cevaplarının sınıfça dinlenmesini sağlar. Soruya verilen cevaplar sonucunda araştırmacı bir metni okurken yavaş okumamızın metni anlamamızı olumsuz yönde etkilediğini, kelimeleri hatalı olarak okumamız sonucunda ise okuduğumuzdan bir şey anlayamayacağımızı veya yanlış anlamalarda bulunabileceğimizi söyler. Okuduğumuz metin ile ilgili bir soru sorulduğu zaman bu sorulara doğru cevap veremeyeceğimizi belirtir. Yavaş okuma, hatalı okuma ve okuduğunu anlayamamamız sonucunda diğer derslerimizdeki başarılarımızı etkileyeceği konusunda örnekler verir. Aynı zamanda yavaş okuma ve hatalı okumanın günlük yaşamda bir gazete veya kitaptaki metinleri okuyup bilgi edinmemizi engelleyeceğini veya yeni aldığımız bir oyuncağın nasıl çalıştırılacağını belirten kağıdı okuyarak buradaki bilgileri anlayamayacağımızı ve bunun sonucunda oyuncağı çalıştıramayacağımızı ifade eder. Öğrencilerden de yavaş okuma ve hatalı okumanın günlük yaşamdaki etkisine ilişkin örnekler vermesini ister. Verilen örnekler sonrasında günlük yaşamda bu ve benzeri durumlarla karşılaşıldığında birçok problemlerle karşılaşacağımızı belirtir. Bu yüzden akıcı okuma ve okuduğunu anlamının günlük yaşamımızda çok önemli bir yeri olduğunu ifade eder.

Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi: Araştırmacı öğrencilere “hızlı okuma ve okuduğumuzu daha iyi anlamak için ne yapmalıyız?” sorusunu sorarak öğrencilerin cevapları doğrultusunda tartışma gerçekleştirir. Hızlı okuyabilmemiz ve okuduğumuzu daha iyi anlayabilmemiz için kendimize uygun hedefler belirleyerek bu becerilerimizi geliştirebileceğimizi söyler. Bu yüzden belirli hedeflerimizin olması

gerektiğini belirtir. Tahtaya araştırmacı örnek bir mevcut performans tablosu hazırlar(Ek 6).

Örneğin “ben şu anda dakikada 70 kelime okuyorum. İki hafta sonra okuma hızımı kaç kelimeye ulaştıracağım acaba?” der ve hedef seçme kağıdının öğretmen formunu tahtaya asar(Ek 8). “Benim için uygun hedef ne olabilir?” diyerek yüksek sesle düşünür. “İki hafta sonra acaba okuma hızım 90’a ulaşır mı? Bu benim için çok büyük bir hedef oldu. O zaman bu benim için uygun bir hedef olmaz. Peki bir dakikada 73 kelime okumak olabilir mi? Bu da olmaz. Çünkü iki haftalık bir süre için çok küçük bir hedef. O zaman bu da benim için uygun bir hedef olmaz. Peki 77 kelime okumak olabilir mi? Evet bu olabilir çünkü iki hafta içinde 70 kelimeden 77 kelimeye okuma hızımı çıkarabilirim. Benim için bu hedef ne çok büyük bir hedef ne de küçük bir hedef” der. Hedef belirleme kağıdının (Ek 7) okuma hızı hedef bölümüne hedef kelime sayısını yazar.

Öğrencilere “ben sizin dakikada kaç kelime okuduğunuzu, kaç tane hata yaptığınızı ve kaç soruya doğru cevap verdiğinizi belirledim. Siz de kendinize uygun hedefler koymak ister misiniz? O zaman bunu nasıl belirleyeceğimizi sizlere göstereyim” der. Şimdi ben sizlere bir tane Hedef Belirleme Kağıdı (Ek7) dağıtacağım. Bu kağıtta dakikada kaç kelime okuduğunuz ve kaç hata yaptığınız, kaç tane anlama sorusuna cevap verdiğiniz yazıyor” diyerek araştırmacı öğretimden önce öğrencilerle yapılan mevcut performansın belirlenmesi aşamasında her öğrenci için doldurduğu hedef belirleme kağıtlarını öğrencilere dağıtır ve sonucu paylaşır. Şimdi artık hedef belirleyebiliriz. “Önce okuma hızımız için hedef belirleyeceğiz” diyerek daha önce her bir öğrencinin okuma hızına göre hazırlanmış olan Okuma Hızı Hedef Seçme Kağıdını (her bir öğrencinin okuma hızına göre seçilmiş %10 ile %30 arasında hedefler belirtilmiştir) öğrencilere verir.

“Bu çalışmayı eşlerinizle birlikte yapacaksınız. Birlikte hem kendiniz hem de eşiniz için hedef seçeceksiniz. Bu hedef iki hafta sonra ulaşacağınız hedef olacak. Sizinle iki hafta boyunca dört kez çalışacağız. Bu hedeflerden hangisine ulaşmak istiyorsanız hedef belirleme kağıdına yazacaksınız” der. Öğrencilere “iki hafta sonra tekrar okumanızı ve anlamanızı değerlendireceğim. Tekrar hedef belirleyeceğiz” der. Öğrencilerin hedeflerini belirleyerek Hedef Belirleme Kağıdına okuma hızı hedeflerini yazmaları sağlanır. Daha sonra Okuma Hızı (Ek 9) grafiğinin öğretmen formunu asar. Bu grafik sütun grafikleri şeklinde oluşturulmuştur ve her bir değişken için iki sütun bulunmaktadır. Araştırmacı “ben size bu grafiğin aynısından dağıtacağım. Siz arkadaşınızın ve kendinizin bir dakikada

okuduğu doğru kelime sayısını okuma hızı grafiğine, eşlerinle birlikte işaretleyeceksiniz” denir. Daha sonra kırmızı kalemle hedeflerini işaretleyeceklerini belirtir. Araştırmacı kendi okuma hızı performansı ve okuma hızı hedeflerini grafik üzerinde işaretleyerek nasıl işaretleneceğine model olur ve öğrencilerin işaretlemelerini yardımcı öğretmen ile kontrol eder.

Okuma hızı hedefi belirlendikten sonra “şimdi sıra okuma hatası hedefimi belirlemeye geldi. Okuma hatası hedefimizi belirleyelim o zaman” der. Hedef seçme kağıdının öğretmen formunu tahtaya asar (Ek 8). “Benim için uygun hedef ne olabilir?” diyerek yüksek sesle düşünür. Şayet ben bir dakikada 5 hatalı okuma yapıyorsam hedefim 1 kelimeyi hatalı okuma olabilir mi? İki hafta sonra acaba okuma hatam 1 kelime hedefine ulaşır mı? Bu benim için çok büyük bir hedef oldu. O zaman bu benim için uygun bir hedef olmaz. Peki bir dakikada 4 hatalı okuma olabilir mi? Bu da olmaz. Çünkü iki haftalık bir süre için çok küçük bir hedef. O zaman bu da benim için uygun bir hedef olmaz. Peki 2 hatalı okuma olabilir mi? Evet bu olabilir çünkü iki hafta içinde 5 hatalı okumadan 2 hatalı okumaya çıkarabilirim. Benim için bu hedef ne çok büyük bir hedef ne de küçük bir hedef” der. Hedef belirleme kağıdının (Ek 8) okuma hatası hedef bölümüne hedef kelime sayısını yazar.

Öğrencilerin hedeflerini belirleyerek Hedef Belirleme Kağıdına okuma hatası hedeflerini benzer şekilde yazmaları sağlanır. Daha sonra Okuma Hatası (Ek 10) grafiğinin öğretmen formunu asar. Bu grafik sütun grafikleri şeklinde oluşturulmuştur ve her bir değişken için iki sütun bulunmaktadır. Araştırmacı “ben size bu grafiğin aynısından dağıtacağım. Siz arkadaşınızın ve kendinizin bir dakikada hatalı okuduğu kelime sayısını okuma hatası grafiğine, eşlerinle birlikte işaretleyeceksiniz” denir. Daha sonra kırmızı kalemle hedeflerini işaretleyeceklerini belirtir. Araştırmacı kendi okuma hatası performansı ve okuma hatası hedeflerini grafik üzerinde işaretleyerek nasıl işaretleneceğine model olur ve öğrencilerin işaretlemelerini yardımcı öğretmen ile kontrol eder.

Okuma hatası hedefi belirlendikten sonra “şimdi sıra okuduğumu anlama hedefimi belirlemeye geldi. Okuduğumu anlama hedefimizi belirleyelim o zaman” der. “Benim için uygun hedef ne olabilir?” diyerek yüksek sesle düşünür. Hedef seçme kağıdının öğretmen formunu tahtaya asar (Ek 8). Şayet ben on üç sorudan 7’sini doğru cevaplayabiliyorsam hedefim 13 soruyu doğru cevaplamak olabilir mi? İki hafta sonra acaba okuduğumu anlama hedefine ulaşır mıyım? Bu benim için çok büyük bir hedef oldu. O zaman bu benim için

uygun bir hedef olmaz. Peki 7 soruyu doğru cevaplamaktan 8 soruyu doğru cevaplamak hedefim olabilir mi? Bu da olmaz. Çünkü iki haftalık bir süre için çok küçük bir hedef. O zaman bu da benim için uygun bir hedef olmaz. Peki 7 soruyu doğru cevaplamaktan 10 soruyu doğru cevaplamak hedefim olabilir mi? Evet bu olabilir çünkü iki hafta içinde 7 soruyu doğru cevaplamaktan 10 soruyu doğru cevaplamaya çıkarabilirim. Benim için bu hedef ne çok büyük bir hedef ne de küçük bir hedef” der. Hedef belirleme kağıdının (Ek 7) okuduğunu anlama hedef bölümüne hedef soru sayısını yazar.

Öğrencilerin hedeflerini belirleyerek Hedef Belirleme Kağıdına okuduğunu anlama hedeflerini benzer şekilde yazmaları sağlanır. Daha sonra Okuduğunu Anlama (Ek 11) grafiğinin öğretmen formunu asar. Bu grafik sütun grafikleri şeklinde oluşturulmuştur ve her bir değişken için iki sütun bulunmaktadır. Araştırmacı “ben size bu grafiğin aynısından dağıtacağım. Siz arkadaşınızın ve kendinizin anlama performansını okuduğunu anlama grafiğine, eşlerinizle birlikte işaretleyeceksiniz” denir. Daha sonra kırmızı kalemle hedeflerini işaretleyeceklerini belirtir. Araştırmacı kendi okuduğunu anlama performansı ve okuduğunu anlama hedeflerini grafik üzerinde işaretleyerek nasıl işaretleneceğine model olur ve öğrencilerin işaretlemelerini yardımcı öğretmen ile kontrol eder. “Bakalım seçtiğiniz hedeflere ulaşabilecek misiniz?” der. Grafiklerini dosyalarına kaldırmalarını ister.

3.Aşama: Birleştirilmiş Okuma Stratejisi Öğelerinin Tanıtımı

Dersin işleniş sırası: Öğrencilerin dosyaları çalışmanın başında dağıtılır ve oturum sonunda toplanır. Bu aşamada stratejimi öğreniyorum tablosu kullanılarak Birleştirilmiş Okuma Stratejisi’nin basamakları ve bu basamaklarda yapılacak işlemlerin tanıtımı yapılır.

İşlemsel kolaylaştırıcılar: Stratejimi öğreniyorum tablosu, ipucu kartı, öykü tahmin şeması, öykü şeması, eş değerlendirme kağıdı

1.Oturum:

Öğrencilere “sizlerle bu oturumda hedeflerimizi gerçekleştirebilmek için kullanacağımız stratejimizin ismini ve basamaklarını öğreneceğiz. Öyküleri daha iyi anlayabilmemiz, akıcı ve doğru bir şekilde okuyabilmemiz için öyküyü okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında izlediğimiz aşamalar var. Bu aşamalar bizim öyküyü anlamamızı

kolaylaştıran aşamalardır. Hadi şimdi stratejimizi ve bu stratejimizin aşamalarını yakından tanıyalım” denir.

Derse başlangıçta stratejinin adı tahtaya yazılır ve ne anlama geldiği açıklanır. Öğrencilere “stratejimizin adı Birleştirilmiş Okuma Stratejisi, bu strateji *tahmin yapma ve gruplama, önemli bilgileri belirleme, öyküyü şemalaştırma, anlamayı izleme, tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma, özetleme, okumayı izleme basamaklarından oluşuyor*. Şimdi bu basamakların öykü okurken nasıl kullanıldığını bu basamaklarda kullanacağımız çalışma kağıtlarını sizlere tanıtacağım” denir.

