

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**OKUMA ÖNCESİNDE SIRASINDA VE SONRASINDA DÜŞÜN (3D) STRATEJİSİ**  
**ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUKLARINI**  
**ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**TAHSİN FIRAT**

**Ankara, Kasım, 2017**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**OKUMA ÖNCESİNDE SIRASINDA VE SONRASINDA DÜŞÜN (3D) STRATEJİSİ**  
**ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUKLARINI**  
**ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**TAHSİN FIRAT**

**DANIŞMAN: DOÇ. DR. CEVRIYE ERGÜL**

**Ankara, Kasım, 2017**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Tahsin FIRAT'ın hazırladığı "Okuma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında D¼ş¼n (3D) Stratejisi Öğretiminin Öğrenme Güçlüę¼ Olan Öğrencilerin Okuduklarını Anlama Becerilerine Etkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Cevriye ERG¼L



¼ye: Prof. Dr. E. R¼ya ÖZMEN



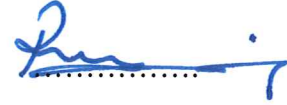
¼ye: Doç. Dr. Berrin BAYDIK



¼ye: Doç. Dr. Çığıl AYKUT



¼ye: Doç. Dr. Ruhan KARADAğ



ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim -Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından .../.../20.. tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca .../.../20.. tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## TEZ BİLDİRİMİ

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

Tahsin FIRAT



## ÖZET

### OKUMA ÖNCESİNDE SIRASINDA VE SONRASINDA DÜŞÜN (3D) STRATEJİSİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUKLARINI ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Tahsin FIRAT

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cevriye ERGÜL

Kasım 2017, xiv + 174 sayfa

Bu çalışmada 3D stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi verici metinleri anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu sürecin ayrıca bu öğrencilerin geliştirdikleri becerilerin sürdürülmesi, farklı türdeki metinlere genellenmesi ve bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımlarına etkileri araştırılmıştır. Bunların yanı sıra, metin yapısı farkındalık öğretiminin bu öğrencilerin anlama becerileri üzerine etkileri de incelenmiştir.

Araştırmada tek denekli desenlerden “Denekler Arası Çoklu Yoklama” kullanılmıştır. Araştırma, altıncı sınıfta öğrenim gören, öğrenme güçlüğü tanısı almış üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında tanımsal türde bilgi verici metinler kullanılmıştır. Strateji öğretiminin etkilerini değerlendirmek amacıyla her bir metin için bilgi birimlerine yönelik 13, metindeki bilgilerden çıkarım yapmak için üç olmak üzere toplam 16 soru kullanılmıştır. Genelleme becerileri ise farklı tür ve yapıdaki metinler ve bu metinleri anlamaya yönelik sorular kullanılarak değerlendirilmiştir. Uygulama süreci deneklerin başlama düzeyi verileri alındıktan sonra metin yapısı farkındalık öğretimi, 3D stratejisi öğretimi için model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar şeklinde sürdürülmüştür. Ayrıca deneklerin bilişsel ve üstbilişsel becerilerini değerlendirmek için müdahale öncesinde ve sonrasında sesli düşünme ve yarı-yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Müdahale sürecinden üç ve altı hafta sonra izleme verileri toplanmıştır. Veriler, her oturum sonunda her bir deneğin anlama performansları alınarak analiz edilmiştir. Veri toplama süreci video kamera kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

Araştırma sonucunda, metin yapısı farkındalık öğretiminin öğrencilerin metinlerdeki bilgi birimlerini anlamalarında sınırlı düzeyde de olsa etkili olduğu ancak metindeki

Araştırma sonucunda, metin yapısı farkındalık öğretiminin öğrencilerin metinlerdeki bilgi birimlerini anlamalarında sınırlı düzeyde de olsa etkili olduğu ancak metindeki bilgilerden çıkarım yapmalarında etkili olmadığı görülmüştür. Ayrıca 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanımsal türde bilgi verici metinleri anlamalarında etkili olduğu, kazandıkları becerileri izleme oturumlarında sürdürdükleri ve bu becerileri farklı tür ve yapıdaki metinlere genelleyebildikleri ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra, 3D strateji öğretiminin araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kazanmalarında ve kullanmalarında etkili olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar alanyazın ve uygulamalar açısından tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme güçlüğü, okuduğunu anlama, 3D stratejisi, 6. sınıf öğrencileri



**ABSTRACT****EFFECTS OF THE 3D STRATEGY INSTRUCTION ON READING COMPREHENSION  
SKILLS OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES**

Tahsin FIRAT

Doctorate Thesis, Department of Special Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Cevriye ERGÜL

November 2017, xiv+ 174 pages

In this study, the effects of the “think before reading, think while reading, and think after reading (3D)” strategy teaching on the skills to comprehend expository texts of students with learning disabilities were investigated. Effects of the strategy on the development, maintenance, generalization of comprehension skills and the use of cognitive and metacognitive reading strategies were specifically examined. In addition, the effects of teaching text structure awareness on the comprehension skills of these students were also investigated.

The study used a “multiple probe design across subjects,” which is a single-subject design. The study was carried out with three 6th grade students who were diagnosed with learning disabilities. Descriptive texts were used during teaching sessions. In order to evaluate the effects of the strategy, a total of 16 questions for each text were used: 13 for information units and three for inferences. The generalization skills were assessed using texts in different types and structures, and questions for comprehension. The research began with collecting baseline data and continued with teaching text structure awareness, modeling the use of 3D strategy, guided practice sessions, and independent practices. Furthermore, think-aloud and semi-structured interview techniques were employed to assess the cognitive and metacognitive skills of the students before and after the intervention. Maintenance data were collected three and six weeks after the intervention. Data were analyzed at the end of each session by assessing the comprehension performance of each student. Data collection process was recorded using video camera.

The results of the study demonstrated that the teaching text structure awareness was partially effective on the students’ understanding of the information units in the texts but not on students to make inferences based on the text. It is also evident that the 3D strategy

on students to make inferences based on the text. It is also evident that the 3D strategy teaching was effective in students' comprehension of the descriptive texts. They retained their skills in follow-up sessions and generalize these skills to the texts of different types and structures. In addition, it was found that 3D strategy teaching was effective in the acquisition and use of cognitive and metacognitive strategies of the students. The results are discussed in terms of research literature and practice.

**Keywords:** Learning disabilities, reading comprehension, 3D strategy, 6th grade students





## ÖNSÖZ

Bu araştırma birçok kişinin emeği ve desteği ile tamamlanmıştır. Öncelikle araştırma sürecinin başından beri desteğini esirgemeyen, akademik bilgi ve deneyimiyle örnek aldığım değerli danışmanım Doç. Dr. Cevriye ERGÜL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın her aşamasında yönlendirmeleri ve katkılarıyla destek olan sayın Prof. Dr. E. Rüya GÜZEL ÖZMEN'e ve Doç. Dr. Berrin BAYDIK'a teşekkürü borç bilirim.

Araştırmada kullanılan okuma metinlerini tereddüt etmeden benimle paylaşan Öğr. Gör. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ'ye teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde gerek akademik gerekse dost olarak desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Emrullah ERDEM'e teşekkür ederim. Değerli arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Duygu KOÇAK'a ve çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Seval KIZILDAĞ'a ve Arş. Gör. Selçuk FIRAT'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecini yürüttüğüm okulların idarecilerine, öğretmenlerine ve çalışmaya katılan sevgili öğrencilere çok teşekkür ederim.

Ayrıca okul yaşamım boyunca yanımda olan her zaman desteğini hissettiğim aileme sonsuz teşekkür ederim.

Tahsin FIRAT

## İÇİNDEKİLER

ONAY .....	ii
TEZ BİLDİRİMİ .....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	xii
GRAFİKLER LİSTESİ .....	xiii
KISALTMALAR .....	xiv
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Öğrenme Güçlüğü .....	5
1.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri .....	7
1.3.1. Bellek Performansları .....	7
1.3.2. Davranışsal Özellikleri .....	8
1.3.3. Matematik Başarıları .....	9
1.3.4. Okuma-Yazma Becerisi.....	9
1.3.5. Okuduğunu Anlama Becerisi.....	10
1.4. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler .....	11
1.4.1. Akıcı Okuma Becerisi .....	11
1.4.2. Sözcük Bilgisi.....	12
1.4.3. Geçmiş Bilgiler.....	12
1.4.4. Motivasyon .....	13
1.4.5. Metin Yapısı Bilgisi.....	13
1.4.6. Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler.....	14
1.5. Strateji Öğretimi.....	17
1.5.1. Karşılıklı Öğretim.....	17
1.5.2. İşbirlikli Stratejik Okuma .....	20
1.5.3. Kendini Düzenleme Strateji Gelişimi Yaklaşımı (KDSGY).....	24
1.5.3.1. TWA Stratejisi .....	28
1.6. AMAÇ.....	36
1.7. ÖNEM .....	37
1.8. SINIRLILIKLAR.....	39
1.9. TANIMLAR.....	39

II. BÖLÜM.....	41
YÖNTEM.....	41
2.1. Araştırma Modeli .....	41
2.2. Çalışma Grubu.....	42
2.3. Veri Toplama Araçları .....	44
2.3.1. Öğretmen Görüşme Formu .....	44
2.3.2. Okuma Doğruluğu ve Hızını Belirleme Metinleri.....	44
2.3.3. Okuduğunu Anlama Değerlendirme Metinleri.....	44
2.3.3.1. Öğretimde ve Değerlendirmede Kullanılan Metinler .....	45
2.3.3.2. Genelleme Değerlendirmede Kullanılan Metinler.....	45
2.3.4. Metin Anlama Soruları .....	45
2.3.5. Bilişsel ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Belirlenmesi.....	46
2.3.5.1. Sesli Düşünme Tekniği .....	46
2.3.5.2. Yarı yapılandırılmış Görüşme Tekniği .....	47
2.3.6. Sosyal Geçerlilik Formu .....	48
2.4. Verilerin Toplanması.....	49
2.4.1. Katılımcı Öğrencilerin Belirlenmesi Sürecinde Okuma Hızı ve Doğruluğunun Değerlendirilmesi .....	49
2.4.3. Bilişsel ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi .....	50
2.4.4. Genelleme Metinlerini Anlama Düzeylerinin Değerlendirilmesi .....	51
2.4.5. Uygulama Sürecinde Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi .....	51
2.5. Deney Süreci .....	52
2.5.1. Başlama Düzeyinin Belirlenmesi .....	53
2.5.2. Müdahale Öncesi Genelleme.....	53
2.5.3. Müdahale Öncesi Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejilerin Belirlenmesi .....	53
2.5.4. Metin Yapısı Farkındalık Öğretimi .....	54
2.5.5. 3D Stratejisi Öğretimi.....	54
2.5.5.1. Strateji Öğretiminde Önkoşul Becerileri Geliştirme ve Tartışma Aşaması.....	54
2.5.5.2. Strateji Öğretiminde Model Olma Süreci .....	58
2.5.5.3. Strateji Öğretiminde Rehberli Uygulama Süreci .....	58
2.5.5.4. Strateji Öğretiminde Bağımsız Uygulama Süreci.....	58
2.5.6. Müdahale Sonrası Genelleme .....	58
2.5.7. Müdahale Sonrası Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejilerin Belirlenmesi .....	59
2.5.8. İzleme .....	59
2.6. Verilerin Analizi.....	59