Tahmin yapma ve gruplama stratejisi

Öğrencilere ilk olarak “Stratejimi Öğreniyorum” (Ek 12) tablosu dağıtılır ve A3 boyutunda stratejimi öğreniyorum kartonu tahtaya asılır. “Bakalım önce hangi stratejimiz geliyor. Açalım mı?” diyerek üstü kapalı olan tahmin yapma ve gruplama stratejisi basamağı açılır “evet çocuklar ilk basamağımız tahmin yapma ve gruplama basamağı bu basamakta neler yapmamız gerekiyor bir bakalım” denir. “Bu basamakta öyküyü okumadan önce başlığa ve öykü resimlerine bakarak öykü hakkında tahminde bulunmamız ve öyküyü okurken belirli paragraflarda durup öyküde daha sonra ne olacağıyla ilgili tahminde bulunmamız gerekiyor. Bu tahminlerimiz bizim öyküyü daha iyi anlamamızı, öyküyü okumadan önce öykü hakkında fikir yürütebilmemizi ve öyküye daha çok odaklanmamızı sağlar. İlk olarak öykünün başlığına ve resmine bakarak bu öykünün ne hakkında olabileceği konusunda tahminlerde bulunarak tartışma yapacağız. Daha sonra bu basamakta tahminler yapmamıza yardımcı olacak altı sorudan oluşan “İpucu Kartı (Ek 13) kullanacağız” denir. Araştırmacı “İpucu Kartı’nın öğretmen formunu tahtaya asar ve bu İpucu Kartı bizim öykü ile ilgili tahminde bulunmamızı kolaylaştıracaktır” diyerek, öncelikle İpucu Kartı’ndaki sorulardan ilk üç soruyu “Öykünün ana karakteri kim olabilir?”, “Öykünün diğer karakterleri kimler olabilir?”, “Öyküde olay nerede ve ne zaman geçiyor olabilir?” okuyacağım ve tahminlerimi Öykü Tahmin Şeması’na yerleştireceğim. Daha sonra öykünün ilk sayfası üstündeki kartonu açarak okuyacağım ve dördüncü soru “Öyküdeki olayı ne başlatmış olabilir?” ile beşinci soru “Öyküde neler yaşanmış olabilir?” sorusunu okuyarak tahminlerde bulunup tahminlerimi Öykü Tahmin Şemasına yerleştireceğim. Sonra ikinci sayfayı okuyacağım ve okumam bittikten sonra altıncı soru “Öykünün sonucunda ne olmuş olabilir?” sorusunu okuyarak tahminlerde bulunup tahminlerimi Öykü Tahmin Şemasına yerleştireceğim. Son olarak en son sayfayı okuyacağım. Tahminlerimizi gruplarken bu

basamakta “tahminlerimizi gruplamaya yardımcı olacak Öykü Tahmin Şeması (Ek 14) kullanacağız” denir. Araştırmacı öykü tahmin şeması öğretmen formunu tahtaya asar ve öğrencilere aynı şemadan dağıtır. Daha sonra araştırmacı tahtaya asılan resimli öykü tahmin şeması üzerinden öğrencilere “öykü tahmin şeması dekor, başlatıcı olay, olaylar ve sonuç bölümlerinden oluşuyor. Tahminlerimizi bu başlıklara uygun düşecek şekilde yerleştirmemiz gerekiyor” der. Daha önce İpucu Kartındaki sorulara göre yapmış olduğumuz tahminleri herkesin “Öykü Tahmin Şeması” bölümlerine uygun şekilde eşleri ile beraber yerleştirilmesi gerektiğini belirtir. Araştırmacı “örneğin öykünün resimlerine baktım kurt ve tilki resminin olduğunu gördüm ve bu öykünün ana karakteri “Kurt ile Tilki” olabilir tahmininde bulunduysam bunu dekor bölümünün altına yazmalıyım” diyerek bölüm başlıklarına uygun şekilde yerleştirilmesine örnekler verir. Oluşturulan şemanın öykü hakkındaki fikirlerimizi düzenlememizi, öyküyü okuduktan sonraki fikirlerimizi karşılaştırmamızı ve tahminlerimizi unutmamamızı sağlayacağı ifade edilir. Bu stratejinin tanıtımı bittikten sonra strateji basamağının yanına işaret konur. Öğrencilerden de işaret koyması istenir.

Önemli bilgileri belirleme stratejisi

Araştırmacı bu basamakta öğrencilere stratejimi öğreniyorum tablosunu göstererek “buraya kadar olan basamaklarda tahminlerde bulunduk ve tahminlerimizi öykü tahmin şemasına yerleştirdik. Şimdi bakalım ikinci basamağımız neymiş?” diyerek üstü kapalı olan basamağı açar ve “evet ikinci basamağımız önemli bilgileri belirleme basamağı” der. Bu basamakta tahminlerimizi oluştururken yararlandığımız İpucu Kartı’ndan tekrar yararlanmamız gerektiğini belirtir. Araştırmacı öğrencilere “bu basamakta İpucu Kartı’nda bulunan soruların cevaplarını öyküde bulmaya çalışacağız. Bu soruların cevapları bizim önemli bilgileri belirlememize yardımcı olacak bu nedenle öyküyü okurken bu sorulara bakacağız.” der. Böylelikle öyküyü okurken önemli bilgilerin altının çizilmesinin öyküyü anlamalarını kolaylaştıracağını, diğer derslerde de okuduklarını anlamalarında başarılarını artıracığı üzerinde konuşur. Bu stratejinin tanıtımı bittikten sonra strateji basamağının yanına işaret konur. Öğrencilerden de işaret koyması istenir.

Öyküyü şemalaştırma stratejisi

Araştırmacı bu basamakta öğrencilere “evet çocuklar bakalım üçüncü basamağımız ne? Açayım mı?” diyerek üstü kapalı olan öyküyü şemalaştırma basamağını açar. Öğrencilere stratejimi öğreniyorum tablosunu göstererek “evet üçüncü basamağımız öyküyü

şemalaştırma buraya kadar olan basamaklarda tahminlerde bulunduk, tahminlerimizi öykü tahmin şemasına yerleştirdik ve önemli bilgilerin altını çizdik, bu basamakta öyküyü okuduktan sonra çizmiş olduğumuz önemli bilgilere göre bu bilgileri gruplamamız gerekiyor. Bu basamakta önemli bilgileri gruplamaya yardımcı olacak Öykü Şemasını (Ek 15) kullanacağız” der. Araştırmacı öykü şemasının öğretmen formunu tahtaya asar ve aynı şemadan öğrencilere dağıtır. Şemanın dekor, başlatıcı olay, olaylar ve sonuç bölümlerinden oluştuğunu belirtir. Araştırmacı öğrencilere okurken belirlediğimiz önemli bilgileri tahmin şemasındaki gibi başlıklar içerisine uygun şekilde yerleştirilmesi gerektiğini söyler. Araştırmacı “örneğin öyküyü okurken olayın geçtiği yerin orman ve zamanın bahar mevsimi olduğunu belirledim bunu olayın geçtiği yer ve zaman başlığı bölümünün karşısına yazmalıyım” diyerek bölüm başlıklarına uygun şekilde yerleştirilmesine örnekler verir. Öğrencilere oluşturulan bu şemanın ise öykü içerisindeki önemli bilgileri gruplandırmamızı sağlayacağını belirtir.

Anlamayı izleme stratejisi

Araştırmacı önemli bilgileri anlamayı izleme stratejisi basamağını açarak, öğrencilere “bu aşamada ise öyküyü tekrar okuyarak öyküyü okurken belirlediğimiz önemli bilgileri şemada başlıklara uygun şekilde yerleştirilip yerleştirilmediğini kontrol etmemiz ve hatalarımız varsa bunları düzeltmemiz gerekiyor. Bu yüzden öyküyü tekrar okumalı ve okuduktan sonra öykü şemamızı kontrol etmeliyiz.” der. Anlam şeması ile metni tekrar okuyarak kontrol yapmalarının anlamalarını kontrol etmeleri azaltmak amacıyla gerçekleştirileceğini belirtir. Bu stratejinin tanıtımı bittikten sonra strateji basamağının yanına işaret konur. Öğrencilerden de işaret koyması istenir.

Tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma stratejisi

Araştırmacı öğrencilere “ evet çocuklar şimdi geldik beşinci basamağımıza. Bakalım beşinci basamağımız ne? Açayım mı?” diyerek üstü kapalı olan tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma basamağını açar. Araştırmacı öğrencilere “şu ana kadar iki şema oluşturduk, bunlardan biri öykü tahmin şeması diğeri ise öykü şeması. Şimdi ise bu basamakta öykü ile ilgili oluşturduğumuz öykü tahmin şemamızın ve öykü şemamızın birbiriyle aynı olup olmadığını kontrol etmemiz gerekiyor. Eşinizle birlikte bu şemaları karşılaştıracaksınız. Bu kontrolleri yaparken öykü tahmin şeması ve öykü şemasını yan yana getiriyoruz. Daha sonra sırasıyla bu bilgileri karşılaştırıyoruz.” der ve böylelikle kendi tahminlerimizi okuduktan sonra oluşturduğumuz öykü şeması ile ne kadar doğru

olup olmadığının belirlenebileceğini belirtir. Bu stratejinin tanıtımı bittikten sonra strateji basamağının yanına işaret konur. Öğrencilerden de işaret koyması istenir.

Özetleme stratejisi

Araştırmacı öğrencilere “buraya kadar öykü şemasını oluşturduk şimdi bu basamakta öyküyü arkadaşımıza özetlememiz gerekiyor ve öykü şemasından yararlanarak arkadaşınız sizin özetlemenizi dinleyecek. Öyküyü özetledikten sonra neleri anlattığınızı, neleri anlatmadığınızı hakkında birbirinize bilgi vereceksiniz” der. Bu basamakta herkesin eşlerine öyküyü özetlemede yardımcı olacağı belirtilir. Bu stratejinin tanıtımı bittikten sonra strateji basamağının yanına işaret konur. Öğrencilerden de işaret koyması istenir.

Okumayı izleme stratejisi

Araştırmacı üstü kapalı olan yedinci basamağı açarak “bu basamakta Eş Değerlendirme Kağıdını (Ek 16) kullanılacağız” der. Eş Değerlendirme Kağıdını tanıtır. Araştırmacı Eş Değerlendirme Kağıdı’nın öğretmen formunu tahtaya asar ve öğrencilere de aynı tablodan dağıtır. Araştırmacı öğrencilere “Eş Değerlendirme Kağıdı’nı kendinizin ve eşinizin okuyuşu ile ilgili değerlendirmeleriniz için evet ve hayır sütunların yer aldığı iki sütundan oluşmaktadır” der ve “izleme tablosunda bulunan dört satıra işaret koyulması gerektiğini” söyler. Araştırmacı bu sütunların okuma hatası, akıcı okuma, tonlamalı ve vurgulu okuma ile noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma için hazırlandığını belirtir. “Bu tabloda, öyküyü okuduktan sonra kendinizi değerlendireceksiniz. Eşinizde sizi dinlediği için sizi değerlendirecek sonra tabloları karşılaştırarak okumanız hakkında tartışacaksınız. Örneğin hatasız okuduğunuzu düşünüyorsanız işaretinizi evet sütunun altına, hatasız okumadığınızı düşünüyorsanız hayır sütunun altına işaretleyeceksiniz. Araştırmacı benzer şekilde akıcı okuma, tonlamalı ve vurgulu okuma ile noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma için işaretin nasıl kullanılacağını açıklar. Siz kendinizi değerlendirirken eşinizde sizin okumanızı değerlendirecek sonra tabloları karşılaştıracaksınız” der.

4.Aşama: Stratejiye Model Olma

Dersin işleniş sırası: Model olma aşamasında öğrencilerle etkileşimsel diyaloglara yer verilir. Araştırmacı bir öykü ile stratejinin uygulanmasına önce model olur, araştırmacı her bir stratejiye model olduktan sonra öğrencilerin de kendi öykülerinde model olunan stratejiyi uygulamalarını ister. Bunun için de ikili akranlar şeklinde ayrılan gruptaki akranların her birinde aynı öykü olacak şekilde kendi kullandığı öykülerden aynı yapıda ve

içerikte öyküler dağıtır ve model olunan stratejiyi uygulamalarını ister. Tüm grup öğretimi öncesinde öğrencilere birer dosya dağıtılır. Araştırmacının dağıttığı çalışma kağıtlarını, işlemsel kolaylaştırıcıları bu dosyaya koymaları ve istendiğinde ilgili çalışma kağıdını çıkarmaları istenir. Bu dosyalarda sırası ile ipucu kartı, öykü tahmin ve öykü anlam şeması, stratejimi öğreniyorum tablosu, eş değerlendirme kağıdı öğrencilerin üzerinde çalışacağı öykü ve grafikler yer almaktadır. Dosyalar her çalışmanın başında dağıtılır ve çalışma bitiminde toplanır. Eşler oluşturulurken çalışma boyunca okuma performansı düşük olan öğrenciler ile sınıfta performansı yüksek olan öğrenciler birlikte eş olarak çalışır.

İşlemsel kolaylaştırıcılar: Stratejimi öğreniyorum tablosu, ipucu kartı, öykü tahmin şeması, öykü anlam şeması, eş değerlendirme kağıdı.

Tahmin yapma ve gruplama stratejisi

Araştırmacı öğrencilere “önceki oturumlarımızda hedeflerimizi belirledik ve birleştirilmiş okuma stratejimizin basamaklarını sizlere tanıttım. Oturumumuzda sizlere bu basamaklarda yapmamız gereken işlemlerin nasıl yapılacağını sırasıyla göstereceğim ve sizlerden de yapmanızı isteyeceğim. Bu çalışmayı eşlerimizle birlikte yürüteceksiniz. Basamakları doğru bir şekilde yapabilmeniz için beni dikkatli bir şekilde dinlemelisiniz. Anlaştık mı?” diyerek öğretime başlar.

Araştırmacı ilk olarak sadece başlığı ve resimleri açık olan yazıları kapatılmış bir öyküyü tahtaya yansıtır. Öğrencilere “yeni bir öykü metni ile karşılaştığınızda ne yapmanız gerekiyor?” sorusunu yönelterek tartışmaya giriş yapar. Bu tartışma a) başlığa bakarak öykü hakkında tahminde bulunma, b) öykünün resimlerine bakarak tahminde bulunma, etkileşimsel diyaloglarla yapılır. Güzel tahminlerde bulunmanın öyküyü anlamamızı kolaylaştıracağı, öykü hakkında okumadan önce fikirlerimizin oluşmasına yardımcı olacağı belirtilir. Öğrencilerin cevapları doğrultusunda araştırmacı tartışmayı yürütür. Bu çalışmanın eşlerle birlikte yürütüleceğini belirtir. Daha sonra sadece başlığı ve resimleri açık olan yazıları kapatılmış (her eşe bir tane olmak üzere) öykü, İpucu Kartı ve Öykü Tahmin Şemasını dağıtır. Çalışma esnasında bu kağıtlardan yararlanılacağı belirtilir.

Araştırmacı “biz ilk olarak öykü başlığı ve resimlerine bakarak “öykü ne hakkında olabilir? sorusunu sorarak öykü hakkında tartışma yapıyorduk değil mi?” diyerek öncelikle eşlerle tartışma yapılması gerektiğini belirtir. Sınıfla birlikte sadece başlığı ve resimleri açık olan yazıları kapatılmış öykü hakkında tahminlerde bulunulur. Daha sonra araştırmacı

tartışmayı yaptıktan sonra “şimdi İpucu Kartından yararlanarak öykü tahmin şemamızı çizmemiz gerekiyor değil mi?” diyerek öğrencilere “tahminlerimizin neden şemaya yerleştirilmesi gerekiyor, bize şemaya yerleştirmenin ne gibi faydası olabilir?” sorusunu sorar ve bunun üzerinde tartışır. Tartışmaya katılan öğrencileri pekiştirir. Öğrencilerden gelen cevaplar sonrasında araştırmacı tahminlerimizi şemaya yerleştirmenin bilgilerini daha rahat görebilmemizi sağladığını belirtir. Araştırmacı öncelikle İpucu Kartındaki sorulara göre tahminlerde bulunacağını ve bu tahminlerini yazarak öykü tahmin şemasını oluşturacağını söyler. Daha sonra araştırmacı İpucu Kartının öğretmen formunu tahtaya asarak “gördüğünüz gibi kartta altı soru var. Öncelikle İpucu Kartındaki ilk üç soruyu okuyacağım ve öyküde ana karakterin kim olabileceği, diğer karakterlerin kimler olabileceğini, olayın nerede ve ne zaman geçtiği ile ilgili tahminlerde bulunarak öykü tahmin şemamı çizeceğim” der. Tahminlerim bölümüne yüksek sesle düşünerek kendi tahminlerini dekor bölümüne yazar ve kutu içerisine alır. Sınıftan da tahminlerde bulunmalarını isteyerek etkileşimsel diyaloglarla sınıfın tahminlerini alır ve sınıfın tahminleri bölümüne bu tahminler araştırmacı tarafından yazılır ve kutu içerisine alınır. Her tahminin yanına tahminde bulunan öğrencinin isminin baş harfini yazılarak, araştırmacı “bakalım sizin mi yoksa benim mi tahminlerim doğru çıkacak” der. Daha sonra araştırmacı öğrencilere “şimdi sizlerde benim gibi öykü ile ilgili yaptığınız tahminleri İpucu Kartınızdan yararlanarak eşlerinizle beraber öykü tahmin şemasına yerleştirin” der ve tahminlerini kendilerine dağıtılan öykü tahmin şemasında gruplandırılmalarını sağlar. Araştırmacı “şimdi ne yapmam gerekiyor?” diyerek öykünün birinci sayfanın üstündeki kartonun açılarak okunması gerektiğini belirtir, üstü kapalı olan birinci sayfayı açar ve yüksek sesle okur. Okurken öğrencilerin takip etmesini ister. Birinci sayfa okunduktan sonra ipucu kartında bulunan dördüncü ve beşinci sorunun okunacağını belirterek “öyküde başlatıcı olay ne olabilir?” “öyküde neler yaşanmış olabilir?” sorusunu sorar ve tahminlerim bölümüne yüksek sesle düşünerek kendi tahminlerini başlatıcı olay, olaylar bölümüne yazar ve kutu içerisine alır. Sınıftan da tahminlerde bulunmalarını isteyerek etkileşimsel diyaloglarla sınıfın tahminlerini alır ve sınıfın tahminleri bölümüne bu tahminler araştırmacı tarafından yazılır, kutu içerisine alınır. Daha sonra araştırmacı öğrencilere “şimdi sizlerde benim gibi öykü ile ilgili yaptığınız tahminleri İpucu Kartınızdan yararlanarak eşlerinizle beraber öykü tahmin şemasına yerleştirin” der ve tahminlerini kendilerine dağıtılan öykü tahmin şemasında gruplandırılmalarını sağlar. Araştırmacı ikinci sayfanın okunması gerektiğini belirterek yüksek sesle okur. Okurken öğrencilerin takip etmesini ister. Şimdi ise altıncı soru olan “öykünün sonucunda ne olmuş

olabilir?” ile ilgili tahminlerde bulunacağım” der. Tahminlerim bölümüne yüksek sesle düşünerek kendi tahminlerini sonuç bölümüne yazar daha sonra son sayfayı okur. Sınıftan da tahminlerde bulunmalarını isteyerek etkileşimsel diyaloglarla sınıfın tahminlerini alır ve sınıfın tahminleri bölümüne bu tahminler araştırmacı tarafından yazılır, kutu içerisine alınır. Daha sonra araştırmacı öğrencilere “şimdi sizlerde benim gibi öykü ile ilgili yaptığınız tahminleri İpucu Kartınızdan yararlanarak eşlerinizle beraber öykü tahmin şemasına yerleştirin” der ve tahminlerini kendilerine dağıtılan öykü tahmin şemasında gruplandırılmalarını sağlar.

Araştırmacı öğrencilere “kendi öykümüzle ilgili öykü tahmin şemamızı oluşturduk. Şimdi eşinizle birlikte yaptığınız öykü tahmin şemasını kontrol edin ve son halini verin” der. Bu stratejinin uygulanması bittikten sonra strateji basamağının yanına işaret konur. Öğrencilerden de işaret koyması istenir.

Önemli bilgileri belirleme stratejisi

Bu aşamada araştırmacı “bakalım kimlerin tahminleri doğru çıkacak” der ve öyküsünün yazı kısmını açar. Öğrencilere “Bu çalışmayı eşlerimizle birlikte yürüteceğiz. Öncelikle ipucu kağıdından yararlanacağım, öyküyü okurken bu soruların cevaplarının altını çizeceğim. Bu yüzden ipucu kağıdında bulunan soruları tekrar okuyorum” denir. Öyküyü tahtaya yansıtır. Daha sonra araştırmacı öğrencilerden kendisini dikkatli bir şekilde dinlemelerini isteyerek, metni yüksek sesle paragraf paragraf okuyarak “evet öyküdeki ana karakter Ali, olay yaz döneminde ormanda geçiyor” gibi ifadelerle altını çizer ve önemli bilgilerin belirlenmesi sürecine model olur. Öğretim sırasında model olunurken yüksek sesle düşünür, öğrenci ile etkileşimsel diyaloglara yer verir ve öğrencinin öğretim sürecine aktif katılımı sağlar. Metinde yer alan önemli bilgilerin altını çizme sürecine model olunmasının ardından öğrencilere “evet şimdi eşlerinizle birlikte ilk olarak İpucu Kartınızdaki soruları okuyun ve öykünüzü sessiz bir şekilde okuyarak önemli bilgilerin altını çizin” denir. Önemli bilgilerin altı çizildikten sonra araştırmacı eşlerin öykülerinde altını çizdikleri önemli bilgilerini İpucu Kartındaki sorular yardımı ile kontrol etmelerini, eksik ve yanlış olan yerleri birlikte düzenlemelerini ister, bu sırada öğrencilere gerekli dönüt ve düzeltmeler verir. Bu stratejinin uygulanması bittikten sonra strateji basamağının yanına işaret konur. Öğrencilerden de işaret koyması istenir.

Öyküyü şemalaştırma stratejisi

Araştırmacı “evet öyküde önemli bilgilerin altını çizdik. Şimdi öykü tahmin şemasına benzer şekilde öykü şemasını önemli bilgi birimlerine göre oluşturacağız. Bu çalışmayı da eşlerimizle birlikte yürüteceğiz.” der. Öğrencilere “Önemli bilgilerin neden şemaya yerleştirilmesi gerekiyor, bize şemaya yerleştirmenin ne gibi faydası olabilir?” sorusunu sorarak tartışma başlatır. Önemli bilgileri şemaya yerleştirmenin önemli bilgileri daha rahat görebilmemizi sağladığını belirtir. Bu aşamada öyküsünde altını çizdiği önemli bilgileri sesli bir şekilde sınıfa okur ve öykü şemasını tahtanın bir bölümüne çizerek model olur. Tahtanın diğer bölümünde tahmin şeması çizili olarak bulunmaktadır. Öğrencilere resimli öykü şeması kağıdını dağıtır. Daha sonra araştırmacı öğrencilere “şimdi sizlerde benim gibi öykü ile ilgili belirlediğiniz önemli bilgileri eşlerinizle birlikte şemaya yerleştirin” diyerek önemli bilgileri tek tek şemada gruplandırılmalarını sağlar. Bilgi birimlerinin yerleştirirken bölümler hakkında konuşulur. Her eş bu şemayı oluşturduktan sonra araştırmacı öğrencilere “kendi öykümüzle ilgili öykü şemamızı oluşturduk şimdi eşinizle birlikte öykü şemanızı kontrol edin” diyerek öykü şemalarını kontrol etmelerini ister. Bu stratejinin uygulanması bittikten sonra strateji basamağının yanına işaret konur. Öğrencilerden de işaret koyması istenir.

Anlamayı izleme stratejisi

Araştırmacı öğrencilere “İpucu Kartı’nda yer alan sorulara ait olduğunu düşündüğümüz cevapları metinde doğru bir şekilde altını çizdik mi?” sorusunu sorarak tartışma başlatır. Tartışmaya katılan öğrencileri pekiştirir. Tartışmanın ardından öğrencilere “şimdi ben İpucu Kartında yer alan soruları bir defa daha okuyorum ve metni tekrar kontrol ediyorum. Öykü şemasını kontrol ediyorum. Sizlerde beni güzel bir şekilde takip edin” denir. Araştırmacı şemayı sınıfla beraber kontrol eder. Kontrol ederken metinde şemada bulunan bilgi birimlerini metinde “ evet bunu şemaya yazmışım” diyerek işaretler. Dikkatli bir şekilde bu soruların okunması ve önemli bilgilerin yerleştirilmesi kontrolünün öyküyü doğru anlayıp anlamadığını kontrol etmemizi sağlayacağı, öyküyü tam olarak anlamamıza yardımcı olacağı belirtilir. Bu sürece model olduktan sonra öğrencilere “benim öykümle ilgili kontrol etme çalışmasını yaptık şimdi sıra sizde. Herkes bir defa kendi öyküsünü kontrol etsin ve anlam şemasını eşleri ile kontrol etsin. Daha sonra oluşturduğunuz öykü şemasını eşinizle kontrol edin” denir. Bu stratejinin uygulanması bittikten sonra strateji basamağının yanına işaret konur. Öğrencilerden de işaret koyması istenir.

Tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma stratejisi

Araştırmacı bu basamakta öğrencilere “daha önce oluşturmuş olduğum öykü tahmin şeması ile öykü şemasını göstererek karşılaştıracam ve tahmin ettiğim fikirlerin doğru tahminler olup olmadığını belirleyeceğim” der. Böylelikle öykülerle ilgili ne kadar doğru ve yanlış tahminlerde bulunduğunuzu görebileceklerini, doğru tahminlerde bulunmanın öyküyü anlamayı kolaylaştıracağını belirtir. Bu tahmin ettiği fikirlerin öyküde yer alıp almadığını yüksek sesle kontrol ederek model olur. Öğrencilere “ Şimdi doğru tahmin ettiğim fikirlere “+” tahmin edemediğim fikirlere “-“ işareti koyacağım. Aynısını sizin benim öyküm ile ilgili yapmış olduğunuz tahminler için de yapacağım” denir. Araştırmacı sınıfın ve kendi tahminlerinden metne göre daha fazla doğru tahmin yapanı belirler, kendisi daha fazla doğru tahminde bulunduyorsa nedenlerini açıklar, sınıf daha fazla tahminde bulunduyorsa doğru tahmin yapan çocuğun neden böyle bir tahminde bulunduğunu sınıfa açıklamasını ister. Daha sonra öğrencilere “Şimdi sıra sizde eşleriniz ile tahmin şemalarınızı ve anlam şemalarınızı karşılaştırın ve doğru tahmin edilen fikirlere “+” doğru tahmin edilemeyen fikirlere “-“ işareti koyun” denir. Araştırmacı en çok kimin doğru tahminde bulunduğunu kendi aralarında belirlemelerini, neden daha fazla doğru tahmin yaptıklarını tartışmalarını sağlar. Bu stratejinin uygulanması bittikten sonra strateji basamağının yanına işaret konur. Öğrencilerden de işaret koyması istenir.

Özetleme stratejisi

Araştırmacı “ Evet çocuklar şemalarımızı oluşturduk. Şimdi ben size oluşturduğum öykü şemasına bakarak öyküyü özetleyeceğim. Sizlerde beni dikkatli bir şekilde dinleyin” diyerek şemaya yazılmış olan bilgi birimlerini yüksek sesle okur. Öğrencilere “bu şemada yazılan kelimeler bana öyküde neler olduğunu hatırlatıyor ayrıca sırası ile öyküyü zihnimde canlandırarak bu şekilde özetleyeceğim” denir. Böylece öyküyü daha iyi anlayacağımızı, olaylar arası ilişkileri bütünleştirmemizi sağlayacağı belirtilir. Yüksek sesle düşünerek öyküyü anlatır. Daha sonra öğrencilere “şemalarınızı eşlerinizin de görebilecekleri bir yere koyun ve sıra ile birbirinize öykünüzü özetleyin. Eşleriniz size özetledikten sonra eşlerinizin neleri anlattığı neleri anlatmadığı hakkında eşlerinizi bilgilendirin” denir. Bu stratejinin uygulanması bittikten sonra strateji basamağının yanına işaret konur. Öğrencilerden de işaret koyması istenir.