2.6.1. Güvenirliklerin Hesaplanması .....	59
2.6.1.1. Uygulama Güvenirliği .....	59
2.6.1.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	60
2.6.1.3. Kodlama Güvenirliği .....	62
III. BÖLÜM .....	63
BULGULAR .....	63
3.1. Metin Yapısı Farkındalık Öğretiminin Etkilerine İlişkin Bulgular .....	63
3.1.1. Metinde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular .....	65
3.1.2. Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Becerilerine İlişkin Bulgular .....	67
3.2. 3D Stratejisinin Süreçteki Etkilerine İlişkin Bulgular.....	69
3.2.1. Metinde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular .....	70
3.2.2. Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Becerilerine İlişkin Bulgular .....	71
3.3. 3D Stratejisinin Süreç Sonundaki Etkilerine İlişkin Bulgular .....	71
3.3.1. Metinde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular .....	72
3.3.2. Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Becerilerine İlişkin Bulgular .....	73
3.4. 3D Stratejisinin Anlama Becerisini Sürdürmedeki Etkisine İlişkin Bulgular.....	74
3.4.1. Metinde Yer Alan Bilgi Birimlerine İlişkin Bulgular .....	74
3.4.2. Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Becerilerine İlişkin Bulgular .....	75
3.5. 3D Stratejisinin Genelleme Metinlerindeki Beceriye İlişkin Bulgular .....	76
3.5.1. Öyküleyici Metinlere İlişkin Bulgular.....	76
3.5.2. Bilgi Verici Metinlere İlişkin Bulgular .....	77
3.6. 3D Stratejisinin Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Kullanımına İlişkin Bulgular .....	77
3.6.1. Sesli Düşünme Tekniğiyle Ulaşılan Bulgular .....	77
3.6.1.1. Müdahale Öncesi Ulaşılan Bulgular .....	77
3.6.1.2. Müdahale Sonrası Ulaşılan Bulgular .....	78
3.6.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniğiyle Ulaşılan Bulgular.....	79
3.6.2.1. Müdahale Öncesi Ulaşılan Bulgular .....	79
3.6.2.2. Müdahale Sonrası Ulaşılan Bulgular .....	81
3.7. Çalışmanın Sosyal Geçerliliğine İlişkin Görüşler .....	83
IV. BÖLÜM .....	85
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
4.1. Tartışma ve Sonuç .....	85
4.2. Öneriler.....	93
KAYNAKÇA .....	96
EKLER .....	122

## TABLOLAR

<b>Tablo 1.</b> Sorulara Cevap Verme Düzeyleri .....	51
<b>Tablo 2.</b> Deneklere İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları .....	60
<b>Tablo 3.</b> Deneklere İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları .....	61
<b>Tablo 4.</b> Deneklerin Metindeki Sorulara Verdikleri Doğru Yanıt Sayısı.....	64
<b>Tablo 5.</b> Öğrencilerin Genelleme Metinlerindeki Sorulardan Aldıkları Puanlar .....	76
<b>Tablo 6.</b> Müdahale Sonrasında Birinci Deneğin Sergilediği Bilişsel ve Üstbilişsel Davranışlar .....	78
<b>Tablo 7.</b> Müdahale Sonrasında İkinci Deneğin Sergilediği Bilişsel ve Üstbilişsel Davranışlar .....	78
<b>Tablo 9.</b> Müdahale Öncesinde Birinci Deneğin Verdiği Yanıtlara İlişkin Bulgular .....	80
<b>Tablo 10.</b> Müdahale Öncesinde İkinci Deneğin Verdiği Yanıtlara İlişkin Bulgular.....	80
<b>Tablo 11.</b> Müdahale Öncesinde Üçüncü Deneğin Verdiği Yanıtlara İlişkin Bulgular.....	80
<b>Tablo 12.</b> Müdahale Sonrasında Birinci Deneğin Verdiği Yanıtlara İlişkin Bulgular .....	81
<b>Tablo 13.</b> Müdahale Sonrasında İkinci Deneğin Verdiği Yanıtlara İlişkin Bulgular .....	82
<b>Tablo 14.</b> Müdahale Sonrasında Üçüncü Deneğin Verdiği Yanıtlara İlişkin Bulgular.....	82

**GRAFİKLER LİSTESİ**

<b>Grafik 1</b> Deneklerin Metindeki Bilgi Birimlerine Yönelik Sorulara Verdikleri Doğru Yanıt Sayısı .....	66
<b>Grafik 2</b> Deneklerin Metindeki Bilgilere Yönelik Çıkarım Sorularına Verdikleri Doğru Yanıt Sayısı .....	68



**KISALTMALAR**

KDSGY: Kendini düzenleme strateji gelişimi yaklaşımı

3D: Okuma öncesinde düşün, okuma sırasında düşün, okuma sonrasında düşün

TWA (Think Before, Think While, and Think After Reading): Okuma öncesinde düşün, okuma sırasında düşün, okuma sonrasında düşün



# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Okuma becerisi temel akademik bir beceri olup, okul başarısı üzerinde önemli bir role sahiptir (Crabtree, Alber-Morgon ve Konrad, 2010; Soriano, Miranda, Soriano, Nievas ve Feelix, 2011; Watson, Gable, Gear ve Hughes, 2012). Okuma becerisinin kazanılması için yazılı sembollerin okuyucu tarafından çözümlenmesi ve anlamlandırılması gerekmektedir. (Güzel, 1998; Sideridis, Mouzaki, Simos ve Protopapas, 2006). Öğretim kademeleri göz önüne alındığında, ilkokulun ilk yıllarında öğrencilere sözcük çözümlene ve akıcı okuma becerilerinin kazandırılması hedeflenirken; dördüncü ve beşinci sınıf itibariyle öğrencilerden okumayı, diğer alanlardaki akademik öğrenmeyi gerçekleştirmek için bir araç olarak kullanmaları beklenmektedir (Best, Floyd ve McNamara, 2008; Kim, Thompson ve Misquitta, 2012; Wanzek ve diğ., 2013). Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma becerisi açısından ilk üç yılda daha çok nasıl okudukları önemli iken; dördüncü yıldan itibaren okuduklarından ne anladıkları daha önemli bir boyut kazanmaktadır (Jacobs, 2006; Rouse, 2014). Bu süreçte öğrencilerden yazılı materyaller ile etkileşime girmeleri, bunlara dair çıkarımlarda bulunmaları ve okudukları bu materyalleri anlamlandırmaları beklenmektedir (Chatman, 2015; National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Bu bağlamda okuduğunu anlama, okuma sürecinin nihai hedefi olarak kabul edilmektedir (Berkeley, Scruggs ve Mastropieri, 2009; Edmons ve diğ., 2009; Mahdavi ve Tensfeldt, 2013; Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006).

Okuduğunu anlama, pek çok bilişsel sürecin birlikte yürütülmesine ve uyumuna bağlıdır (Kendeou, Van den Broek, Helder ve Karlsson, 2014; Kendeou ve Trevors, 2012; Van den Broek ve Espin, 2012; Van den Broek, Rapp ve Kendeou, 2005). Okuduğunu anlamının etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrencilerin okumaya karşı güdülenmeleri (Guthrie ve Wigfield, 2000; Logan, Medford ve Hughes, 2011), doğru ve akıcı okumaları (Jones, 2010; Padeliadu ve Antoniou, 2014; Palincsar ve Brown, 1984), metin yapısı bilgisine sahip olmaları (Duke, Pearson, Strachan ve Billman, 2011; Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001), okuduklarını önceki bilgileri ile ilişkilendirmeleri (Meneghetti, Carretti ve De



Beni, 2006; Pardo, 2004) ve sözcük bilgisine sahip olmaları (Cain ve Oakhill, 2006; Cunningham ve Stanovich, 1997) gerekmektedir. Bununla birlikte, okuma öncesi, sırası ve sonrasında kendini düzenleme stratejilerini kullanmaları önemlidir (Bender, 2002; Dabarera, Renandya ve Zhang, 2014; Paris ve Myers, 1981). Öğrencilerin bu stratejileri “niçin?”, “ne zaman?” ve “nasıl?” kullanacaklarını bilmeleri (Harvey ve Goudvis, 2013; Pintrich, 2002) ve bunları izleme ve değerlendirmelerine yönelik bir dizi üstbilişsel stratejiyi de kullanmaları gerekmektedir (Carrel, 1998; Dabarera ve diğ., 2014; Mason, Meadan, Hedin ve Corsa, 2006a; Paris ve Myers, 1981; Pressley ve Gaskins, 2006).

Üstbilişin kullanımı son yıllarda en çok vurgu yapılan ve araştırılan konuların başında gelmektedir. Bu araştırmalarda üstbilişin okuduğunu anlama öğretimi konusunda önemli bir unsur olduğuna dair görüş birliği vardır (Imel, 2002; Williams ve Atkins, 2009). Üstbiliş, anlama ile ilgili bilişsel becerilerin yerine getirilip getirilmediğinin değerlendirilmesi, amaçlı ve bilinçli bir şekilde kontrol edilmesi ve yürütülmesi olarak ifade edilmektedir (Gersten ve diğ., 2001). Spesifik olarak, üstbiliş “kişinin kendi biliş süreci ile ilgili bilgisi” anlamına gelmektedir (Flavell, 1976). Okuma sürecinde başarılı olmak için bireylerin okudukları materyal konusunda okuduğunu anlama düzeylerini izlemeleri ve değerlendirebilmeleri gerekmektedir (Pressley ve Gaskins, 2006). Okunan materyalin anlaşılıp anlaşılmadığına karar vermek aslında kişinin kendi düşünme sürecinin farkında olmasını gerektirir. Bu sebeple üstbiliş, stratejik okumanın merkezindedir (Gordon, 1995). Stratejik okuma gerçekleşmesi için, öğrencilerin okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında anlamalarını izleyebilmelerini sağlayacak üstbilişsel stratejileri kullanmaları beklenmektedir (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi, 2007; Eme, Puustinen ve Coutelet, 2006; Keck, 2012; Kern, 2003). Bu anlamda üstbilişsel stratejiler, bireylerin öğrenmede kontrol sağlamak ve bilişsel bir amaca ulaşmak için kullandıkları ardışık süreçlerdir (Çakıroğlu, 2007). Üstbilişsel stratejilerin kullanımı okuyucunun okunan konu ile ilgili eski bilgilerini hatırlamasını, okuma amacının farkına varmasını, önemli bilgileri belirlemesini, anlamalarını izlemesini, kendini sorgulamasını ve anlama ile ilgili başarısızlık yaşadığında kendini düzeltmesini gerektirmektedir (Galloway, 2003). Ayrıca, öğrencilerde içsel bir dil oluşturarak öğrencinin metinle etkileşime girmesini ve bağlantılar kurmasını sağlamaktadır (Bender, 2002). Okuma sürecine aktif katılımı sağlayan bu stratejiler, başarılı okuyucuların karakteristik özelliği olarak ifade edilmektedir (Hughes ve Parker-Katz, 2013; Moya, 1993). Bu yüzden üstbilişsel becerilere sahip öğrenciler daha etkili okuma yapan öğrencilerdir (Dermitzaki, Andreou ve Paraskeva, 2008; Houtveen ve Van de Grift, 2007; Root-Littlefield, 2011; Swanson ve De La

Paz, 1998). Üstbilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin okuma sürecine aktif olarak katıldıkları, metni okuma öncesinde tahmin edebildikleri, okuma stratejilerini kullandıkları, anlamalarını izleyebildikleri, eski bilgileri yeni bilgiler doğrultusunda düzenleyebildikleri ve ne öğrendiklerini kontrol edebildikleri belirtilmiştir (Duke ve diğ., 2011; Pressley ve Gaskins, 2006; Roberts, Torgesen, Boartmen ve Scammacca, 2008; Sundheim, 2005; Swanson, 1999).