Okumayı izleme stratejisi

Araştırmacı “ şimdi sıra okumayı izlemeye geldi” diyerek ilk olarak kendisinin okuma yapacağını ve kendi okumasını değerlendireceğini, dikkatlice dinlemeleri gerektiğini söyler. Daha sonra yardımcı öğretmenin kendi okumasını değerlendireceğini belirtir. Araştırmacı öyküyü yüksek sesle okur ve kendisini eş değerlendirme kağıdında akıcı okuma, hatasız okuma, noktalama işaretlerine uygun okuma ve tonlamaya, vurgulamaya dikkat ederek okuma bakımından değerlendirir. Yardımcı öğretmen eş değerlendirme kağıdının öğretmen formunu asar ve öğrencilere “ şimdi öğretmenimizin okumasını değerlendireyim mi?” diyerek her maddeyi okur. Araştırmacıyı okuma hatası, akıcı okuma, tonlamalı ve vurgulu okuma ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma için hazırlanmış kartlardan birini nedenini açıklayarak işaretler. Araştırmacı ve yardımcı öğretmen yaptıkları değerlendirmeyi karşılaştırır. Daha sonra öğrencilerin birbirlerine öyküyü okumalarını ister. Eşlerden tüm öyküyü okumaları bitince öncelikle kendisinin nasıl okuduğunu değerlendirmesini ve ilgili işareti koymasını ister. Bu arada eşinin de arkadaşının okumasını değerlendirerek ilgili işareti okumayı izleme tablosunda evet ve hayır bölümüne işaretlemesini ister. Yaptıkları değerlendirmeleri karşılaştırmaları gerektiğini belirtir. Bu stratejinin uygulanması bittikten sonra strateji basamağının yanına işaret konur. Öğrencilerden de işaret koyması istenir. Çalışma bitiminde öğrencilerin çalışma kağıtlarının bulunduğu dosya toplanır. Bu aşama öğrenciler strateji basamaklarını söyleyinceye kadar devam eder.

5. Aşama: Strateji Basamaklarının Kontrolü

Strateji basamaklarının kontrolünde daha önce her öğrenci için hazırlanmış olan strateji basamaklarının yazılı olduğu fişler karışık olarak öğrencilere dağıtılır. Öğrencilere “ size verilen kağıtlarda strateji basamakları yazılı ve bunlar şu anda elinizde karışık bir şekilde duruyor. Şimdi herkes bu strateji basamaklarını uygun şekilde sıraya dizsin” denir. Öğrencilerin strateji basamaklarını doğru bir şekilde sıralayıp sıralamadıkları kontrol edilir. Öğrencilerin doğru bir şekilde sıralaması sağlandıktan sonra bu basamaklarda yapılacakların bulunduğu fişler öğrencilere dağıtılır. Öğrencilere “size verilen fişlerde strateji basamaklarında yapılması gereken işlemler bulunuyor. Şimdi herkes bu basamaklarda yapılması gereken işlemleri doğru bir şekilde eşleştirsın.” diyerek doğru strateji basamağıyla eşlemelerini ister. Öğrencilerin strateji basamaklarında yapılacakların bulunduğu fişleri doğru strateji basamağıyla eşleştirip eşleştirmediklerini kontrol eder.

Öğrencilere “buraya kadar strateji basamaklarımızı sıraya dizdik ve bu basamaklarda nelerin yapıldığını basamaklarla eşleştirdik. Şimdi sizlere bir tablo dağıtacağım. Bu tabloda strateji basamakları var ve bu basamaklarda nelerin yapılacağı yazılı. Ama bunlardan bazıları yazılmış, bazıları ise yazılmamış. Şimdi herkes tabloda eksik bırakılan bölümleri doğru bir şekilde doldursun.” der. Strateji basamaklarının ve bu basamaklarda yapılacakların bulunduğu yarı doldurulmuş bir tablo öğrencilere verilerek doldurmaları istenir. Öğrencilerin yarı doldurulmuş tabloyu doğru bir şekilde doldurup doldurmadıklarını kontrol eder. Bu aşamada model olmadan akranla strateji uygulamalarına geçiş ölçüt olarak kullanılır ve bu aşamada problemleri olan öğrenciler olursa model olma oturumlarının sayısı artırılır.

6. Aşama: Grafikselleştirme ve hedef kontrolü

Öğrencilerin dosyaları çalışmanın başında dağıtılır ve oturum sonunda toplanır. Bu aşama öğrenci ile birebir olarak uygulanır. Araştırmacı öğrencilere bu aşamada bir dakikada doğru okudukları kelime sayılarının, dakikada yaptıkları okuma hatalarının ve kaç soruya doğru cevap verdiklerinin belirleneceğini belirtir. Öğrenciye “bu basamakta çalışma kağıdı olarak okuma hızı grafiği, okuma hatası grafiği, okuduğunu anlama grafiği kullanacağını söyler ve öğrencinin dosyasından grafiklerini çıkarmasını ister. “Bakalım hedeflerin ne?” diyerek öğrenci ile birlikte grafikler üzerinde mevcut performansını ve hedeflerini inceler. “Hedeflere ulaştın mı? Kontrol edelim.” diyerek öğrenciye okuma hızını belirlemede kullanacağı öyküyü verir, kayıt cihazını açar ve en güzel okumanla oku yönergesini verir. Araştırmacı kendi öyküsünden öğrencinin yanlış çözümlediği okumadan atladığı ve 3 sn içinde çözümleyemeyip öğrencinin yerine okuduğu sözcükleri işaretler. Bir dakika sonunda öğrencinin kaldığı yeri işaretleyerek değerlendirmeyi bitirir. Sonuçları birinci (okuma hızı grafiği) ve ikinci grafiğin (okuma hatası grafiği) birinci sütununa işaretler. Hedef ulaşıp ulaşmadığı hakkında bilgi verir. Eğer belirlediği hedefi geçtiyse bir daha ki hedefini daha yüksek belirlemesi gerektiğini belirtir. Belirlediği hedefte performans gösterdiyse hedef belirlemeyi doğru yaptığını söyler. Hedefe ulaşamadıysa daha fazla gayret etmesi gerektiğini ve hedefi koyarken dikkatli davranması gerektiğini söyler. Araştırmacı öğrencinin gösterdiği performansını hedef belirleme kağıdına 7. Aşama olan Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi aşamasında kullanmak üzere not alır.

Okuduğunu anlama performansını belirlerken aynı öykü kullanılır. Araştırmacı öğrencilere “bu öyküyü bir kez sessiz okumalısınız. Okurken istediğiniz hızda okuyabilirsiniz ve altlarını çizebilirsiniz not alabilirsiniz. İstedğin çalışmayı metinle yapabilirsin burada boş kağıtlar var. Bunları istediğiniz şekilde kullanabilirsiniz” der. Öğrenciler bir kez okumayı bitirince çoktan seçmeli anlama sorularını verir ve cevaplamalarını ister sonuçları üçüncü grafiğin (okuduğunu anlama grafiği) birinci sütununa işaretler. Hedef ulaşıp ulaşmadığı hakkında bilgi verir. Eğer belirlediği hedefi geçtiyse bir daha ki hedefini daha yüksek belirlemesi gerektiğini belirtir. Belirlediği hedefe performans gösterdiyse hedef belirlemeyi doğru yaptığını söyler. Hedefe ulaşamadıysa daha fazla gayret etmesi gerektiğini ve hedefi koyarken dikkatli davranması gerektirdiğini söyler. Araştırmacı öğrencinin gösterdiği performansını hedef belirleme kağıdına 7. Aşama olan Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi aşamasında kullanmak üzere not alır.

7.Aşama: Mevcut Performansın Tartışılması ve Hedef Belirlenmesi

Öğrencilerin dosyaları çalışmanın başında dağıtılır ve oturum sonunda toplanır. Sizinle okuma çalışması yapmıştık dakikada kaç kelime okuduğunuzun ve kaç hata yaptığının kaç tane soruya doğru cevap verdiğinizin sonuçları var. Dosyanızdan hedef belirleme kağıdını çıkarın der. Burada sizin dakikada kaç kelime okuduğunuzun ve kaç hata yaptığının yazıyor.” Şimdi artık hedef belirleyebiliriz diyerek önce her bir öğrencinin okuma ve anlama performansına göre hazırlanmış olan Hedef Seçme Kağıdı’nı öğrencilere verir. Burada üç tane rakam var. (hedef seçme kağıdı her bir öğrencinin okuma ve anlama performansına göre seçilmiş %10 ile %30 arasında hedef artışına göre hesaplanmıştır.) Bu çalışmayı eşlerinizle birlikte yapacaksınız.” der. Birlikte hem kendiniz için hem de eşiniz için hedef seçeceksiniz. Bu hedef iki hafta sonra ulaşacağınız hedef olacak sizinle iki hafta boyunca dört kez çalışacağız bu hedeflerden hangisine ulaşmak istiyorsanız hedef belirleme kağıdına yazacaksınız der. Aynı işlemi okuma hatası ve okuduğunu anlama soruları için de yapar. İki hafta sonra tekrar okumanıza ve anlamanızı değerlendireceğim tekrar hedef belirleyeceğiz. Daha sonra Okuma Hızı, Okuma Hatası Grafiği ve Okuduğunu Anlama Grafiği’nin (Ek 9, Ek 10 ve Ek 11) öğretmen formunu asar. Bu grafikleri dosyalarınızdan şimdi çıkarın. Arkadaşınızın ve kendinizin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını, bir dakikada hatalı okuduğu kelime sayısını, okuduğunu anlama sorularına verdiğiniz doğru cevap sayısını eşlerinizle birlikte görüyorsunuz” denir. Daha sonra kırmızı kalemle belirledikleri hedefleri işaretlemelerini ister. Araştırmacı nasıl işaretleneceğine model olur ve öğrencilerin işaretlemelerini yardımcı ile birlikte kontrol

eder. Bakalım seçtiğiniz hedeflere iki hafta sonra ulaşabilecek misiniz? “ der. Grafikleri dosyalarına kaldırmalarını ister.

8.Aşama: Akranla Strateji Uygulamaları

Dersin işleniş sırası: Öğrencilerin dosyaları çalışmanın başında dağıtılır ve oturum sonunda toplanır. Birleştirilmiş okuma stratejisi uygulamaları, öğrenciler stratejiyi bağımsız uygulayıcaya kadar sürdürülür. Bu uygulamaların başında, öğrencilere dosyaları dağıtılır. Öğrencilerin bağımsız olarak tahminlerde bulunma ve şemalar oluşturabilmelerinde bağımsızlaşmaları amacıyla son oturum İpucu Kartı, öykü şeması ve öykü tahmin şeması dosyalardan çıkarılır. Eşler oluşturulurken çalışma boyunca okuma performansı düşük olan öğrenciler ile sınıfta performansı yüksek olan öğrenciler birlikte eş olarak çalışır.

İşlemsel kolaylaştırıcılar: İpucu kartı, öykü tahmin şeması, öykü şeması, eş değerlendirme kağıdı

Tahmin yapma ve gruplama stratejisi

Araştırmacı öğrencilere “Stratejimizin basamaklarını öğrendik bu basamaklarda neler yapmamız gerektiğini de biliyoruz. Artık bir öykü ile ilgili çalışma yaparken eşlerimizle birlikte bu basamakları uygulayabiliriz değil mi? Şimdi ben sizlere çalışma kağıtlarınızın bulunduğu dosyalarınızı sizlere dağıtacağım, sizlerde eşlerinizle birlikte sırayla stratejimizde yer alan basamakları uygulayacaksınız.” der. Araştırmacı “ Evet eşlerinizle birlikte çalışmaya başlayabilirsiniz.” yönergesini verir. Öğrencilerin “ilk olarak öykü ne hakkında olabilir? sorusunu kendilerine sormalarını daha sonra İpucu Kartındaki ilk üç soruyu okumaları ve eşleri ile birlikte tahminlerde bulunarak şemaya yerleştirmeleri, birinci sayfayı okumaları ve dördüncü, beşinci soru hakkında tahminlerde bulunarak şemaya yerleştirmeleri daha sonra ikinci sayfayı okumaları ve altıncı soru hakkında tahminlerde bulunarak şemaya yerleştirmeleri için bir süre bekler. Tahminde bulunarak eşleri ile tahminlerini şemaya yerleştiren öğrenciler pekiştirilir.

Eğer öğrenciler tahmin yaptıktan sonra öykü tahmin şemasına yerleştireceğini bilemez ve beklerse neyi uygulamaları gerektiğini hatırlatmak amacıyla “Öyküyü daha iyi anlamak için tahminlerde bulundunuz, başka ne yapmalısınız, sırada yapmamız gereken neydi? diye sorulur. Öğrencilerin “şimdi tahminlerimizi gruplamalıyız” cevabı pekiştirilir. Öğrenciler tahminlerde bulunduktan sonra ne yapacaklarını kendileri söylerlerse araştırmacı hiçbir şey

söyler. Öğrencilerin öykü tahmin şemasını çıkararak tahminlerini eşleri ile birlikte şemaya yerleştirmesi pekiştirilir. Öğrencilerin gereksinim duydukları durumlarda öğrencilere düzeltici dönütler verilir. Öğrencilerin tahminlerini grupta sürecini tamamlamalarının ardından öğretim sonlandırılır.

Önemli bilgileri belirleme stratejisi

Araştırmacı bu strateji basamağının öğretiminde eğer öğrenciler, tahmin şemalarını gruplamalarının ardından hangi stratejiyi uygulayacağını bilemez ve beklerse hangi stratejiyi uygulamaları gerektiğini hatırlatmak amacıyla “Tahminlerde bulundunuz ve bu tahminlerinizi grupta başka ne yapmalısınız, sırada yapmamız gereken neydi?” diye sorulur. Öğrencilerin metni sessiz bir şekilde okuyarak, İpucu Kartında belirtilen soruların cevaplarının olduğu önemli bilgilerin altını çizmeliyiz” cevabı pekiştirilir. Öğrencilerin metni sesiz bir şekilde okumaları ve önemli bilgilerin altını çizmeleri için belli bir süre beklenir. Daha sonra eşleri ile altı çizili önemli bilgileri kontrol etmeleri pekiştirilir.

Öyküyü şemalaştırma stratejisi

Araştırmacı bu strateji basamağının öğretiminde eğer öğrenciler, önemli bilgi birimlerini çizmelerinin ardından hangi stratejiyi uygulayacağını bilemez ve beklerse hangi stratejiyi uygulamaları gerektiğini hatırlatmak amacıyla “şimdi çizmiş olduğunuz önemli bilgilere göre metni anlamaya çalışın” der ve öğrencilerin öykü şemasını oluşturmaları için fırsat verir. Daha sonra eşlerin öyküleri için öykü şemalarını oluşturmaları pekiştirilir. Öğrencilerin gereksinim duydukları durumlarda öğrencilere düzeltici dönütler verilir. Öğrencilerin önemli bilgileri belirleme ve öykü şemalarını oluşturma sürecini tamamlamalarının ardından öğretim sonlandırılır.

Anlamayı izleme stratejisi

Araştırmacı bu strateji basamağının öğretiminde eğer öğrenciler, öykü şemalarını oluşturmalarının ardından hangi stratejiyi uygulayacağını bilemez ve beklerse hangi stratejiyi uygulamaları gerektiğini hatırlatmak amacıyla “Öykü şemalarınızı oluşturduğunuz başka ne yapmalısınız, sırada yapmamız gereken neydi?” diye sorulur. Öğrencilerin “İpucu Kartında yer alan soruları bir defa daha okuyarak anlamamızı kontrol etmeliyiz” cevabı pekiştirilir.

Araştırmacı öğrencilere “hadi bakalım öyküyü doğru anladık mı? Kontrol etmeye başlayın” der. Öğrencilerin eşleri ile birlikte ipucu kartında yer alan soruları bir defa daha okumaları, metni tekrar gözden geçirerek, öykü şemasını kontrol etmeleri için fırsat verilir. Daha sonra eş öğrencilerin öykülerini ve öykü şemalarını kontrol etmeleri pekiştirilir.

Tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma stratejisi

Araştırmacı bu basamakta öğrencilere daha önce oluşturdukları öykü tahmin şeması ile öykü anlam şemasını yan yana getirerek karşılaştırmaları için fırsat verir. Öğrencilerin doğru tahmin ettiğim fikirlere “+” tahmin edemedikleri fikirlere “-” işareti koymaları beklenir. Daha sonra öğrencilerin eşleri ile doğru tahmin ettikleri fikirlere “+” tahmin edemedikleri fikirlere “-” işareti koymaları pekiştirilir. En çok kimin doğru tahminde bulunduğunu kendi aralarında belirlemeleri beklenir. Öğrencilerin gereksinim duydukları durumlarda öğrencilere düzeltici dönütler verilir. Öğrencilerin tahminlerle anlam şemalarını karşılaştırma sürecini tamamlamalarının ardından öğretim sonlandırılır.

Özetleme stratejisi

Araştırmacı tahmin ve anlam şemalarının karşılaştırılmasının ardından öğrencilerin şemalarını eşlerinin de görebilecekleri bir yere koymaları ve sıra ile birbirine öyküyü özetlemeleri için bir süre bekler. Eğer öğrenciler, tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma stratejisinin uygulanmasının ardından hangi stratejiyi uygulayacağını bilemez ve beklerse hangi stratejiyi uygulamaları gerektiğini hatırlatmak amacıyla “ önemli bilgileri belirleyerek tahmin şemamız ve anlam şemamızı karşılaştırdık. Başka ne yapmalısınız, sırada yapmamız gereken neydi?” diye sorulur. Öğrencilerin “şimdi anlam şemamızı eşimizin görebileceği bir yere koyarak öykümüzü eşimize özetleyeceğiz” cevabı pekiştirilir.

Araştırmacı “hadi bakalım öykülerinizi eşinize özetleyin o zaman” der ve eşlerin anlam şemalarına bakarak birbirine öyküleri özetlemelerini bekler. Öğrencilerin gereksinim duydukları durumlarda öğrencilere düzeltici dönütler verilir. Öğrencilerin özetleme sürecini tamamlamalarının ardından öğretim sonlandırılır.

Okumayı İzleme stratejisi

Araştırmacı eş öğrencilerin öyküyü birbirlerine özetlemelerinin ardından öğrencilerin eşlerinin okumasını dinlemesi ve okumasını değerlendirmesi için bir süre bekler. Eğer öğrenciler, özetleme stratejisinin uygulanmasının ardından hangi stratejiyi uygulayacağını bilemez ve beklerse hangi stratejiyi uygulamaları gerektiğini hatırlatmak amacıyla “öykümüzü birbirimize özetledik. Başka ne yapmalısınız, sırada yapmamız gereken neydi?” diye sorulur. Öğrencilerin “şimdi okumalarımızı değerlendireceğiz” cevabı pekiştirilir.

Araştırmacı “hadi bakalım okumalarınızı değerlendirin o zaman” der ve eşlerin birbirlerine öyküyü okumaları, kendi okumalarını ve eşlerinin okumalarını değerlendirmelerini bekler. Öğrencilerin gereksinim duydukları durumlarda öğrencilere düzeltici dönütler verilir. Öğrencilerin okumayı izleme sürecini tamamlamalarının ardından öğretim sonlandırılır. Bu aşama öğrenciler stratejiyi bağımsız uygulayınca kadar devam eder.

9. Aşama: Grafiksel Dönüt ve Hedef Kontrolü

Öğrencilerin dosyaları çalışmanın başında dağıtılır ve oturum sonunda toplanır. Bu aşama öğrenci ile birebir olarak uygulanır. Araştırmacı öğrencilere bu aşamada bir dakikada doğru okudukları kelime sayılarının, dakikada yaptıkları okuma hatalarının ve kaç soruya doğru cevap verdiklerinin belirleneceğini belirtir. Öğrenciye “bu basamakta çalışma kağıdı olarak okuma hızı grafiği, okuma hatası grafiği, okuduğunu anlama grafiği kullanacağını söyler ve öğrencinin dosyasından grafiklerini çıkarmasını ister. “Bakalım hedeflerin ne?” diyerek öğrenci ile birlikte grafikler üzerinde mevcut performansını ve hedeflerini inceler. “Hedeflere ulaştın mı?” diyerek öğrenciye okuma hızını belirlemede kullanacağı öyküyü verir, ses kayıt cihazını açar ve en güzel okumanla oku yönergesini verir. Araştırmacı kendi öyküsünden öğrencinin yanlış çözümlediği okumadan atladığı ve 3 sn içinde çözümleyemeyip öğrencinin yerine okuduğu sözcükleri işaretler. Bir dakika sonunda öğrencinin kaldığı yeri işaretleyerek değerlendirmeyi bitirir, sonuçları birinci (okuma hızı grafiği) ve ikinci grafiğin(okuma hatası grafiği) birinci sütununa işaretler. Hedef ulaşım ulaşmadığı hakkında bilgi verir.

Okuduğunu anlama performansını belirlerken aynı öykü kullanılır. Araştırmacı öğrencilere “bu öyküyü bir kez sessiz okuyacaksınız. İstedığınız hızda okuyabilirsiniz ve altlarını çizebilirsiniz not alabilirsiniz, istediğiniz çalışmayı metinle yapabilirsiniz burada boş kağıtlar var bunları istediğiniz şekilde kullanabilirsiniz” der. Öğrenci bir kez okumayı

bitirince çoktan seçmeli anlama sorularını verir ve cevaplamalarını ister sonuçları üçüncü grafiğin (okuduğunu anlama grafiği) birinci sütununa işaretler. Hedef ulaşıp ulaşmadığı hakkında bilgi verir ve grafikleri dosyalarına kaldırmalarını ister.

EK 6. Performans Tablosu

PERFORMANS TABLOSU

	Okuma Hızı	Okuma Hatası	Okuduğunu Anlama
Yapabildiklerim	70	7	5

EK 7. Hedef Belirleme Kağıdı

HEDEF BELİRLEME KAĞIDI

Ad/Soyad:

Tarih:

	2.HAFTA		4.HAFTA	
	PERFORMANSIM	HEDEFLERİM	PERFORMANSIM	HEDEFLERİM
<i>BİR DAKİKADA DOĞRU OKUDUĞUM KELİME SAYISI</i>				
<i>BİR DAKİKADA HATALI OKUDUĞUM KELİME SAYISI</i>				
<i>OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARINA VERDİĞİM DOĞRU CEVAP SAYISI</i>				

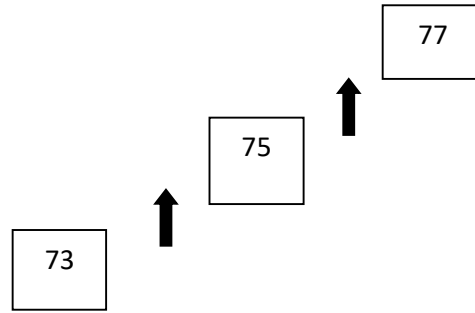
EK 8. Hedef Seçme Kağıdı

HEDEF SEÇME KAĞIDI

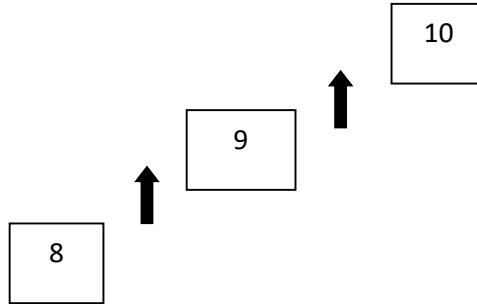
Ad/Soyad:

Tarih:

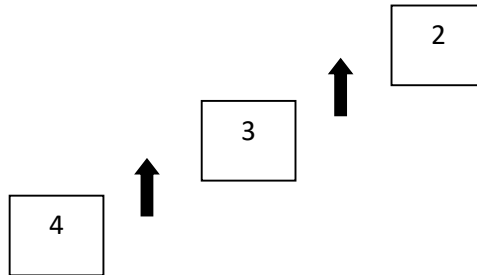
ÖĞRENCİ OKUMA HIZI PERFORMANSI: 70



ÖĞRENCİ OKUDUĞUNU ANLAMA PERFORMANSI: 7



ÖĞRENCİ OKUMA HATASI PERFORMANSI: 5



EK 9. Okuma Hızı Grafiği

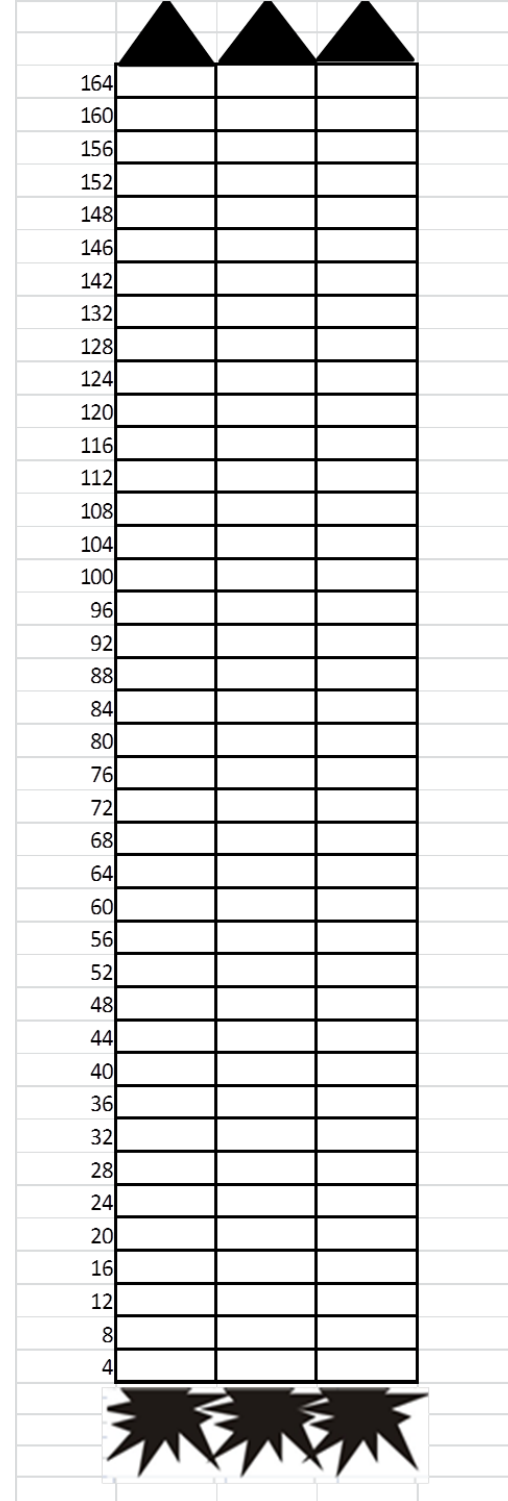
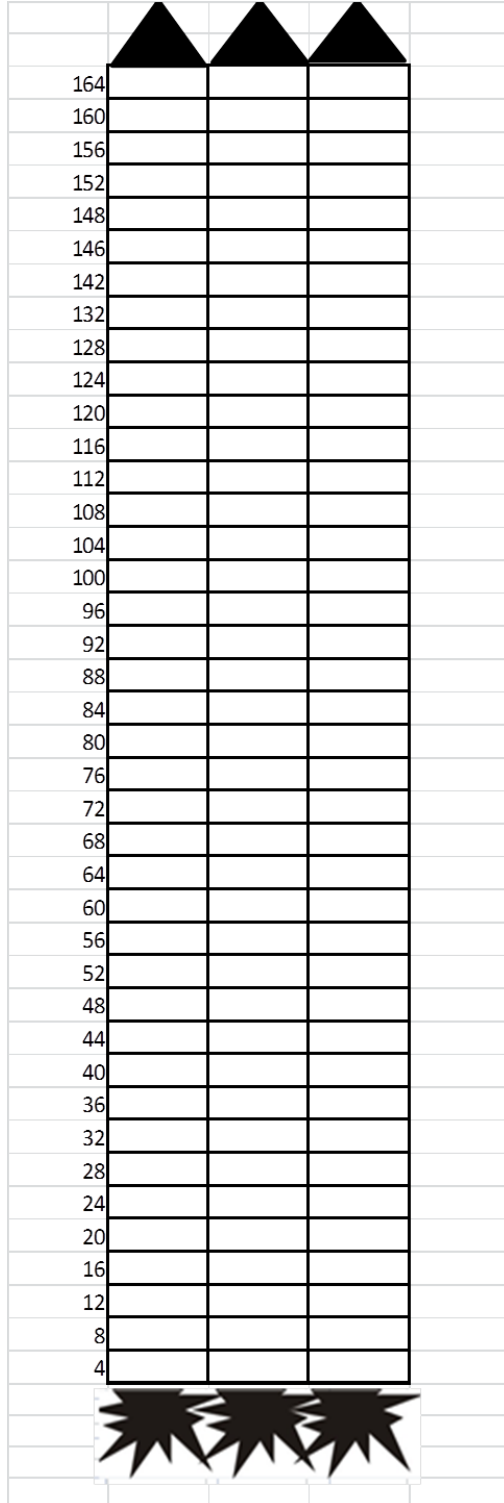
OKUMA HIZI GRAFİĞİ