Diğer taraftan, okuduğunu anlama çoğu öğrencinin zorlandığı bir süreçtir (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007; Jitendra ve Gajria, 2011). Okuduğunu anlama becerilerinin yetersizliğinden en çok etkilenen grupların başında ise öğrenme güçlüğü olan öğrenciler gelmektedir (Edmons ve diğ., 2009; Dole, Brown ve Trathen, 1996; Mason ve diğ., 2006a; Pressley, 2002; Sencibaugh, 2007; Tractenberg, 2002; Vaughn, Levy, Coleman ve Bos, 2002). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okuduğunu anlama konusunda ileri düzeyde güçlükler yaşadıkları ve akranlarından önemli ölçüde geri oldukları ifade edilmektedir (Gersten ve diğ., 2001; Kennedy ve Deshler, 2010). Bu öğrencilerin anlama stratejilerini etkin bir şekilde kullanamamalarının, anlamalarını olumsuz etkileyen temel neden olduğu belirtilmektedir (Gaddy, 2004; Hagaman, Luschen ve Reid, 2010; Mastropieri, Scruggs ve Graetz, 2003; Swanson ve Vaughn, 2010). Ayrıca, kendi anlamalarını izlemede sıklıkla güçlük yaşadıkları ve okuduklarını anlamalarına yardımcı olacak anlama stratejilerini nasıl ve ne zaman kullanacakları hakkında bilgiye sahip olmadıkları belirtilmektedir (Graham ve Bellert, 2005; Jitendra ve Gajria, 2011). Yapılan araştırmalarda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama stratejilerini çok az veya etkisiz kullandıkları görülmüştür (Anastasiou ve Griva, 2009; Sundheim, 2005; Wigent, 2013). Bu öğrencilerin bazıları okuma öncesinde önceki bilgileri aktif kılma, amaç oluşturma, tahminde bulunma gibi becerilerde sorun yaşarken, bazıları okuma esnasında metni çözümlemede ve olayları sıralama gibi aktif okuma becerilerini göstermekte çeşitli güçlükler yaşayabilmektedir (Mason ve Hedin, 2011; Mastropieri ve Scruggs, 1994). Bazı öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ise okuma sonrasında, metindeki bilgileri özetleme, çıkarım yapma ve metni değerlendirme konusunda güçlük yaşamaktadır (Bost, 2002; Gordon, 1995; Mastropieri ve diğ., 2003; Snider, 1989). Bu durum öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin birçoğunun başarılı bir anlamada önemli olan planlama, izleme ve okuduklarını değerlendirme gibi üstbilişsel becerilerindeki yetersizlikleri olduğunu göstermektedir (Gayo ve diğ., 2014). Öyle ki üstbilişsel beceri yetersizliği yaygın olarak öğrenme güçlüğü ve riski olan öğrencilerin karakteristik bir özelliği olarak kabul edilmektedir (Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Mastropieri ve diğ., 2003; Shah, 2009; Wade, Boon ve Spencer, 2010).

Araştırmalar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin başarılı okuyucuların tersine stratejik okuma becerisini kendi kendilerine kazanamadıklarını göstermektedir (Swanson ve De La Paz, 1998). Bu durum ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik üstbilişsel strateji öğretimini gerekli kılmaktadır (Bouwer ve Jordaan, 2002). İlgili alanyazın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri öğrenebildiklerini (Gersten ve diğ., 2001; Mastropieri ve Scruggs, 1997; Swanson, 1999) ve yapılan öğretim ile anlama becerilerinin önemli ölçüde geliştiğini göstermektedir (Berkeley ve Riccomini, 2011; Botsas ve Padelia, 2003; Dewitz ve Dewitz, 2003; Esser, 2001; Franco-Castillo, 2013; Marzieh, Sholeh, ve Hossein, 2008; Swanson, 1999). Ayrıca, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yapılmış müdahalelerin değerlendirildiği meta-analiz çalışmaları incelendiğinde, okuduğunu anlama strateji öğretiminin okuduğunu anlamaya olumlu etkilerinin olduğu (Edmonds ve diğ., 2009; Forness, Kavale, Blum ve Lloyd, 1997; Gajria, ve diğ., 2007; Gersten ve diğ., 2001; Kim ve diğ., 2012; Mastropieri ve diğ., 2003; Scammacca ve diğ., 2007; Talbott, Lloyd ve Tankersley, 1994; Vaughn, Gersten, ve Chard, 2000) ve bu çalışmalardan bazılarında ise bilişsel ve üstbilişsel strateji öğretiminin, anlama becerilerinin gelişimini etkileyen en önemli faktör olduğu belirlenmiştir (Forness ve diğ., 1997; Gajria ve diğ., 2007; Gersten ve diğ., 2001; Kim ve diğ., 2012; Swanson, 1999).

Üstbilişsel strateji öğretimi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okunan konu ile ilgili var olan bilgilerini hatırlamalarında, okuma amacının farkına varmalarında ve önemli bilgileri belirlemelerinde yardımcı olarak anlamalarını geliştirmektedir (Galloway, 2003; Shanahan ve diğ., 2010). Ayrıca öğrencilerin daha dikkatli okumalarını ve sistemli düşüncelerini sağlamaktadır (Allen, 2006; Berkeley, Scruggs ve Mastropieri, 2011). Üstbilişsel stratejiler, yeni bilgiler ile geçmiş bilgilerin birleştirilmesinde, anlamının sürekli izlenmesinde ve okunanların değerlendirilmesinde öğrenciye yardımcı olmaktadır (Anastasiou ve Griva, 2009; Nash-Ditzel, 2010). Ayrıca, eleştirel düşünme becerisini geliştirerek ve sürece aktif katılımlarını sağlayarak okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir (Sencibaugh, 2007). Diğer taraftan üstbilişsel strateji kullanımı, karar verme çabasını gerektirir. Bu çaba kullanılan stratejinin niçin kullanıldığı, faydası ve önemi hakkında açıklama yapma çabasıdır. Bu stratejilerin bilinmesi ve etkisinin fark edilmesi stratejilerin kullanımını arttırmaktadır (Borkowski, Carr, Rellinger ve Pressley, 1990). Üstbilişsel stratejilerin öğretimi, okuyucuların amaçlı bir şekilde metinle etkileşime girmesini sağlayarak metni anlamak için gerekli olan pratik becerileri kazandırmaktadır (Galloway, 2003). Bu öğretim sürecinde öğrenci ayrıca bildiğinden veya uyguladığından daha etkili stratejilerin olduğunu farkına varabilmektedir

(Berkeley, Mastropieri ve Scruggs, 2011; Johnson, Graham ve Harris, 1997). Bu bağlamda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere üstbilişsel strateji öğretiminin yapılması, öğrencilerin bu stratejileri kullanma konusunda desteklenmeleri açısından son derece önemlidir (Fuchs, Fuchs ve Kazdan, 1999).

Üstbilişsel strateji öğretimine ek olarak, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okunan metinlerin yapıları konusunda bilgilendirilmeleri de önemlidir. Çünkü farklı metin türü ve yapısına uygun, farklı stratejilerin kullanılması söz konusudur (Sâenz ve Fuchs, 2002). Metnin yapısı, yazılı bir metinde yer alan bilgilerin ve fikirlerin nasıl düzenlendiğini ve ne şekilde organize edildiğini ifade eden bir kavramdır (Guastello, Beasley ve Sinatra, 2000; Williams, Hall ve Lauer, 2004). Bu yapı, okuyucuya ve yazara fikirlerin birleştirilme şeklini ve fikirler arasındaki mantıksal ilişkiyi gösteren ipucu işlevine sahiptir (Güzel, 2011; Meyer, Brandt ve Bluth, 1980). Bu bağlamda, öğrencilerin metin yapısını bilmeleri, metinle ilgili bilgilerin anlaşılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır (Duke ve Pearson, 2008). Buna karşın öğrencilerin metin yapısının farkında olmamaları, metne yaklaşımda herhangi bir planlarının olmamasına, metinden gelişi güzel yani tesadüfi bir şekilde bilgi almalarına ve dolayısıyla anlamada güçlük yaşamalarına neden olmaktadır (Meyer ve diğ., 1980; Watson ve diğ., 2012). Bu nedenle, metin yapısı konusunda bilgilendirme destekli strateji öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler başta olmak üzere tüm öğrencilerin metni anlamalarında olumlu bir etkiye sahip olduğu bildirilmektedir (Bakken, Mastropieri ve Scruggs, 1997; Sencibaugh, 2007; Williams ve diğ., 2007).

## 1.2. Öğrenme Güçlüğü

Öğretmenler uzun yıllar boyunca zekâ, sağlık ve gelişim açısından normal olan öğrencilerin okuma, yazma ve diğer akademik becerileri öğrenirken yaşadıkları zorluklar nedeniyle endişelenmişlerdir (Aladwani ve Al Shaye, 2012). Bu zorluklar zamanla öğrenme güçlüğü kavramı çerçevesinde ele alınmış ve son yıllarda özel eğitim alanında üzerinde en çok tartışılan, araştırma yapılan konularından biri haline gelmiştir (Ames, 1998). Sadece PsycInfo veri tabanında bile 2010-2016 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili dünya çapında yaklaşık olarak 2700 çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Konuya ilginin bu derece yoğun olmasının temel nedeni ise öğrenme güçlüğü olan çocukların özel gereksinimli çocuklar içerisindeki en büyük grubu oluşturması (Bender, 2004; Torgesen, 2004) ve sayılarının hızla artmasıdır (Graham ve Ballert, 2005; Kılıç-Tülü ve Ergül, 2015).

DSM-5'te okul çağı çocuklarının %5-15'ine öğrenme güçlüğü tanısı konulabileceği ifade edilmektedir. Bu düzeyde yaygınlık gösteren öğrencilere yönelik yapılan tanımlamalarda zaman içerisinde değişiklikler olmuştur. Öğrenme güçlüğü ile ilgili çeşitli dönemlerde farklı kavramlar kullanılmıştır. Öğrenme güçlüğü için 1877'de Kussmaul, "kelime körlüğü" (Richardson, 1992), 1887'de Berlin "dyslexia" (Opp, 1994), 1896'da Morgan "konjenital kelime körlüğü" (McEneaney, Lose ve Schwartz, 2006), 1941'de Werner ve Strauss "Minimal beyin zedelenmesi" (Silver, 1990) kavramlarını kullanmışlardır. "Öğrenme güçlüğü" kavramı ise ilk kez 1962 yılında Samuel Kirk tarafından kullanılmıştır. Kirk'e (1963) göre "Öğrenme güçlüğü" serebral, duygusal ya da davranışsal bozukluktan kaynaklanan konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ve diğer okul becerilerinden birinin ya da birden çoğunun gelişiminde gecikme, bozukluk ya da gerilik durumudur. Ayrıca, öğrenme güçlüğü'nün görsel, işitsel ve motor bozukluklardan, zihinsel yetersizlikten, çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan etkilenmediği belirtilmektedir. Öğrenme güçlüğü'nün tanımlandığı bu tarihten itibaren, uzmanlar ve ilgili kuruluşlar daha geçerli ve kabul gören bir tanımda uzlaşmak için çalışmışlardır. Bateman (1965), öğrenme güçlüğü'nü, merkezi sinir sistemi bozukluğuyla birlikte de görülebilen öğrenme sürecindeki temel bozukluklarla ilgili öğrencilerin tahmini potansiyel ve gerçek performans seviyeleri arasında eğitim açısından kayda değer bir uyumsuzluk olmasına, ayrıca bu durumun zekâ geriliğinden, eğitimsel veya kültürel yoksunluktan, ciddi duygusal rahatsızlıktan veya duyu kaybından kaynaklı olmaması şeklinde tanımlamıştır (Hallahan, Pullen ve Ward, 2013). Kirk'ın tanımını temele alarak ABD'de 1968 yılında National Advisory Committee on Handicapped Children (Engelli Çocuklar Danışma Komitesi) tarafından önerilen ve 1975 yılında özel eğitim yasasında (P.L 94-142) yer alan öğrenme güçlükleri tanımında; belirgin öğrenme güçlüklerine sahip çocuklar terimi sözel ya da yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir ya da birkaçında bozuklukları olan; ve bu bozukluklara bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel işlem yapma yeteneklerinde aksamalar görülen çocuklar anlamına gelmektedir (Özyürek, 2003). Hammil, (1990) ise yaptığı inceleme sonunda öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılmış tanımlardan en kabul görenin, 1988'de ABD Ulusal Öğrenme Güçlüğü Komitesi (NJCLD) tarafından yapılan "öğrenme güçlüğü'nün genel bir terim olduğu ve okuma, yazma, konuşma, dinleme, akıl yürütme ve matematik kazanılmasında ve kullanılmasında önemli bir bozukluk" olarak ifade edilen tanım olduğunu belirtmiştir. Son olarak, Engelli Bireylerin Eğitim Yasası'nda (The Individuals with Disabilities Education Act; IDEA, 2004) öğrenme güçlüğü, yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma,

okuma yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır. Tanımda, öğrenme güçlüğünün algısal güçlükleri, beyin zedelenmesini, beyindeki minimal düzeydeki işlev bozukluğunu, disleksi ve gelişimsel dil bozukluklarını içerdiği ancak görsel, işitsel ve motor bozukluklardan, zihinsel yetersizlikten, duygusal bozukluklardan, çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan kaynaklanan öğrenme güçlüklerini içermediği ifade edilmektedir.