Ad/Soyad:

Tarih:

Okuma Hızı Performansı:

Okuma Hızı Hedefi:

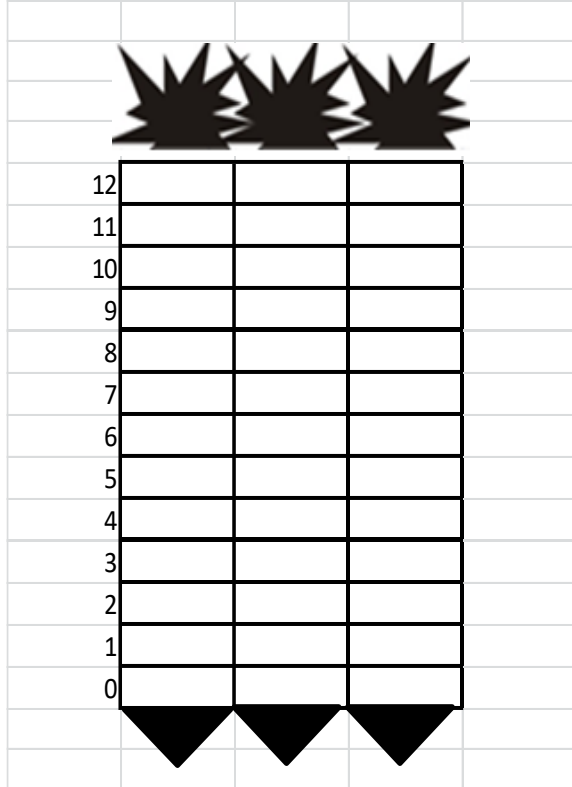


EK 10. Okuma Hatası Grafiği

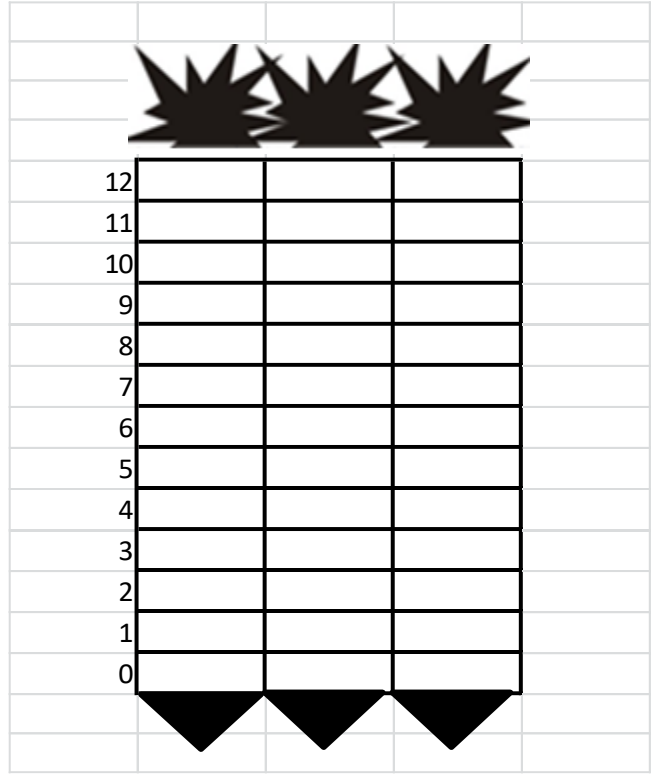
OKUMA HATASI GRAFİĞİ

Ad/Soyad:

Okuma Hatası Performansı:



Okuma Hatası Hedefi:



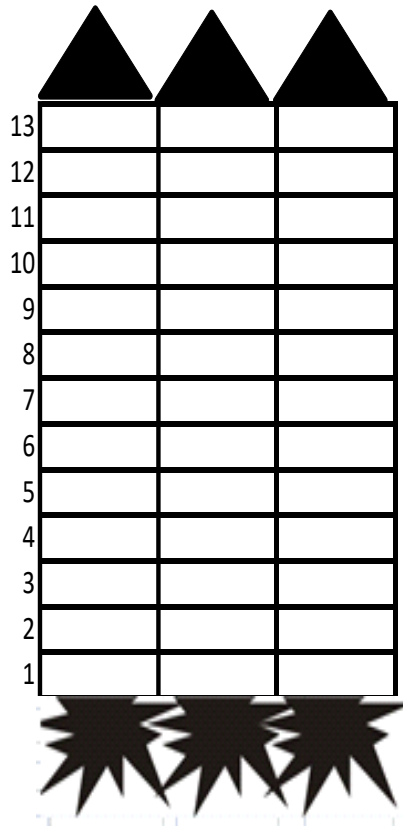
EK 11. Okuduğunu Anlama Grafiği

OKUDUĞUNU ANLAMA GRAFIĞİ

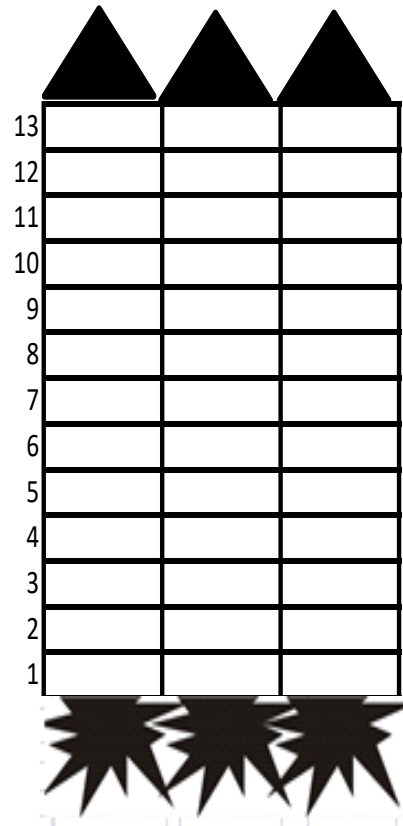
Ad/Soyad:

Tarih:

Okuduğunu Anlama Performansı



Okuduğunu Anlama Hedefi



EK 12. Stratejimi Öğreniyorum Tablosu

STRATEJİMİ ÖĞRENİYORUM TABLOSU

		KONTROL
1.	Tahmin yapma ve gruplama	
2.	Önemli bilgileri belirleme	
3.	Öyküyü şemalaştırma	
4.	Anlamayı izleme	
5.	Tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma	
6.	Özetleme	
7.	Okumayı izleme	

EK 13. İpucu Kartı

İPUCU KARTI

Ad/Soyad:

Öykünün ana karakteri kim olabilir?
Öykünün diğer karakterleri kimler olabilir?
Öyküdeki olay nerede ve ne zaman geçiyor olabilir?
Öyküdeki olayı ne başlatmış olabilir?
Öyküde neler yaşanmış olabilir?
Öykünün sonucunda ne olmuş olabilir?

EK 14. Öykü Tahmin Şeması

ÖYKÜ TAHMİN ŞEMASI

Ad/Soyad:

Tarih:

DEKOR

Yer:

Zaman:

Ana Karakter:

Diğer Karakterler:

BAŞLATICI OLAY:

OLAYLAR:

OLAY 1:

OLAY 2:

OLAY 3:

OLAY 4:

OLAY 5:

OLAY 6:

OLAY 7:

OLAY 8:

SONUÇ:

EK 15. Öykü Şeması

ÖYKÜ ŞEMASI

Ad/Soyad:

Tarih:

DEKOR

Yer:

Zaman:

Ana Karakter:

Diğer Karakterler:

BAŞLATICI OLAY:

OLAYLAR:

OLAY 1:

OLAY 2:

OLAY 3:

OLAY 4:

OLAY 5:

OLAY 6:

OLAY 7:

OLAY 8:

SONUÇ:

EK 16. Eş Değerlendirme Formu**EŞ DEĞERLENDİRME FORMU****Ad/Soyad:****Tarih:**

	KENDİ OKUMAM		EŞİMİN OKUMASI	
	EVET	HAYIR	EVET	HAYIR
 Akıcı bir şekilde okudu.				
 Hatasız bir şekilde okudu.				
 Noktalama işaretlerine uygun bir şekilde okudu.				
 Tonlamaya ve vurgulamaya dikkat ederek okudu.				

EK 17. Strateji Gözlem Formu**STRATEJİ GÖZLEM FORMU**

		KONTROL
1.	Öykü hakkında tahminlerde bulunur ve tahminlerini gruplar.	
2.	Öyküde geçen önemli bilgileri belirler.	
3.	Öykü şemasını oluşturur.	
4.	Önemli bilgilerin öykü şemasında olup olmadığını kontrol eder.	
5.	Tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırır.	
6.	Öykü şemasına bakarak öyküyü özetler.	
7.	Eş değerlendirme kağıdını kullanarak eşinin ve kendisinin okumasını değerlendirir.	

EK 18. Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının uygulamış olduğu Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi Öğretim Süreci’nin hazırlanmış olan öğretim planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanma Yönergesi: Bu formda, uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen öğretim sürecinde bulunan davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Öğretim süreçlerini kameradan izleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini belirleyiniz. Bu amaçla, uygulamacı öğretim sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa “Evet” sütununa; yerine getirmiyorsa “Hayır” sütununa bir çek atınız.

Gözlemci: **Tarih:**

I. MEVCUT PERFORMANSIN BELİRLENMESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

	EVET	HAYIR
Öğretim için gerekli olan araç-gereçleri ortama koyar.		
Çalışmanın amacını ve önemini söyler.		
İlk olarak okuma hızının belirleneceğini söyler.		
Kayıt cihazını açar ve “Bu metni en güzel okumanla oku” yönergesini verir.		
Öğrencinin yanlış okuduğu, atladığı, öğrencinin yerine okuduğu kelimeleri işaretler.		
İkinci olarak anlama performansının belirleneceğini söyler.		
Öyküyü iki kez sessiz bir şekilde okumasını ister.		
Okuma bitince çoktan seçmeli sorular vererek doğru cevabı işaretlemesi ister.		

II. MEVCUT PERFORMANSIN TARTIŞILMASI VE HEDEF BELİRLENMESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

	EVET	HAYIR
Yavaş okuma ve hatalı okumanın günlük yaşamımızı nasıl etkilediği sorar.		
Yavaş okuma ve hatalı okumanın günlük yaşamımızdaki etkisini anlatır.		
Sınıfa “daha hızlı okuyabilmemiz ve okuduğumuzu daha iyi anlayabilmemiz için hedeflerimiz olması gerektiğini” söyler.		
Örnek bir mevcut performans tablosu üzerinde okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlama hedefleri için örnek verir.		
Uygun hedeflerin belirlenmesi sırasında öğrenci ile etkileşimsel diyaloglara yer vererek öğrencinin derse katılımını sağlar.		
Öğrencilere performanslarının bulunduğu hedef belirleme kağıdını dağıtır.		
Okuma hızı hedef seçme kağıdını dağıtır.		
Öğrencilerin eşleri ile birlikte kendi performanslarına uygun hedefler belirlemelerini ve yazmalarını ister.		
Okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlama grafiğinin öğretmen formunu tahtaya asar.		
Grafiklere mevcut performansın ve belirlenen hedeflerin nasıl işaretleneceğine model olur.		
Öğrencilerin de mevcut performanslarını ve hedeflerini işaretlemelerini ister.		
Araştırmacı yardımcı öğretmen ile grafikleri kontrol eder.		

III. STRATEJİ ÖGELERİNİN TANITIMI ÖĞRETİM SÜRECİ

	EVET	HAYIR
Çalışmanın amacını ve önemini söyler.		
Stratejinin adını tahtaya yazar.		