Zaman içinde değişen bütün bu tanımlar çevresinde öğrenme güçlüğü en açık ifadeyle, bir öğrenciye öğrenmek için yeterli fırsat verildiği ve öğrencinin öğrenme kapasitesine sahip olduğu halde, istenen potansiyele ulaşamadığı durumlarda ortaya çıkan "beklenmedik başarısızlık" terimi ile ifade edilebilir (Lyon ve diğ., 2001).

### **1.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri**

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bellek performansları, davranışsal özellikleri, matematik başarıları, okuma-yazma becerileri ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin özellikler aşağıdaki başlıklar altında detaylandırılmıştır.

#### *1.3.1. Bellek Performansları*

Öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve kişisel deneyimlerin oluşturulması bellek fonksiyonları sayesinde gerçekleşir (Dehn, 2010). Bu bilişsel yapı duyu kayıtları, çalışan bellek ve uzun süreli bellekten oluşmaktadır. Bireyin duyu organları ile aldığı bilgiler dikkat ve algı süreçlerinden geçirek çalışan belleğe, burada işlenen ve kodlanan bilgiler ise uzun süreli belleğe aktarılır (Yılmaz, 2005). Yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre bellek işlevlerini yerine getirmede yetersiz oldukları belirlenmiştir (Swanson ve Berninger, 1995; Swanson, Howard ve Sáez, 2006). Bu öğrencilerin özellikle çalışan bellekle ilgili problem yaşadıkları ifade edilmektedir (Swanson ve Siegel, 2001). Bilgiyi depolama ve aynı anda işleme yeteneğini olarak tanımlanan çalışan bellek (Malekpour, Aghababaei ve Abedi, 2013), kısıtlı sayıdaki uyarılara tepki verme gibi basit görevlerden, öğrenme, akıl yürütme, dikkat kontrolü ve anlama gibi karmaşık görevlere kadar değişen neredeyse her tür bilişsel görevde kritik rol oynamaktadır (Just ve Carpenter, 1992; Kyllonen ve Christal, 1990). Çalışan belleğin işlevini yerine getirememesi öğrencilerin birçok alanda güçlük yaşamalarına neden olabilmektedir. Öyle ki çalışan belleğin işlevindeki yetersizliğin öğrenme güçlüğünün başlıca nedeni olduğu belirtilmektedir (Maehler ve Schuchardt, 2009; Swanson ve Siegel, 2001). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, yazma ve matematik gibi akademik görevlerde yaşadığı zorlukların

büyük ölçüde bu görevlerden sorumlu olan çalışan bellekteki eksiklikten kaynaklandığı belirtilmektedir (Swanson ve Siegel, 2001). Bu durum öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, bilgiyi algılama, anlama ve organize etme gibi önemli becerilerde yetersizlikler yaşamalarına neden olmaktadır (Bender, 2002).

### *1.3.2. Davranışsal Özellikleri*

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde uzun dönemli öğrenme problemleri ile birlikte davranışsal problemlere de rastlanmaktadır (Ness, Sohlberg ve Albin, 2011). Bunlar, sosyal becerilerde güçlük, düşük benlik algısı, içe kapanıklık ve yıkıcı davranışlar sergileme gibi problemler olarak sıralanabilir (Schulmeyer, 1991). Bu problemleri detaylandırdığımızda, ilk olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre sosyal becerilerde önemli güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Greenham, 1999; Grolnick ve Ryan, 1990; Kavale ve Mostert, 2004; Vaughn ve Haager, 1994). Kavale ve Forness (1996) yapmış oldukları meta-analiz çalışmasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaklaşık %75'inin normal gelişim gösteren akranlara kıyasla sosyal becerilerde daha düşük puan aldıklarını bulmuşlardır. Bu öğrenciler akranlarının duygularını anlama ve paylaşmada (Kılıç-Tüylü ve Ergül, 2016), sözlü ve sözsüz iletişimde ve arkadaşlık kurma becerilerinde güçlükler yaşamaktadır (Grant, 1995). Öğrencilerin bu becerilerdeki yetersizlikleri akranları tarafından kabul edilmelerini de engellemektedir (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Vaughn, Elbaum ve Schumm, 1996). İkinci olarak, akranları ile karşılaştırıldıklarında öğrenme güçlüğü olan öğrenciler çoğunlukla daha olumsuz benlik algısına sahip olmaktadır (Bear, Minke ve Manning, 2002; Grolnick ve Ryan, 1990; Zeleke, 2004). Bu öğrencilerin düşük benlik algıları sosyal-duygusal düzenlemeleri yapmalarını engellemektedir (Valas, 1999). Bu nedenle de öğrenme güçlüğü olan öğrenciler başarı ve başarısızlıklarını doğru bir şekilde değerlendirmemekte, bu durumu çoğu zaman şansa ve dışsal faktörlere bağlamaktadırlar (Bender ve Wall, 1994; Grolnick ve Ryan, 1990). Üçüncü olarak, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde daha sık içe kapanık davranışlar görülmektedir. Bu öğrencilerin genellikle sessiz oldukları, dikkat çekince utandıkları ve akademik başarısızlıklarının başkaları tarafından görülebileceği endişesi taşıdıkları belirtilmektedir (Bender ve Golden, 1990; Sze, 2010). Son olarak, bu öğrencilerin yıkıcı davranışlar sergiledikleri, okul kurallarını çiğnedikleri, çoğunlukla uygunsuz davrandıkları, başarısız akranlarıyla arkadaşlık kurmaya istekli oldukları ve genellikle evde ve toplumda suç içeren davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Sze, 2010). Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin davranışlarını kontrol etmede güçlük

yaşadıkları ve dürtüsel davranışlar gösterdikleri de ifade edilmektedir (Vallance, Cummings ve Humphries, 1998).

### *1.3.3. Matematik Başarıları*

Okuma güçlüğü'nün öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin temel özelliği olduğu belirtilmekle birlikte, ilgili araştırmalar matematikte yaşanan güçlüklerin bu öğrencilerin birçoğu için ciddi bir problem olduğunu ortaya koymaktadır (Mastropieri, Scruggs ve Shiah, 1991). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin en az dörtte birinde matematikle ilgili önemli sorunlar gözlenmektedir (Miller, Butler ve Lee, 1998). İlgili literatürde bu sorunlar; sayma gerektiren problemleri çözmede (Geary, Bow-Thomas ve Yao, 1992; Geary, Hoard, Byrd-Craven, Nugent ve Numtee, 2007), işlem basamaklarını izlemede (Geary, 2003), uygun stratejiler kullanmada (Geary, ve diğ., 2007), matematiksel kavramları algılamada, matematiksel bilgileri hatırlamada (Geary, 1993; Jordan, Hanich ve Kaplan, 2003), matematiksel işlemleri hızlı yapmada (Geary, 2011; Geary, Hamson ve Hoard, 2000; Kumaş ve Ergül, 2017) ve matematik formüllerini kullanmada (Geary, 2003; Geary ve diğ., 1992; Geary, Hoard ve Hamson, 1999) yaşanan güçlükler olarak belirtilmiştir. Bu zorluklar, kısa çalışan bellekteki yetersizliklerden, matematiksel problemleri hızlı bir şekilde çözmek için gerekli olan otomatik işlemleri edinememelerinden ve görsel-mekansal algı ile ilgili güçlüklerden kaynaklanabilmektedir (Mazzoco, 2005).

### *1.3.4. Okuma-Yazma Becerisi*

Okul sürecine başlayan öğrencilere kazandırılması hedeflenen ilk beceri okumadır. Okuma sesleri tanıma, kelimeleri ve cümleleri okumaya ilişkin çözümleme ve okuduğunu anlamayla ilgili becerileri içermektedir (Coyne ve Koriakin, 2017). Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2013) başarılı bir okuma etkinliğini, okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen kelimeleri var olan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda okuma sürecinin sesbilgisel farkındalıkla başladığı, çözümleme ve okuma becerileriyle gerçekleştiği ve anlama ile tamamlandığı söylenebilir. Diğer taraftan bu süreç birkaç saniyede gerçekleşmesi beklenen karmaşık ve çoğu öğrencinin zorlandığı bilişsel bir süreçtir (Sousa, 2007). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bu öğrencilerin başında gelmektedir (Lyon ve diğ., 2001). Öğrenme güçlüğü



olan öğrencilerin yaklaşık %80'nin okumada zorluk yaşadığı belirtilmektedir (Gersten ve diğ., 2001; Kavale ve Reese, 1992). Bu öğrencilerin kimi çözümlenmede, kimi akıcı okumada kimisi okuduğunu anlama zorluk yaşayabilmektedir. Bazı öğrenme güçlüğü olan öğrenci ise birden fazla okuma becerisinde sorun yaşayabilmektedir (Balıkçı, 2017).

Okul sürecinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen bir diğer beceri de yazmadır. Yazma becerisi okul başarısında ve günlük yaşamın birçok noktasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu beceri stratejik davranmayı, bilgi ve motivasyonu gerektiren karmaşık bir süreci içermektedir (Graham, Harris ve Mason, 2005). Yazmanın bu yapısından kaynaklı öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bu alanda çeşitli/ciddi zorluklar yaşamaktadır (Harris, Graham ve Mason, 2003; Sacco, 2014). Bu zorluklar yazma becerisini oluşturan bileşenler olan el yazısı, heceleme ve yazılı anlatım alanlarında görülmektedir (Bayraktar ve Seçkin, 2012). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler sıklıkla harfleri birbirine göre oranlayamama, kelimeyi veya cümleyi eksik yazma, okunaksız yazma, sayfa boşlukları ve çizgilere göre konumlandırılmama, yavaş yazma ve kopyalama, kelime atlama, harfler ve kelimeler arasında tutarsız boşluklar bırakma, alışılmışın dışında kalem tutma ve kol ve bedeni yazma sırasında uygun olmayan şekilde pozisyonlandırma gibi problemler yaşamaktadırlar (Sousa, 2007). Bu öğrenciler yazının yapısını ve nasıl organize edeceklerini bilememekte (Chalk, Hagan-Burke ve Burke, 2005) çoğu zaman etkisiz stratejiler kullanmaktadırlar (García-Sánchez ve Fidalgo-Redondo, 2006). Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal akranlarına göre daha kısa kompozisyon yazdıkları, yazılarında tutarlılığın olmadığı ve iletmek istedikleri mesajı vermekte güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Harris ve Graham, 1999). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazmada yaşadıkları bu problemler öğrenmelerini, öğrendiklerini göstermelerini ve fikirlerini ifade etmelerini olumsuz etkileyebilmektedir.

### *1.3.5. Okuduğunu Anlama Becerisi*

Okul yaşamının ilk yıllarında öğrencilerden “okumayı öğrenmeleri” beklenirken daha sonraki yıllarda “öğrenmeleri için okumaları” beklenir (Gajria ve diğ., 2007; Kim ve diğ., 2012). Öğrenciler birçok akademik öğrenmeyi okuyarak kazanır. Bu nedenle okuduğunu anlama okul döneminde kazanılan en önemli beceridir (Mastropieri ve Scruggs, 1997). Bireyin yazılı metinle etkileşime girip, okuduğu metni anlamlandırması şeklinde tanımlanan okuduğunu anlama (Graham ve Bellert, 2005; Sideridis ve diğ., 2006), “okumanın özü” olarak ifade edilir (Ford ve Opitz, 2011; Maine, 2013). Okumanın nihai amacı olan anlamaya ulaşmak için okuyucunun yazılı mesajı çözümlenmesi, bunun için de mesajı oluşturan

sembolleri iyi ayırt etmesi gerekmektedir (Güldenöglü ve Kargın, 2012). Yapılan bu tanımlara bakıldığında okuduğunu anlamamanın birçok farklı becerinin koordinasyonunu içeren oldukça karmaşık bir bilişsel süreç olduğu görülmektedir (Li, 2012). Bu yönüyle okuduğunu anlama okul çağı çocuklarının çoğunun zorlandığı bir alan olmasıyla beraber, özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yoğun olarak problem yaşadıkları bir alandır (Gersten ve diğ., 2001; Jitenra ve Gajria, 2011; Wade ve diğ., 2010). Araştırmacılar öğrencilerin anlamada güçlük yaşanmasının nedenlerini; akıcı okuma (Chart, Vaughn ve Tyler, 2002; Graham ve Bellert, 2005), metin yapısı bilgisi (Englert ve Thomas, 1987; Watson ve diğ., 2012), sözcük bilgisi (Graham ve Bellert, 2005; Roberts ve diğ., 2008), geçmiş bilgiler (Dexter ve Hughes, 2011; Narkon ve Wells, 2013), motivasyon (Logan ve diğ., 2011; Mastropieri ve Scruggs, 2007; Stetter, ve Hughes, 2011), ve bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin (Antoniou ve Souvignier, 2007; Bakken ve diğ., 1997; Gersten ve diğ., 2001) yetersizliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu araştırmada okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlandığından aşağıda okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler ve bu temelde strateji öğretimi ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

#### **1.4. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler**

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen faktörler olan akıcı okuma becerisi, sözcük bilgisi, geçmiş bilgiler, motivasyon, metin yapısı bilgisi, bilişsel ve üstbilişsel stratejilere ilişkin özellikler aşağıdaki başlıklar altında detaylandırılmıştır.

##### *1.4.1. Akıcı Okuma Becerisi*

Yazılı bir metni anlamak için öncelikle akıcı okuma becerilerine gereksinim duyulmaktadır (Palincsar ve Brown, 1984). Doğru, hızlı ve uygun telaffuzla okuma yeteneği olarak tanımlanan akıcı okuma (Rasinski, 2006), okuduğunu anlama gelişimi için kritik bir faktör ve önemli bir belirleyicidir (Padiadu ve Antoniou, 2014). Öyle ki akıcı okuma okuduğunu anlamamanın ön koşulu olarak ifade edilmektedir (Potter ve Wamre, 1990). Okuyucunun bir metni okuyup anlayabilmesi için öncelikle metni doğru ve akıcı olarak çözümlemesi gerekir (Güzel, 1998). Buna karşın akıcı okuma becerisine sahip olmayan öğrenciler zamanlarının çoğunu kelime çözümlemeyle geçirecekleri için anlama yoğunlaşamayacaklardır (Pressley, 2002). Hatalı ve yavaş okuma okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediği gibi okuma deneyimlerini de azaltır (Baydık, Ergül ve Kudret, 2012). Çok sayıda araştırma akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi göstermiş

ve akıcı okuma becerisi gösteremeyen öğrencilerin okuduklarını daha az anladıkları görülmüştür (Hawkins, Hale ve Sheeley ve Ling, 2011; Kuhn ve Stahl, 2003; Shinn ve Good, 1992; Slocum, Street ve Gilberts, 1995). Bu bağlamda akıcı okumadaki problemleri nedeniyle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin birçoğunun okudukları metni anlamakta önemli güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010; Gersten ve diğ., 2001).

#### *1.4.2. Sözcük Bilgisi*

Sözcük bilgisi okuduğunu anlama ve gelecekteki okuma başarı ile yakından ilgilidir (Cain ve Oakhill, 2006; Cunningham ve Stanovich, 1997; Senechal, Oulette ve Rodney, 2006). Öğrencilere daha iyi bir seviyede okuma becerisini kazandırabilmek için sözcük gelişiminin desteklemesi gerekmektedir (Ebberts ve Denton, 2008). Metni okumak ve anlamak için, öğrencinin metindeki sözcükleri okuyabilmesi ve anlayabilmesi önemlidir (Scruggs ve Mastropieri, 2007; Scruggs, Mastropieri, Bakken ve Brigham, 1993). Diğer taraftan, okuduğunu anlama problemi yaşayan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun sınırlı sözcük bilgisine sahip olduğu belirtilmektedir (Clemens, Simmons, Simmons, Wang ve Kwok, 2016; Jitendra, Edwards, Sacks ve Jacobson, 2004). Bu durum öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okudukları metni anlamalarını güçleştirmektedir. Özellikle de bilgi verici metinlerin daha fazla bilinmeyen sözcük içermesi nedeniyle öğrencilerin bu metinleri anlamakta güçlük yaşadıkları ifade edilmektedir (Biemiller ve Boote, 2006; Nagy, 1988; Rupley ve Nichols, 2005). Ayrıca bu öğrencilerin okuma sırasında ilk kez karşılaştıkları kelimelerin anlamını bildikleri kelimelerden (Mason ve Hedin, 2011) veya metnin içeriğinden çıkarma konusunda da önemli güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Bryant, Goodwin, Bryant ve Higgins, 2003; Pany, Jenkins ve Schreck, 1982).

#### *1.4.3. Geçmiş Bilgiler*

Başarılı bir anlamanın gerçekleşebilmesinde okuyucunun okuduğu konu ile ilgili geçmiş bilgilerinin olması ve bu bilgileri etkinleştirilmesi önemli bir faktördür (Pardo, 2004). Okuyucu anlamayı geçmiş bilgi ve deneyimleri ile okudukları arasında ilişki kurarak gerçekleştirir. Anderson ve Pearson (1984) okuyucunun metinle ilgili geçmiş bilgilere sahip olmasının yazarın vermeyi amaçladığı bilgiler hakkında çıkarımda bulunmasında, okurken dikkatini önemli noktalara odaklamasında ve daha sonra okuduklarını hatırlaması için bir plan oluşturmasında etkili olduğunu belirtmiştir (Warsnak, 2006). Öğrencinin yazılı materyalden faydalanabilmesi için önceki bilgileri ile okuduğu metin hakkındaki fikirleri arasında bağlantı kurması gerekir. Okuyucunun daha önce okuduklarını okuduğu metindeki bilgilerle

ilişkilendirmesi anlamayı arttırmaktadır (Sanford, 2015). Bununla beraber, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin zayıf bir çalışan belleğe sahip olmaları, bu bağlantıları yapmalarını ve önceki bilgilerden yararlanarak metin hakkında çıkarımda bulunmalarını güçleştirmektedir (Kaakinen, Hyona ve Keenan, 2003; Watson ve diğ., 2012). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel olarak sınırlı bilgiye sahip olmaları ve bu sınırlı bilgiyi harekete geçirme konusunda da çeşitli zorluklar yaşamaları (Mason ve Hedin, 2011) anlamalarını olumsuz yönde etkilemektedir.

#### *1.4.4. Motivasyon*

Motivasyon, okuyucunun metni anlama becerilerinin gelişiminde kritik öneme sahiptir (Guthrie ve diğ., 2004; Wang ve Guthrie, 2004). Morgan ve Fuchs (2007) yapmış oldukları meta-analiz çalışmasında okuma becerileri ile motivasyon arasında güçlü bir ilişki bulmuşlardır. Okuma motivasyonunun okuma miktarını, okuma miktarının ise okuduğunu anlamayı önemli ölçüde yordadığı belirtilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 1999). Motivasyonu yüksek olan okurlar metni anlamlandırabilmek için daha çok strateji kullanmakta ve daha fazla çaba harcamakta iken motivasyonu düşük olan okurlar metni anlamlandırmada daha az çaba harcamakta ve anlama performansları da daha düşük olmaktadır (Pardo, 2004). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma motivasyonunu sağlama ve sürdürmede önemli sorunlar yaşamaları anlamalarını olumsuz etkilediği gibi (Gersten ve diğ., 2001) bu öğrencilerin okumaya ve anlamaya yönelik olumsuz deneyimleri de motivasyonlarını düşürmektedir (Sanford, 2015).

#### *1.4.5. Metin Yapısı Bilgisi*

Metnin yapısı, yazılı bir metinde yer alan bilgilerin ve fikirlerin nasıl düzenlendiğini ve ne şekilde organize edildiğini ifade eden bir kavramdır (Guastello ve diğ., 2000; Williams ve diğ., 2004). Metin yapısının ayırt etme ve onu kullanma yeteneği anlamının önemli bir bileşenidir (Gersten ve diğ., 2001). Dickson, Simmons ve Kameenui (1998), metin yapısı bilgisi farkındalığı ile okuduğunu anlama arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Metinler, bilgi verici ve öyküleyici olmak üzere türde yazılmaktadır (Sâenz ve Fuchs, 2002). Öyküleyici metinler kişisel olaylar ya da kişilerin yaşam deneyimleri üzerine kurgulanır (Wilkins, 2007). Bu metinler, kişiler, olaylar, amaçlar, konular ve sonuçları içeren bir yapıda yazılır (Gaddy, 2004; Gurney, Gersten, Dimino ve Camine, 1990). Bilgi verici metinler ise okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak için metin içerisine yerleştirilmiş olan belirgin ve formal bilgi özelliklerini içerir. Bilgi verici metin türleri, tanımsal, problem-çözüm, sebep-sonuç,

tartışma-ikna, ardışılık-sıralama, karşılaştırma-zıtlıklardan oluşmaktadır. Her bilgi verici metin yapısı anlamda bir amaca hizmet eder ve anlama destek vermek için farklı ipuçları içerir (Hughes ve Parker-Katz, 2013).

Metin yapısının öyküleyici veya bilgilendirici olması öğrencilerin okuma süreçlerini etkilemektedir (Horiba, 2000). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bilgi verici metinleri anlamakta daha fazla güçlük yaşamaktadırlar (Saenz ve Fuchs, 2002). Bunun nedenlerinden ilki, bilgi verici metinlerin öyküleyici metin yapılarına göre daha kompleks ve çeşitlilik göstermesidir (Best ve diğ., 2008; Meyer ve Poon, 2011). Öyküleyici metinlerde ise genellikle “hikaye grameri” denilen tek bir yapı kullanılmaktadır (Wilkins, 2007). İkincisi, çocuklar yaşamın erken dönemlerinden itibaren öyküleyici anlatıma aşına olmakla birlikte (Hall-Mills, Apel, 2013) bilgi verici metin ve söylemler ile daha çok okula başladıktan sonra karşılaşmaktadırlar. Üçüncüsü ise bilgi verici metinlerin daha fazla terimsel sözcük içermesidir. Öğrencilerin aşına olmadıkları bu sözcüklerle karşılaşmaları da anlamayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenlerle bilgi verici metinleri anlamakta uzmanlaşmak uzun bir süreci gerektirmektedir (Berman ve Verhoeven, 2002).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun metin yapısı farkındalıkları zayıftır (Gajria ve Salvia, 1992; Williams, 1998) ve bu nedenle metin yapısı konusunda bilgilendirmeye dayalı strateji öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metni anlamalarında olumlu bir etkiye sahip olduğu bildirilmektedir (Bakken ve diğ., 1997; Gaddy, Bakken ve Fulk, 2008; Sencibaugh, 2007).