Strateji basamaklarını söyler.		
Öğrencilere stratejimi öğreniyorum tablosunu dağıtır.		
Tahtaya A3 boyutunda stratejimi öğreniyorum tablosunu asar.		
I.Tahmin Yapma ve Gruplama Stratejisi Tanıtım Süreci		
Tabloda tahmin yapma ve gruplama basamağının üzerini açarak bu basamağın önemini ve bu basamakta nelerin yapılacağını anlatır.		
İpucu kartının öğretmen formunu tahtaya asar.		
İpucu kartının nasıl kullanılacağını anlatır.		
Öykü tahmin şeması öğretmen formunu tahtaya asar.		
Öykü tahmin şemasının nasıl kullanılacağını anlatır.		
Stratejimi öğreniyorum tablosu öğretmen formunda tahmin yapma ve gruplama basamağına işareti koyar.		
Öğrencilerden “Stratejimi öğreniyorum tablosunda tahmin yapma ve gruplama basamağına işaret koymalarını ister.		
II. Önemli Bilgileri Belirleme Stratejisi Tanıtım Süreci		
Tabloda önemli bilgi birimlerini belirleme basamağının üzerini açar.		
Bu basamakta ipucu kartından tekrar yararlanılması gerektiğini söyler.		
Önemli bilgi birimlerinin belirlenmesinde ipucu kartının nasıl kullanılacağını anlatır.		
Önemli bilgi birimlerini belirleme basamağının önemini anlatır.		
Stratejimi öğreniyorum tablosu öğretmen formunda önemli bilgi birimlerini belirleme basamağına işareti koyar.		
Öğrencilerden “Stratejimi öğreniyorum tablosunda önemli bilgi birimlerini belirleme basamağına işaret koymalarını ister.		

III. Öyküyü Şemalaştırma Stratejisi Tanıtım Süreci		
Tabloda öyküyü şemalaştırma basamağının üzerini açarak bu basamakta nelerin yapılacağını anlatır.		
Öykü şeması öğretmen formunu tahtaya asar.		
Öykü şemasının nasıl kullanılacağını anlatır.		
Öyküyü şemalaştırma basamağının önemini anlatır.		
Stratejimi öğreniyorum tablosu öğretmen formunda öyküyü şemalaştırma basamağına işareti koyar.		
Öğrencilerden Stratejimi öğreniyorum tablosunda öyküyü şemalaştırma basamağının işaret koymalarını ister.		
IV. Anlamayı İzleme Stratejisi Tanıtım Süreci		
Tabloda anlamayı izleme basamağının üzerini açarak bu basamakta nelerin yapılacağını anlatır.		
Anlamayı izleme basamağının önemini anlatır.		
Stratejimi öğreniyorum tablosu öğretmen formunda anlamayı izleme basamağına işareti koyar.		
Öğrencilerden Stratejimi öğreniyorum tablosunda anlamayı izleme basamağına işaret koymalarını ister.		
V. Tahminlerle Öyküdeki Bilgileri Karşılaştırma Stratejisi Tanıtım Süreci		
Tabloda tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma basamağının üzerini açarak bu basamakta nelerin yapılacağını anlatır.		
Öykü tahmin şeması ile öykü şemasının yan yana getirilerek bilgilerin karşılaştırılması gerektiğini söyler.		
Stratejimi öğreniyorum tablosu öğretmen formunda tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma basamağına işareti koyar.		

Öğrencilerden Stratejimi öğreniyorum tablosunda tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma basamağına işaret koymalarını ister.		
VI. Özetleme Stratejisi Tanıtım Süreci		
Tabloda özetleme basamağının üzerini açar.		
Bu basamakta eşlerin birbirine anlam şemasına bakarak öyküyü anlatmaları gerektiğini söyler.		
Eşlerin birbirine neleri anlattıkları ve anlatmadıkları konusunda bilgi vermeleri gerektiğini belirtir.		
Stratejimi öğreniyorum tablosu öğretmen formunda özetleme basamağına işareti koyar.		
Öğrencilerden Stratejimi öğreniyorum tablosunda özetleme basamağına işaret koymalarını ister.		
VII. Okumayı İzleme Stratejisi Tanıtım Süreci		
Tabloda okumayı izleme basamağının üzerini açar.		
Eş Değerlendirme Kağıdını sınıfa dağıtır.		
Eş Değerlendirme Kağıdının nasıl kullanılacağını anlatır.		
Stratejimi öğreniyorum tablosu öğretmen formunda okumayı izleme basamağına işareti koyar.		
Öğrencilerden Stratejimi öğreniyorum tablosunda okumayı izleme basamağına işaret koymalarını ister.		

IV. STRATEJİYE MODEL OLMA ÖĞRETİM SÜRECİ

	EVET	HAYIR
I. Tahmin Yapma ve Gruplama Stratejisinin Model Olma Öğretim		

Süreci		
Çalışmanın amacını ve çalışma boyunca neler yapılacağını söyler.		
Öykü resmini tahtaya yansıtır.		
Öğrencilere “yeni bir öykü metni ile karşılaştığınızda ne yapmanız gerekiyor?” sorusunu yönelterek tartışma başlatır.		
Bu çalışmanın eşlerle birlikte yürütüleceğini belirtir.		
Sadece başlığı açık yazıları kapatılmış (her eşe bir tane olmak üzere) öyküyü dağıtır.		
Tahminlerde bulunmadan önce ipucu kartından yararlanıldığını belirtir.		
Tahminlerimizi şemaya yerleştirmenin önemini belirtir.		
İpucu Kartının öğretmen formunu tahtaya asar.		
İlk üç soruyu okuyarak tahminlerde bulunur, tahmin şemasını çizer.		
Sınıftan da tahminlerde bulunmalarını ister.		
Öğrencilerin eşleri ile birlikte ipucu kartından yararlanarak tahminlerini tahmin şemasına yerleştirmelerini ister.		
Öykünün birinci sayfası üstündeki kartonu açarak okur ve dördüncü ve beşinci soruyu okuyarak tahminde bulunur.		
Tahminlerini tahmin şemasında başlatıcı olay ve olaylar bölümüne yerleştirerek model olur.		
Öğrencilerden de tahminlerini tahmin şemasına yerleştirmelerini ister.		
Öykünün ikinci sayfasını okur ve altıncı soruyu okuyarak tahminde bulunur.		
Tahminlerini tahmin şemasında sonuç bölümüne yerleştirerek model olur.		
Öğrencilerden de tahminlerini tahmin şemasına yerleştirmelerini ister.		
Stratejimi öğreniyorum tablosu öğretmen formunda tahmin yapma ve		

gruplama basamağına işareti koyar.		
Öğrencilerden Stratejimi öğreniyorum tablosunda tahmin yapma ve gruplama basamağına işaret koymalarını ister.		
II. Önemli Bilgileri Belirleme Stratejisinin Model Olma Öğretim Süreci		
Önemli bilgi birimlerini belirlemeden önce ipucu soru kağıdını gözden geçirmesi gerektiğini belirtir.		
Öğrencilerden kendisini dikkatli bir şekilde dinlemelerini isteyerek, metni yüksek sesle paragraf paragraf okur ve önemli bilgi birimlerinin altını çizerek önemli bilgi birimlerinin belirlenmesi sürecine model olur.		
Öğretim sırasında model olunurken yüksek sesle düşünür, öğrenci ile etkileşimsel diyaloglara yer verir ve öğrencinin öğretim sürecine aktif katılımı sağlar.		
Metinde yer alan önemli bilgilerin altını çizme sürecine model olunurken öğrencilere “ evet şimdi kendi öyküleriniz üzerinde sizde önemli bilgi birimlerinin altını çizin” yönergesini verir.		
Eşlerin ipucu tahmin kağıdındaki sorular yardımı ile birbirlerini kontrol etmelerini, eksik ve yanlış olan yerleri birlikte düzenlemelerini ister.		
Öğrencilere gerekli dönüt ve düzeltmeler verir.		
Stratejimi öğreniyorum tablosu öğretmen formunda önemli bilgileri belirleme basamağına işareti koyar.		
Öğrencilerden Stratejimi öğreniyorum tablosunda önemli bilgileri belirleme basamağına işaret koymalarını ister.		
III. Öyküyü Şemalaştırma Stratejisinin Model Olma Öğretim Süreci		
Çalışmanın amacını söyler.		
Öğrencilere “önemli bilgi birimlerinin neden şemaya yerleştirilmesi gerekiyor, bize şemaya yerleştirmenin ne gibi faydası olabilir?” sorusunu sorarak tartışma başlatır.		

Önemli bilgi birimlerini şemaya yerleştirmenin bilgi birimlerini ve bu bilgi birimleri arasındaki ilişkileri daha rahat görebilmemizi sağladığını belirtir.		
Tahtada anlam şemasını çizer ve bölüm başlıklarına göre tahminlerini yazarak model olur.		
Eş öğrencilerin önemli bilgi birimlerini kendilerine dağıtılan öykü şemasında gruplandırılmalarını sağlar.		
Stratejimi öğreniyorum tablosu öğretmen formunda önemli bilgi birimlerini şemalaştırma basamağına işareti koyar.		
Öğrencilerden Stratejimi öğreniyorum tablosunda önemli bilgi birimlerini şemalaştırma basamağına işaret koymalarını ister.		
IV. Anlamayı izleme stratejisinin Model Olma Öğretim Süreci		
“İpucu Kartında yer alan sorulara ait olduğunu düşündüğümüz cevapları metinde doğru bir şekilde altının çizdik mi?” sorusunu sorarak tartışma başlatır.		
Tartışmaya katılan öğrencileri pekiştirir.		
“İpucu kartında yer alan soruları bir defa daha okuyorum ve metni tekrar gözden geçiriyorum. Öykü şemamı gözden geçiriyorum.” diyerek bilgi birimlerini gözden geçirme stratejisine model olur.		
Eş öğrencilerin birlikte tahmin şemasını öykü şemalarını kontrol etmelerini ister.		
Stratejimi öğreniyorum tablosu öğretmen formunda anlamayı izleme basamağına işareti koyar.		
Öğrencilerden Stratejimi öğreniyorum tablosunda anlamayı izleme basamağına işaret koymalarını ister.		
V. Tahminlerle Öyküdeki Bilgileri Karşılaştırma Stratejisinin Model Olma Öğretim Süreci		

Bu basamakta öykü şeması ve tahmin şemasının karşılaştırılacağını belirtir.		
Tahmin ettiği fikirlerin öyküde yer alıp almadığını kontrol ederek model olur.		
Sınıfın tahminlerinden daha fazla doğru tahmin yapanı belirler.		
Kendisi daha fazla doğru tahminde bulunduyorsa nedenlerini açıklar, sınıf daha fazla tahminde bulunduyorsa doğru tahmin yapan çocuğun neden böyle bir tahminde bulunduğunu sınıfa açıklamasını ister.		
Stratejimi öğreniyorum tablosu öğretmen formunda tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma basamağına işareti koyar.		
Öğrencilerden Stratejimi öğreniyorum tablosunda tahminlerle öyküdeki bilgileri karşılaştırma basamağına işaret koymalarını ister.		
VI. Özetleme Stratejisinin Model Olma Öğretim Süreci		
Bu basamakta öykü şemasına bakarak öyküyü özetleyeceğini belirtir.		
Öykü şemasına bakarak yüksek sesle öyküyü anlatır.		
Öğrencilerin de eşlerine öykü şemasına bakarak özetlemelerini ister.		
Anlatılan ve anlatılmayanlar hakkında birbirlerine dönüt vermelerini ister.		
Stratejimi öğreniyorum tablosu öğretmen formunda özetleme basamağına işareti koyar.		
Öğrencilerden Stratejimi öğreniyorum tablosunda özetleme basamağına işaret koymalarını ister.		
VII. Okumayı İzleme Stratejisinin Model Olma Öğretim Süreci		
Bu basamakta kendisinin okuma yapacağını ve kendi okumasını değerlendireceğini belirtir.		
Araştırmacı öyküyü yüksek sesle okur ve kendisini eş değerlendirme kağıdına göre değerlendirmeye model olur.		
Yardımcı öğretmenin kendi okumasını sınıfla birlikte değerlendirmesini		

sağlar.		
Araştırmacı ve yardımcı öğretmen yaptıkları değerlendirmeyi karşılaştırır		
Eşlerinde birbirlerine öyküyü okumalarını ve eş değerlendirme kağıdına göre değerlendirmelerini ister.		
Stratejimi öğreniyorum tablosu öğretmen formunda okumayı izleme basamağına işareti koyar.		
Öğrencilerden Stratejimi öğreniyorum tablosunda okumayı izleme basamağına işaret koymalarını ister.		

V. STRATEJİ BASAMAKLARININ KONTROLÜ ÖĞRETİM SÜRECİ

	EVET	HAYIR
Öğrencilere strateji basamaklarının yazılı olduğu fişleri karışık olarak dağıtır.		
Öğrencilere “size verilen kağıtlarda strateji basamakları yazılı ve bunlar şu anda elinizde karışık bir şekilde duruyor. Şimdi herkes bu strateji basamaklarını uygun şekilde sıraya dizesin” yönergesini verir.		
Öğrencilerin strateji basamaklarını doğru bir şekilde sıralayıp sıralamadıklarını kontrol eder.		
Strateji basamaklarında yapılacakların bulunduğu fişleri öğrencilere verir ve doğru strateji basamağıyla eşlemelerini ister.		
Öğrencilerin strateji basamaklarında yapılacakların bulunduğu fişleri doğru strateji basamağıyla eşleştirip eşleştirmediğini kontrol eder.		
Strateji basamaklarının ve bu basamaklarda yapılacakların bulunduğu yarı doldurulmuş bir tablo öğrencilere verilerek doldurmalarını ister.		
Öğrencilerin yarı doldurulmuş tabloyu doğru bir şekilde sıralayıp sıralamadıklarını kontrol eder.		

VI. GRAFİKSEL DÖNÜT VE HEDEF KONTROLÜ ÖĞRETİM SÜRECİ

	EVET	HAYIR

Öğrencilerin dosyalarını çalışmanın başında dağıtır.		
Öğrencilere bu basamakta okuma hızlarının, okuma hatalarının ve okuduğunu anlama durumlarının belirleneceğini söyler.		
Bu basamakta işlemsel kolaylaştırıcı olarak okuma hızı grafiği, okuma hatası grafiği ve akran değerlendirme formunun kullanılacağını belirtir ve öğrencilerin de dosyalarından çıkarmalarını ister.		
Öğrencilerin bire bir okuma hızlarını, okuma hatalarını ve okuduğunu anlama performanslarını belirler		
Hedeflerine ulaşp ulaşmadıkları konusunda bilgi verir.		

VII. MEVCUT PERFORMANSIN TARTIŞILMASI VE HEDEF BELİRLENMESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

	EVET	HAYIR
Öğrencilerin dosyalarını çalışmanın başında dağıtır.		
Öğrencilere bu basamakta okuma hızlarının, okuma hatalarının ve okuduğunu anlama hedeflerinin tekrar belirleneceğini söyler.		
Öğrencilere performanslarının bulunduğu hedef belirleme kağıdını dağıtır.		
Öğrencilere performanslarına göre hazırlanmış hedef seçme kağıdını dağıtır.		
Araştırmacı kendi performansına göre uygun hedefleri belirler ve hedef belirleme kağıdına yazar.		
Öğrencilerin eşleri ile birlikte kendi performanslarına uygun hedefler belirlemelerini ve yazmalarını ister.		
Okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlama grafiğinin öğretmen formunu tahtaya asar.		
Grafiklere mevcut performansın ve belirlenen hedeflerin nasıl işaretleneceğine model olur.		
Öğrencilerin de mevcut performanslarını ve hedeflerini grafiklere işaretlemelerini ister.		
Araştırmacı yardımcı öğretmen ile grafikleri kontrol eder.		

VIII. AKRANLA STRATEJİ UYGULAMALARI ÖĞRETİM SÜRECİ

	EVET	HAYIR
I. Tahminde Yapma ve Gruplama Stratejisinin Akranla Uygulama Öğretim Süreci		
Çalışmanın amacını söyler.		
“Evet eşlerinizle birlikte çalışmaya başlayabilirsiniz.” yönergesini verir.		
Öğrencilerin tahminde bulunma basamağında yapmaları gereken çalışmaları yapmaları için bir süre bekler.		
Eş öğrencilerin okuyacağı öykü ile ilgili tahminlerini tahmin şemasına yerleştirmelerini bekler.		
Öğrencilerin basamakta yapılması gerekenleri yapamaması veya beklemesi durumunda hatırlatmak amacıyla “Öyküyü daha iyi anlamak için tahminlerde bulundunuz, başka ne yapmalısınız, sırada yapmamız gereken neydi? vs. diye sorar.		
Öğrencilerin tahminlerimizi gruplamalıyız cevabı pekiştirir.		
Öğrenciler tahminlerde bulunduktan sonra ne yapacaklarını kendileri söylerlerse araştırmacı hiçbir şey söylemez.		
Uygun şekilde çalışmayı yapan öğrencileri pekiştirir.		
Öğrencilerin gereksinim duydukları durumlarda öğrencilere düzeltici dönütler verir.		
II. Önemli Bilgileri Belirleme Stratejisinin Akranla Uygulama Öğretim Süreci		
Öğrencilerin basamakta yapılması gerekenleri yapamaması veya beklemesi durumunda hatırlatmak amacıyla “Tahminlerde bulundunuz ve bu tahminlerinizi grupladınız başka ne yapmalısınız, sırada yapmamız gereken neydi?” diye sorar.		
Öğrencilerin metni sessiz bir şekilde okuyarak, İpucu Kartında belirtilen soruların cevaplarının olduğu önemli bilgilerin altını çizmeliyiz” cevabı pekiştirir.		

Eş öğrencilerin okuyacağı öykü ile ilgili önemli bilgi birimlerini belirlemelerini bekler.		
Öğrencilerin gereksinim duydukları durumlarda öğrencilere düzeltici dönütler verir.		
III. Öyküyü Şemalaştırma Stratejisinin Akranla Uygulama Öğretim Süreci		
Eş öğrencilerin okuyacağı öykü ile ilgili öykü şemalarını oluşturmalarını bekler.		
Öğrencilerin basamakta yapılması gerekenleri yapamaması veya beklemesi durumunda hatırlatmak amacıyla “şimdi çizmiş olduğunuz önemli bilgilere göre metni anlamaya çalışın” der.		
Öğrencilerin öykü şemamızı çizmeliyiz cevabını pekiştirir.		
Öğrencilerin basamakta yapılması gerekenleri uygun şekilde yerine getirmesini pekiştirir.		
Öğrencilerin gereksinim duydukları durumlarda öğrencilere düzeltici dönütler verir.		
IV. Anlamayı İzleme Stratejisinin Akranla Uygulama Öğretim Süreci		
Öğrencilerin ipucu tahmin kağıdındaki soruları okuyarak metni gözden geçirmeleri ve anlam şemalarını kontrol etmelerini bekler.		
Öğrencilerin basamakta yapılması gerekenleri yapamaması veya beklemesi durumunda hatırlatmak amacıyla “Öykü şemalarınızı oluşturduğunuz başka ne yapmalısınız, sırada yapmamız gereken neydi?” diye sorar.		
Öğrencilerin ipucu tahmin kağıdındaki soruları okuyarak anlamamızı kontrol etmeliyiz cevabını pekiştirir.		
Öğrenciler anlam şemalarını oluşturduktan sonra ne yapacaklarını kendileri söylerlerse araştırmacı hiçbir şey söylemez.		
Öğrencilerin basamakta yapılması gerekenleri uygun şekilde yerine getirmesini pekiştirir.		

Öğrencilerin gereksinim duydukları durumlarda öğrencilere düzeltici dönütler verir.		
V. Tahminlerle Öyküdeki Bilgileri Karşılaştırma Stratejisinin Akranla Uygulama Öğretim Süreci		
Öğrencilerin daha önce oluşturdukları tahmin şeması ile anlam şemasını yan yana getirerek karşılaştırmalarını bekler.		
Öğrencilerin doğru tahmin ettiğim fikirlere “+” tahmin edemedikleri fikirlere “-“ işareti koymaları bekler.		
Öğrencilerin gereksinim duydukları durumlarda öğrencilere düzeltici dönütler verir.		
VI. Özetleme Stratejisinin Akranla Uygulama Öğretim Süreci		
Öğrencilerin şemalarını eşlerinin de görebilecekleri bir yere koymaları ve sıra ile birbirine öyküyü anlatmaları için bir süre bekler.		
Öğrencilerin basamakta yapılması gerekenleri yapamaması veya beklemesi durumunda hatırlatmak amacıyla önemli bilgileri belirleyerek tahmin şemamız ve anlam şemamızı karşılaştırdık. Başka ne yapmalısınız, sırada yapmamız gereken neydi?” diye sorar.		
Öğrencilerin “şimdi anlam şemamızı eşimizin görebileceği bir yere koyarak öykümüzü eşimize özetleyeceğiz” cevabını pekiştirir.		
Öğrencilerin gereksinim duydukları durumlarda öğrencilere düzeltici dönütler verir.		
VII. Okumayı İzleme Stratejisinin Akranla Uygulama Öğretim Süreci		
Öğrencilerin eşlerinin okumasını dinlemesi ve okumasını değerlendirmesi için bir süre bekler.		
Öğrenciler hangi stratejiyi uygulayacağını bilemez ve beklerse hangi stratejiyi uygulamaları gerektiğini hatırlatmak amacıyla “ öykümüzü birbirimize özetledik. Başka ne yapmalısınız, sırada yapmamız gereken neydi?” diye sorar.		
Öğrencilerin “şimdi okumalarımızı değerlendireceğiz” cevabını pekiştirir.		
Öğrencilerin gereksinim duydukları durumlarda öğrencilere düzeltici dönütler		

verir.		
--------	--	--

IX. GRAFİKSEL DÖNÜT VE HEDEF KONTROLÜ ÖĞRETİM SÜRECİ

	EVET	HAYIR
Öğrencilerin dosyalarını çalışmanın başında dağıtır.		
Öğrencilere bu basamakta okuma hızlarının, okuma hatalarının ve okuduğunu anlama durumlarının belirleneceğini söyler.		
Bu basamakta işlemsel kolaylaştırıcı olarak okuma hızı grafiği, okuma hatası grafiği ve akran değerlendirme formunun kullanılacağını belirtir ve öğrencilerin de dosyalarından çıkarmalarını ister.		
Öğrencilerin bire bir okuma hızlarını, okuma hatalarını ve okuduğunu anlama performanslarını belirler ve hedeflerine ulaşp ulaşmadıkları konusunda bilgi verir.		

EK 19. Öykü Değerlendirme Formu

ÖYKÜ DEĞERLENDİRME FORMU

Öykü 1 :

	1	2	3	4	5
➤ Metnin başlığa uygunluğu					
➤ Olay akışı					
➤ Anlatım akıcılığı					
➤ Metnin tutarlılığı ve bağdaşıklığı					
➤ Kavramsal yoğunluk					
➤ Noktalama işaretleri kullanımı					
➤ Uygun paragraflama					
➤ Sözdizimsel yapı					
➤ Cümlelerin açık ve anlaşılabilirliği					

Önerileriniz:.....
.....

EK 20. Metin Anlama Soruları Değerlendirme Formu**METİN ANLAMA SORULARI DEĞERLENDİRME FORMU**

ÖYKÜ 1	Soru no	Soru türü	Uygun	Uygun değil
	1	Metne dayalı		
	2	Global çıkarım		
	3	Lokal çıkarım		
	4	Metne dayalı		
	5	Lokal çıkarım		
	6	Metne dayalı		
	7	Metne dayalı		
	8	Metne dayalı		
	9	Metne dayalı		
	10	Metne dayalı		
	11	Metne dayalı		
	12	Lokal çıkarım		
	13	Lokal çıkarım		

EK 21. Çoktan Seçmeli Metin Anlama Sorularını Değerlendirme Formu

ÇOKTAN SEÇMELİ METİN ANLAMA SORULARINI DEĞERLENDİRME FORMU

Değerlendirme Kriterleri	Evet	Hayır	Açıklama
➤ Sorular açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulmuş mu?			
➤ Soru köklerinde, yanıt için gerekmeyen bilgi var mı?			
➤ Soru kökü doğru seçenek için ipucu oluşturacak ifadeler barındırıyor mu?			
➤ Sorular öğrencilerin bilgi düzeylerini değil anlama becerilerini ölçecek nitelikte midir?			
➤ Görece uzun ifade edilmiş seçenek (doğru ya da yanlış) var mı?			
➤ Etkisiz seçenek var mı?			
➤ Kök ve seçenekler arası gramer uyumsuzluğu var mı?			
➤ Seçenekler kendi içinde birbirine ipucu oluşturuyor mu?			
➤ Sorular birbirine ipucu oluşturuyor mu?			
➤ Soruların seçenekleri diğer soruların cevaplanması için ipucu oluşturuyor mu?			

EK 22. Sosyal Geçerlilik Formu

Sosyal Geçerlilik Formu

Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim. Öğr. Gör. Murat VURAL

1. Öykü anlamanda birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?

Çok oldu ()

Biraz oldu ()

Hiç olmadı ()

Çok oldu/ Hiç olmadı ya da Biraz oldu şeklinde verdiğiniz cevaba göre düşüncenizin nedenlerini yazınız.

.....
.....
.....
.....

2. Okuma hızının artmasında birleştirilmiş okuma stratejisinin sana faydası oldu mu?

Çok oldu ()

Biraz oldu ()

Hiç olmadı ()

Çok oldu/ Hiç olmadı ya da Biraz oldu şeklinde verdiğiniz cevaba göre düşüncenizin nedenlerini yazınız.

.....
.....
.....
.....

3. Sınıftaki okuma çalışmalarını yaparken birleştirilmiş okuma stratejisinden yararlanıyor musun?

Her zaman yararlanıyorum () Bazen yararlanıyorum ()

Hiç yararlanmıyorum ()

4. Birleştirilmiş okuma stratejisinden hoşlandın mı?

Çok hoşlandım ()

Biraz hoşlandım ()

Hiç hoşlanmadım ()

5. Bu stratejide beğendiğin şeyler nelerdi?

.....
.....
.....

6. Bu stratejide beğenmediğin şeyler nelerdi?

.....
.....
.....
.....

7. Tanıdığın arkadaşlarına birleştirilmiş okuma stratejisini öğrenmelerini önerir misin?

Evet öneririm ()

Hayır önermem ()

8. Birleştirilmiş okuma stratejisini öğrendin, okuduğunu anlama ile ilgili sınav yapıldığında sınavda sana nasıl yardımcı olacağını düşünüyorsun?

Çok yardımcı olacağını düşünüyorum ()

Biraz yardımcı olacağını düşünüyorum ()

Hiç yardımcı olmayacağını düşünüyorum ()

9. Birleştirilmiş okuma stratejisinin ders kitaplarında ya da bilgi veren kitaplardaki okuma parçalarını okurken sana yardımcı olacağını düşünüyor musun?

Çok yardımcı olacağını düşünüyorum ()

Biraz yardımcı olacağını düşünüyorum ()

Hiç yardımcı olmayacağını düşünüyorum ()



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..