#### *1.4.6. Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler*

Bireyin düşünceleri hakkında düşünmesi (Flavell, 1979; Kuhn ve Dean, 2004) anlamına gelen üstbiliş (metacognition), ilk kez Flavell (1987) tarafından, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Schraw ve Dennison’a (1994) göre üstbiliş, kişinin öğrenmelerini yansıtmasını, anlayabilmesini ve kontrol etmesini sağlar. Üstbiliş; biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki temel öğeden oluşmaktadır (Baker ve Brown, 1984; Jacobs ve Paris, 1987). Biliş bilgisi bireyin kendi bilişsel yetenekleri, bilişsel stratejileri ve hangi durumda neyi, ne zaman ve nasıl yapacağını bilme gibi bilgilere sahip olmasıdır (Wheeler, 2016). Bilişin düzenlenmesi ise seçilen stratejiler yoluyla amaçlanan hedefe ulaşma için planlama yapılması, ilerlemenin doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelere dayalı değişiklikler yapılması için izlenmesi; amaçları, öğrenmeleri ve bu işlemleri değerlendirmesi

aşamalarından oluşur (Jacobs ve Paris, 1987). Üstbilişe yönelik yapılan bu açıklamalara rağmen üstbilişin tam olarak açıklanamayan tartışmalı yönleri de bulunmaktadır (Flavell, 1979; Larkin, 2009; Paris ve Winograd, 1990; Tarricone, 2011). Brown (1987) bu tartışmaların en önemli boyutunu üstbilişsel öğrenenin hem biliş hakkında bilgi sahibi olması hem de bilişin düzenlenmesi yeteneğine sahip olması gerekliliğinin literatürde bir ikilik oluşturduğunu belirtmiştir (Coppins, 2008). Bu bağlamda üstbilişsel ve bilişsel faaliyetler arasındaki farkın ortaya konulması gerekmektedir. Biliş algılamayı, anlamayı, hatırlamayı ve buna benzer zihinsel süreçleri içerirken, üstbilişin bireyin algılaması, anlaması, hatırlaması ve bunun gibi zihinsel süreçleri hakkında düşünmesini içermektedir (Garner ve Alexander, 1989). Bu bağlamda bilişsel stratejiler, kişinin bir amaca ulaşmasını, öğrenmeyi sağlarken, üstbilişsel strateji ise kişinin kendini gözlemesini, test etmesini ve değerlendirmesini içerir (Coppins, 2008; Doğanay-Bilgi, 2009). Diğer bir ifadeyle bilişsel stratejiler anlamayı sağlayan adımlar olarak ifade edildiğinde, üstbilişsel stratejiler bu adımların ne kadar doğru, etkili ve amaca uygun olduğunu izlenmesini ve yeniden düzenlenmesini içerir. Bu manada üstbilişin, bilişsel etkinlikleri kontrol eden, izleyen, düzenleyen ve değerlendiren yapı olduğu söylenebilir (Karbalaei, 2011). Örneğin iyi bir okur, bilişsel bir strateji olan özetleme stratejisini uygun biçimde uygulayıp uygulamadığını test etmek için özetleme ile ilgili üstbilişsel strateji bilgisini kullanabilir. Okuyucu, “Özetimde, metindeki tüm önemli noktalar var mı?, Özetim ne kadar iyi?, Tüm bilgileri kapsıyor mu?, Önemli noktaların hepsini kapsıyor mu?” gibi soruları kendine sorarak özetini kontrol edebilir (Doğanay-Bilgi, 2009; Ferguson, 2001). Diğer taraftan bilişsel ve üstbilişsel stratejiler arasındaki fark stratejiyi kullanma amacına bağlı olarak da değişmektedir (Ku ve Ho, 2010). Buradan hareketle, okuyucunun okuma sonrasında metni daha iyi anlamak amacıyla sorular hazırlaması veya sorması bilişsel stratejidir. Buna karşın, okuma sürecinde anlamasını izlemesi ve değerlendirmesi amacıyla kendine soru sorması bu stratejinin üstbilişsel strateji işlevi üstlendiği anlamına gelmektedir.

Üstbilişin kullanılması, uygun stratejilerin kullanılma olasılığını arttırmakla beraber bireyin bilgisini stratejik şekilde kullanarak performansını en etkili şekilde sergilemesini sağlamaktadır (Gourgey, 1998). Üstbiliş ile ilgili çalışmalar anlamaya yönelik olmakta ve uygulanan öğretim stratejilerinin çoğunluğu okuduğunu anlamayı desteklemeye odaklanmaktadır (Cummins, Stewart ve Block, 2005). Okumada üstbiliş, okuyucuların okudukları metnin anlamını oluşturmaları için ne tür stratejiler kullandıklarını ve bu stratejileri farklı amaçlarla ne zaman kullanacaklarını ifade eder (Al-Shaye, 2002). Bu

bağlamda üstbilişsel stratejileri kullanan okuyucuların metne daha amaçlı yaklaştıkları ve eleştirel düşündükleri söylenebilir (Rock, 2016). Dolayısıyla öğrenciler üstbilişsel stratejileri öğrendikten sonra okuma süreçlerine dikkat eder ve başarılı okuyucular olurlar (Alqahtani, 2016). Başarılı okuyucular okurken güçlük yaşadıkları noktaları belirlemek için kendini izleme, metni anlamak için kendine soru sorma, tahminde bulunma, netleştirme ve özetleme gibi stratejiler kullanmaktadırlar (Botsas, 2017).

Diğer taraftan öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin başarılı öğrencilere göre hem daha az strateji kullandığı hem de bu stratejileri kullanmakta etkisiz kaldıkları bilinmektedir. Bu öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanmada önemli güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Anastasiou ve Griva, 2009). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlamalarını izleyemedikleri, metnin zorluk düzeyine göre okumalarını ayarlayamadıkları, okumak için amaç oluşturamadıkları ve çıkarım yapamadıkları belirtilmektedir (Baker ve Brown, 1984; Sencibaugh, 2007). Bunun temel nedeni ise üstbilişsel stratejilere sahip olamamalarına bağlanmaktadır (Sencibaugh, 2007). Kraai (2010) ilköğretim öğrencilerinin öğrenme süreçlerini belirlemek için yapmış olduğu çalışmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin etkili stratejileri belirlemede güçlük çektiğini ve performanslarını izlemek, düzenlemek veya düzeltmek için sınırlı bir yeteneğe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Başarılı okuyucular ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştırıldığı bir çalışmada Anastasiou ve Griva (2009), başarılı okuyucuların bilgilerini derinleştirmek, metin ile ilgili yorumlarını desteklemek veya açıklamak için okuduğunu anlama stratejilerini bir yol olarak kullandıklarını, anlamalarını sağlayacak en iyi stratejileri seçtiklerini; buna karşın zayıf okuyucuların ise kısıtlı düzeyde üstbilişsel stratejiye sahip olduğunu ve sürekli aynı stratejileri kullanma eğiliminde olduğunu belirlemiştir. Wigent (2013) yapmış olduğu çalışmasında başarılı okuyucuların daha bilinçli ve amaçlı olarak okuma stratejilerini kullandığını, ana fikir ve ayrıntılarını hatırlamak için strateji çeşitliliği ve zenginliğine sahip olduklarını buna karşın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumaya yönelik hazırlık planlarının olmadığını ve okuma stratejilerini kullanmada genel anlamda amaçlı olmadıklarını belirlemiştir. Batsos (2017) ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınırlı düzeyde üstbilişsel beceriye sahip olduğunu, bu stratejileri az ve yüzeysel kullanan pasif okuyucular olduğunu, buna karşın başarılı okuyucuların okudukları metni anlamak için birçok stratejiyi ve bu stratejileri etkili olarak kullandıklarını belirlemiştir. Diğer taraftan bu öğrencilere yönelik yapılan diğer çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel stratejileri öğrenebildikleri ve üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde

önemli etkisinin olduğu belirtilmiştir (Alqahtani, 2016; Berkeley ve diğ., 2011; Bosson ve diğ., 2010; Boulware-Gooden ve diğ., 2007; Brokenshire, 2014; Çakıroğlu, 2007; Eilers ve Pinkley, 2006; Esser, 2001; Mastropieri ve diğ., 2003; Nelson, 2003; Rock, 2016; Swanson, 1999; Swanson ve Sachse-Lee, 2000; Talbott ve diğ., 1994). Bu bağlamda öğrenme güçlüğü olan öğrencilere üstbilişsel strateji öğretimi bu öğrencilerin anlama becerilerinin gelişmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

## 1.5. Strateji Öğretimi

İlgili alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu stratejilerin öğretimi ise bazı temel yöntemler çerçevesinde yapılmaktadır. Öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak oluşturulan ve sık kullanılan bu yöntemler, Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching), İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading), Kendini Düzenleme Strateji Gelişimi Yaklaşımı (Self Regulated Strategy Development) olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu yaklaşımlara ilişkin ayrıntılı bilgi sunulmuştur.

### 1.5.1. Karşılıklı Öğretim

Palincsar (1984) tarafından öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek amacı ile oluşturulmuş etkili bir strateji öğretim yaklaşımıdır. Karşılıklı öğretim “öğrencilere anlam oluşturmayı sağlayan süreç” olarak tanımlanmaktadır (Palincsar ve Brown, 1984). Bu süreç, işbirliğine dayalı öğretim ile öğrencilerin 4-6 kişilik küçük gruplarda birlikte okumalarını ve anlama stratejilerini uygulamalarını gerektirdiği için kendilerinin ve diğerlerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlar (Johnson ve Johnson, 1986). Küçük gruplarda, öğrenciler fikirlerini özgürce tartışıp değiştirebilir ve bazen de diğer öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için öğretmen rolünü üstlenebilirler. Ayrıca grup çalışması diğer öğrencinin tahminleri ile ilgili yorum yapma, anlamadıkları noktalar üzerinde açıklama isteme, diğer öğrencilerin özetleriyle ilgili tartışma veya yorum yapma, başka sorular önerme, anlaşılmayan kısımları çözmeye diğerlerine yardım etme gibi imkanlar sunarak okuyucuların okuma aktivitelerine katılmalarına olanak sağlamaktadır (Rosenshine ve Meister, 1994).

Bu yaklaşımın önemli özelliklerinden birisi de öğrenciye okuduklarından anlam oluşturmaya yönelik uygulanabilir bir strateji çerçevesi (scaffolding) sağlamasıdır (Myers, 2005). Palincsar ve Brown (1984)'a göre iyi anlama becerisine sahip öğrenciler okuma sürecinde, tahmin etme, açıklama, özetleme ve soru sorma stratejilerini çok sık kullanırlar.



Karşılıklı öğretim yaklaşımı da bu dört temel stratejinin öğretilmesini ve uygulanmasını temel almaktadır (Oczkus, 2003). Bu stratejilerden ilki *tahmin etme*; öğrencilere önceki bilgileri ile yeni bilgi arasında bağlantı kurma fırsatı sunmaktadır. Tahmin etme, metnin resimleri veya metnin başlığını kullanarak öğrencilerin geçmiş bilgilerini harekete geçirmeyi amaçlayan okuma öncesi bir stratejidir. Öğrencilerin okuyacakları bölümle ilgili tahminde bulunmaları, alt başlık ve başlıklarda sunulan ipuçlarını kullanmaları öğrencinin metni anlamasını kolaylaştırmaktadır. İkinci strateji olarak *soru sorma*; öğrencilerin anlamaları arasında “bağlantı” kurmalarını sağlamakta ve anlamalarının doğruluğu ile ilgili bir kontrol mekanizması görevini yapmaktadır (Palincsar ve Brown, 1988). Ayrıca öğrencilerin soru sorma stratejisini kullanmaları anlama sürecine aktif katılmalarını sağlamaktadır. Üçüncü strateji olarak *netleştirme*; öğrencilerin okurken anlamadıkları noktaları fark etmeleri ve anlamını bilmedikleri sözcüklerin açıklanmasını içermektedir. Bu açıdan bakıldığında açıklama yapma, öğrencilerin okuduğunu anlamada problem yaşadıkları noktalara yoğunlaşmalarını ve anlamalarını izlemelerini sağlamaktadır (Michaux, 2011). Son strateji olarak *metni özetleme*; okuma sonrasında kullanılan bir stratejidir. Bu strateji de öğrencilerin okudukları metne odaklanmaları ve metinde yer alan cümlelerdeki ve paragraflardaki bilgileri birbiriyle ilişkilendirerek, özetlemeleri beklenmektedir. Etkili özet yapma, öğrencilerin anahtar kavramları belirlemelerini ve onları uyumlu şekilde sentezlemelerini gerektirmektedir (Palincsar ve Brown, 1984). Sonuç olarak, bu dört stratejinin hem öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği hem de okuduğunu anlamayı izleme işlevi gördükleri ifade edilmektedir (Palincsar ve Brown, 1984; Reichenberg, 2014).

Etkili bir karşılıklı öğretim gerçekleşmesi için ilk olarak, öğretmenin yukarıda belirtilen dört stratejinin nasıl kullanılması gerektiğini açıklaması ve model olması gerekmektedir (Alfassi, 2004). İkinci olarak, bu dört basamağın öğretimi ve uygulanması sırasında öğretmen-öğrenci arasında olumlu bir iletişimin kurulması sağlanmalıdır (Rosenshine ve Meister, 1994). Üçüncü olarak ise öğretim sırasında öğretmenler yardım sistemini (model olma, rehberli uygulama) yavaş yavaş geri çekerek öğrencilerin daha fazla kontrol almasını sağlayacak yapılandırılmış öğretim ortamını hazırlamalıdır (Greenway, 2002; Palincsar ve Brown 1984).

Karşılıklı öğretim özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirme amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temelini oluşturan dört stratejinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerileri üzerinde etkisini ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Lederer (2000) tarafından yapılan bir çalışmada

4.-6. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü yaşayan toplam 128 öğrenci ile her sınıf düzeyinde deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney gruplarına karşılıklı öğretimle tahmin etme, netleştirme, soru sorma, özetleme stratejileri öğretimi yapılmıştır. Her iki gruptan süre, yanıtların doğruluğu, fikir üretme, özetleme olmak üzere toplam dört alanda veriler toplanmıştır. Analizler sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin özet oluşturma becerilerinde kontrol grubundaki öğrencilere göre önemli gelişmeler gözlenmiştir. Öte yandan, araştırmada deneklerin edindikleri bu becerileri bir ay sonra yapılan izleme oturumlarında koruyabildikleri de belirlenmiştir. Diğer bir çalışmada ise DiLorenzo (2010) kaynaştırma ortamlarında dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan 14, öğrenme güçlüğü açısından risk grubunda olan 10 ve normal gelişim gösteren 10 öğrenci ile karşılıklı öğretime dayalı strateji öğretiminin fen konularını içeren metinleri anlama becerilerine etkisini araştırmıştır. Yirmi oturum devam eden müdahale sonucunda karşılıklı öğretimin genel olarak bütün grupların fen metinlerini anlama becerilerini geliştirdiği ve anlama puanlarında en fazla gelişimin ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde olduğu belirlenmiştir. Dört hafta sonra yapılan izleme testlerinde becerilerin önemli ölçüde korunduğu görülmüştür. Benzer olarak, Diehl (2005) ilköğretim dördüncü sınıfta öğrenim gören ve okuduğunu anlamada güçlük yaşayan altı öğrencinin katılımıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada karşılıklı öğretim stratejisinin, öğrencilerin strateji kullanmaları ve okuduklarını anlama performansları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu öğrencilere karşılıklı öğretim çerçevesinde soru sorma, tahmin etme, netleştirme ve özetleme stratejileri öğretimi yapılmıştır. Müdahale süreci 20 oturumda tamamlanmıştır. Öğrencilerin strateji kullanımı ile ilgili diyalogları kaydedilerek incelenmiştir. Araştırma sonuçları, strateji öğretiminin yapılmasının öğrencilerin bu stratejileri kazanmalarına, uygulamalarına ve dolayısıyla anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra araştırmada, metindeki anafikir ve destekleyici fikirleri belirlemek amacıyla kullanılan soru sorma stratejisinin grup tartışmaları için önemli bir işleve sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ve içselleştirmeleri için öğretmenlerin strateji öğretiminde gerekli desteği sağlamasının öneminden bahsedilmiştir.

Yapılan birçok araştırmada karşılıklı öğretimin öğrencilerin anlama becerileri üzerinde etkili olduğu görülürken, farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin, Klingner ve Vaughn (1996) yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören 26 öğrenme

güçlüğü olan öğrenciye karşılıklı öğretim çerçevesinde okuduğunu anlama öğretimi yapmışlardır. Araştırma sonucunda karşılıklı öğretime dayalı strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülse de deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Benzer olarak, Michaux (2011) tarafından yapılan bir çalışmada 28 okuma güçlüğü olan lise öğrencisi ile dört haftada gerçekleştirilen karşılıklı öğretimin anlama becerisi üzerinde etkisi araştırılmıştır. Uygulanan müdahale programı sonunda deney ve kontrol gruplarının anlama performansları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Araştırmacı, müdahalenin etkili olmamasını, araştırmaya katılan öğrencilerin okuma seviyelerinin önceki çalışmalara göre daha düşük olmasına, karşılıklı öğretim stratejilerinin çoğunluğunun okuma sırasında ve sonrasında kullanılmasına ve okuma öncesinde kullanılan stratejilerin yetersiz olmasına bağlı olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca programı uygulamada bu stratejilerin günlük olarak tekrarlanamaması ve okuma esnasında rutine dönüştürülememesinden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

Son olarak ülkemizde ise, Güldenoğlu (2008) karşılıklı öğretim yoluyla tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejilerinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrencinin metni özetleme becerilerinin geliştirilmesine etkisi araştırmıştır. Denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı çalışma, sekiz oturumda gerçekleştirilmiş ve bu süreç bittikten 15 gün sonra izleme verisi toplanmıştır. Araştırma sonucunda; metni özetleme becerisinin öğretiminde karşılıklı öğretimin etkili olduğu ve öğrencilerin edindikleri becerileri izleme oturumlarında da korudukları görülmüştür.

### *1.5.2. İşbirlikli Stratejik Okuma*

İşbirlikli stratejik okuma öğrencilerin bilgi verici metinlere yönelik anlama becerilerini geliştirmek amacı ile tasarlanan çoklu strateji öğretim yaklaşımıdır (Klingner ve Vaughn, 1999; Vaughn, Klingner ve Bryant, 2001). Bu yaklaşım, bilişsel ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini (Palincsar ve Brown, 1984; Rosenshine ve Meister, 1994) işbirlikli öğrenmeyle (Johnson ve Johnson, 1989) bir araya getirerek anlama becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler stratejiyi uygulama konusunda birinin diğerine yardımcı olabileceği küçük heterojen gruplara bölünerek öğretim yapılmaktadır. Böylelikle okuma sürecinin bütün aşamalarında öğrenciler birbirlerinin eksikliklerini tamamlayabilmektedir (Vaughn ve diğ., 2001). Bu yaklaşımın öncelikli hedefi öğrencilere dört okuduğunu anlama stratejisini bilgi verici metinlerde uygulamalarını öğretmek ve bu metinleri anlamaları için

rutinler geliştirmelerine yardım etmektir (Liang ve Dole, 2006). İşbirlikli stratejik okuma çerçevesinde; (a) gözden geçirme, (b) okumayı izleme ve sözcük bilgisini geliştirme, (c) anafikri ve destekleyici fikirleri bulma, (d) özetleme ve soru oluşturma stratejileri kullanılmaktadır (Klingner ve Vaughn, 1999). İlk strateji olan *Gözden Geçirme* ile öğrenciler başlığı ve anahtar kelimeleri okur, var ise resim tablo ve grafikleri incelerler (Klingner, Vaughn, Boardman ve Swanson, 2012). Böylelikle öğrencilerin okuma öncesinde metin ile ilgili ipuçlarını öğrenmeleri, konu ile ilgili beyin fırtınası yapmaları ve okuyacakları metinde sunulan bilgiler ile ilgili tahmin etmeleri hedeflenir (Bremer, Vaughn, Clapper ve Kim, 2002). Beyin fırtınası kullanılarak öğrencinin konu ile ilgili ön bilgisi harekete geçirilir. Beyin fırtınası yaparken öğrenciler, eşleştiği diğer öğrencinin metinle ilgili ön bilgilerini ve yaşam ile ilişkilendirmesini duyarak da bilgilerini genişletirler. Tahmin yürütme öğrencilerin tahminlerinin doğru olup olmadığını izlemelerini gerektirmesi nedeniyle okuyacakları metne yönelik ilgi ve motivasyonunu artırır (McCown, 2013). *Okumayı izleme ve sözcük bilgisini geliştirme* (Click ve Clunk) esnasında ise öğrencilerin okuduklarından kolayca anladıkları bölümler “Click”lerdir. “Clunk”lar ise öğrencilerin metin içinde anlamadıkları bölümler ve kavramlardır. Öğrenciler “Clunk”larla karşılaştıklarında durur, anlamı bulmak için düzeltme stratejilerini kullanırlar. İlk olarak, “Clunk” olan cümleyi ve kelimeyi yeniden okur, anlamalarına yardım edecek olan anahtar fikirleri ararlar. İkinci olarak, “Clunk”tan önceki ve sonraki cümleyi okur anlamı bulmaya çalışırlar. Daha sonra ise kendilerine yardımcı olabilecek son ekleri incelerler. Son olarak da, kelimenin köküne bakarak anlam oluşturmaya çalışırlar (Bryant, Vaughn, Linan-Thompson, Ugel ve Hamff, 2000; Klingner ve Vaughn, 1999; Vaughn ve diğer., 2001). *Ana fikri ve temel düşünceleri belirleme* sırasında öğrenciler “kim ve ne ile ilgili?” ve “kim veya ne hakkında” bilgisinden yola çıkarak metindeki temel düşüncelere karar verir ve ardından kısa bir ana fikir cümlesi yazar (Vaughn ve diğer., 2000). Son strateji olan *özetleme ve soru oluşturma* sırasında öğrenciler metin ile ilgili önemli fikirler hakkında soru oluşturur. Sorular oluşturulurken kim, ne, niçin, ne zaman, nerede ve nasıl gibi anahtar kelimelerden faydalanırlar (Vaughn ve diğer., 2000). Öğrencilerin bu soruları birbirlerine sormaları ve tartışmaları beklenir. Tartışma metin ile ilgili önemli fikirlerin paylaşıldığı özetleme ile sona erer (Klingner ve diğer., 2012). Özetleme, öğrenciye okuduklarını gözden geçirme fırsatı verir. Bu ise öğrendiklerini yorumlamalarına ve anlamalarına yardımcı olur (Vaughn ve Klingner, 1999).

İlgili alan yazında işbirlikli stratejik okumanın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerileri üzerindeki etkilerini araştıran çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Örneğin,

Klingner, Vaughn, Arguelles, Hughes ve Leftwich (2004) işbirlikli stratejik okuma öğretiminin dördüncü sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük, orta ve üst düzeyde akademik başarı gösteren toplam 211 öğrencinin bilgi verici metinleri anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda işbirlikli stratejik okuma öğretiminin uygulandığı gruptaki öğrencilerde geleneksel öğretimin yapıldığı öğrencilere göre anlama becerilerinde önemli gelişmeler olduğu görülmüştür. Ayrıca işbirlikli stratejik okuma öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile başarı düzeyi düşük öğrencilerin anlama becerilerini daha fazla geliştirdiği belirlenmiştir. Boardman ve arkadaşları (2016) ise dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören 87 öğrenme güçlüğü olan, 1285 normal gelişim gösteren öğrenciye haftada iki gün olmak üzere 14 hafta süren işbirlikli stratejik okuma öğretimi yapmıştır. Müdahalenin öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarına yönelik etkisi öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli stratejik okuma eğitimi alan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarında kontrol grubuna göre önemli bir gelişim olduğu belirlenmiştir. Müdahale yapılan grupta öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre hem öntest hem de sontest puanları daha düşük olmasına rağmen işbirlikli stratejik okuma öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla geliştirdiği görülmüştür. Benzer olarak, Swanson ve arkadaşları (2011) yapmış oldukları çalışmada işbirlikli stratejik okuma öğretimine dayalı hazırlanan okuma programının yedinci ve sekizinci sınıfta okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin anlama becerilerine etkisini araştırmışlardır. Uygulama, iki yıl boyunca aynı öğretmenlerle ve farklı öğrencilerle tekrarlanmıştır. Çalışmada birinci yılın sonunda yapılan değerlendirmede deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubuna göre az da olsa anlama becerilerini geliştirdikleri görülürken, ikinci yılın sonunda yapılan değerlendirmede her iki grubun anlama becerilerinde önemli gelişmeler belirlenmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin strateji uygulama konusunda bilgi ve deneyimlerinin artmış olabileceğinden ve bu stratejileri diğer sınıflarda da uygulamış olmalarından kaynaklı olabileceği belirtilmiştir.

Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, Seacrist (2012), işbirlikli stratejik okumanın, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenme güçlüğü olan altı öğrencinin anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Uygulama süreci hafta içi her gün 80 dakikalık oturumlar şeklinde, toplam beş hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin anlama becerilerinde çok az gelişme görülürken, kelime bilgisi puanlarında bir düşüş görülmüştür. Araştırmacı uygulanan müdahalede beklenen etkinin olmamasını; müdahalenin uygulandığı sürenin kısa

olmasına ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha fazla zamana ihtiyaç duymalarına bağlamıştır. Ayrıca öğretim materyali olarak seçilen dördüncü sınıf düzeyindeki metinlerin öğrencilerin okuma seviyelerine uygun olmamasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Öte yandan, işbirlikli strateji öğretiminde teknolojiden faydalanılan çalışmalara rastlamak da mümkündür. Örneğin, Kim (2002), bilgisayar destekli işbirlikli stratejik okuma öğretiminin öğrenme güçlüğü olan 23 öğrencinin anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bilgisayar destekli işbirlikli stratejik okuma öğretiminde öğrencilere okuma öncesinde; gözden geçirme, tahminde bulunma ve beyin fırtınası yapma, okuma esnasında; anlamalarını izleme ve uyguladıkları stratejileri düzenleme, okuma sonrasında ise önemli fikirleri listeleme ve metinle ilgili soru (kim, nerede, niçin vb.) üretme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Çalışma sonucunda, bilgisayar destekli işbirlikli strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmesine karşın; gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kim ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan diğer bir çalışmada okuma güçlüğü olan 34 öğrenciye haftada iki gün olmak üzere 10-12 hafta süren bilgisayar destekli işbirlikli stratejik okuma öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda müdahale uygulanan grubun anlama becerilerinde (ana fikri bulma, soru üretme vb.) önemli gelişmeler görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu, bilgisayar destekli işbirlikli stratejik okuma programını yararlı bulduklarını ve bu programın okuma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Ülkemizde ise, Cora-İnce (2007) işbirlikli stratejik okuma yaklaşımı temelinde özel eğitim sınıflarındaki zihin engelli öğrencilere okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme, okuduğu metnin ana fikrini bulma, okuduğu metni özetleme becerilerini öğretmiştir. Araştırmaya dokuz zihin engelli öğrenci ve genel eğitim sınıflarına devam eden 27 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılan çalışmada hedeflenen okuduğunu anlama becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için işbirlikli stratejik okuma doğrultusunda öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planları, haftada üç gün 40 dakikalık oturumlarla uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, işbirlikli stratejik okuma yaklaşımı doğrultusunda geliştirilmiş olan okuduğunu anlama öğretim programının zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini öğrenmelerinde ve bu beceriyi genelleyebilmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

### 1.5.3. Kendini Düzenleme Strateji Gelişimi Yaklaşımı (KDSGY)

KDSGY, öğrencilere kendini düzenleme stratejilerini ne zaman ve nasıl kullanacaklarını öğretmek için kullanılan bir yol olarak tanımlanmıştır (Harris ve Graham, 2003). Bu yaklaşım öğrenme sürecinde, amaç oluşturma, kendini izleme, kendini pekiştirme gibi kendini düzenleme stratejilerini kullanarak okuduğunu anlama, yazma, problem çözme ve ödev tamamlama gibi alanlarda öğrenciyi bağımsızlaştırmak amacı ile oluşturulmuştur (Mason, Meadan-Kaplansky, Hedin ve Taft, 2013). KDSGY’de sorumluluk öğretmenden öğrenciye geçecek şekilde öğretim aşamalı olarak düzenlenir ve öğrencinin bağımsız hale gelebilmesi amaçlanır. Bu yaklaşımda öğrenciler öğrenme sürecinde aktif katılımcı olarak yer alır; öğrencinin stratejileri öğrenme çabası üzerinde durulur ve öğrenciler ödüllendirilir. Ayrıca geri bildirimler ve öğretimsel destekler eğitimci tarafından öğrencinin ihtiyacına göre sunulmaktadır. Son olarak, öğretim zamana dayalı olmak yerine öğrenciler öğretilen bir stratejide belli bir yeterliliğe ulaştıktan sonra diğerine geçilmektedir (Güzel, 2006).

KDSGY’ye göre strateji öğretimi altı basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklardan ilki olan *önkoşul becerileri geliştirmede*, öğretmenler okuma sürecinde anlamının gerçekleşmesinde ihtiyaç duyulan ön bilgi ve becerileri ortaya çıkarmak için öğrencilerle etkileşim kurarlar. *Stratejileri tartışma* basamağında ise öğretmenler hangi stratejileri öğreteceklerini, her bir strateji adımının neler olduğu ve bu adımların okumayı geliştirmede nasıl yardımcı olduğunu öğrencilerle tartışır. Üçüncü basamakta, öğretmen sesli düşünme yoluyla okuma öncesinde, okuma esnasında ve sonrasında strateji adımlarını nasıl uygulanacağına *model olur*. Öğretmen öğrencilerin kullanmayı öğrenecekleri kontrol listeleri, hatırlatıcılar ile birlikte her bir strateji adımının nasıl tamamlanacağını gösterir. Dördüncü basamakta ise pek çok ders süresince yapılan tekrarlı alıştırmalar aracılığıyla uygulanan her bir strateji adımının öğrenciler tarafından *ezberlenmesi* beklenmektedir. Bu aşamada öğrenciden okuma esnasında ihtiyaç duyduğu stratejiyi belirleyerek o stratejiyi hatırlaması için öğrenciden kullanılan stratejilerin isimlerinin ezberlenmesi istenir. *Stratejilerin uygulanmasına rehberlik etme ve destekleme* basamağında, öğrenci ile öğretim sırasında oluşan etkileşim ve rehberlik, öğrencinin stratejiyi başarıyla uygulamaya başlamasıyla azaltılır, öğrenciler giderek strateji kullanımını yönetmeye başlarlar. Bu desteğin azaltılması için öğrencinin öğretmen tarafından belirlenen yeterliliğe ulaşması gerekmektedir. Öğretmen, öğrenciye ancak ihtiyaç duyduğunda rehberlik eder. Son olarak, *bağımsız uygulama* basamağında ezberlenmiş ve strateji adımlarını doğru ve verimli uygulayan öğrenciler bağımsız uygulamalarla süreci tamamlarlar (Harris ve Graham, 2003).

Pek çok çalışmada strateji öğretiminin KDSGY yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmaların bir bölümünde RAP (Read a paragraph; Ask myself, “What was the main idea and two details?” and Put it into my own words) olarak tanımlanan ve öğrencinin metni okumasını, sonra ana fikir ve iki destekleyici fikrin ne olduğunu kendine sorarak belirlemesini ve ardından bunları kendi kelimeleri ile ifade etmesini içeren stratejinin kullanıldığı izlenmektedir (Hagaman ve diğ., 2010). Bu çalışmalarda KDSGY’ye temelinde uygulanan RAP stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur. Örneğin, Blume (2010) yapmış olduğu çalışmada, RAP stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama performanslarına etkisini araştırmıştır. Denekler arası çoklu yoklama deseni kullanıldığı araştırma ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören üç öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada RAP stratejisi öğretimi 12 oturumda tamamlanmıştır. Her oturum sonrasında öğrencilere okudukları metinlerle ilgili beş bilgi sorusu, beş de çıkarım sorusu olmak üzere toplam 10 soru sorularak okuduğunu anlama performansları incelenmiştir. Araştırma sonucunda RAP stratejisinin araştırmaya katılan öğrencilerin anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirmiş olduğu bulunmuştur. Yapılan müdahalenin özellikle öğrencilerin çıkarımsal soruları cevaplamalarında etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca müdahale sürecinden iki ay sonra yapılan izleme oturumlarında da öğrencilerin anlama becerilerini korudukları ortaya çıkmıştır. Hagaman ve Reid (2008) ise okuduğunu anlamada güçlük yaşayan altıncı sınıfta öğrenim gören üç öğrenciye KDSGY basamaklarını kullanarak, RAP stratejisinin öğrencilerin anlama performansları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Müdahale süreci 12 oturumda tamamlanmıştır. Denekler arası çoklu yoklama deseninin kullanıldığı araştırmada veriler, ilk olarak öğrencilerden okudukları metinlerden hatırladıkları detay bilgileri ve ana fikri sözlü olarak ifade etmeleri istenerek kayıt edilmiştir. İkinci olarak öğrencilerden metin ile ilgili altı kısa cevaplı soruyu cevaplamaları istenmiştir. Verilerin analizi sonucunda uygulanan müdahalenin öğrencilerin okudukları metinlerle ilgili bilgileri hatırlamalarında, ana fikri bulmalarında ve kısa cevaplı soruları cevaplamalarında etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin bu performanslarını izleme oturumlarında da korudukları görülmüştür. Benzer sonuçlara Hagaman, Casey ve Reid (2012)’in yapmış oldukları araştırmada da rastlanmıştır. Araştırmada KDSGY’nin basamakları kullanılarak, RAP stratejisinin ilkökul üçüncü sınıfta öğrenim gören altı öğrencinin anlama performanslarına etkisi araştırılmıştır. Verilerin toplanmasında, öğrencilerden ilk olarak okudukları metinden hatırladıklarını sözlü anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin belirttiği ana fikirler ve detay bilgiler, oluşturulmuş



kontrol listeleri ile değerlendirilmiştir. İkinci olarak öğrencilerden okudukları metin hakkında altı açık uçlu kısa cevaplı soruya cevap vermeleri istenmiştir. Cevapların yarısı doğrudan metin içerisinde bulunan, yarısı ise çıkarım yapmalarını gerektiren sorulardan oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda yapılan RAP strateji öğretiminin öğrencilerin anafikir ve detay bilgileri hatırlamalarında etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca müdahalenin öğrencilerin açık uçlu kısa cevaplı soruları cevaplama performanslarını artırmış olduğu görülmüştür. Müdahale sürecinden iki ve üç hafta sonra yapılan izleme oturumlarında da öğrencilerin bu becerileri devam ettirdikleri belirlenmiştir.

Hagaman, Casey ve Reid (2016) yapmış oldukları araştırmada RAP stratejisine okuma öncesinde düşün strateji adımını ekleyerek bu stratejinin okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerin anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya altıncı ve yedinci sınıfta öğrenim gören yedi öğrenci katılmıştır. Denekler arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla okudukları metni anlatmaları daha sonra metin içindeki bilgilere ve metindeki bilgilerden çıkarım yapmaya yönelik sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda, kısa süre uygulanan müdahale programının öğrencilerin metindeki ana fikirleri ve detay bilgileri hatırlama becerilerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin metin içindeki bilgilere ve metindeki bilgilerden çıkarım yapmaya yönelik soruları cevaplamalarında bir artış olsa da bu beklenen düzeyde gerçekleşmemiştir. Bunun nedeni hazırlanan soruların öğrencilerin düzeyine uygun olmamasına bağlanmıştır. Bunlarla birlikte araştırmada çift veya küçük grup halinde yapılan öğretimlerin öğrencilerin birbirlerinin stratejik davranışlarını model almalarında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Uygulamadan iki ve dört hafta sonra yapılan izleme oturumlarında da öğrencilerin bu becerileri korudukları belirlenmiştir. Benzer olarak, Johnson (2011) yapmış olduğu araştırmada RAP stratejisine okuma öncesinde düşün ve okuduklarını gözden geçir strateji adımlarını ekleyerek bu stratejinin okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerin anlama beceri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma lisede öğrenim gören, duygu ve davranış bozukluğu tanısı almış ve okuduğunu anlamada güçlük yaşayan üç öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Müdahale programı altı ders saatinde ve ortalama 20 dakikalık oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan müdahale programının öğrencilerin metindeki anafikirleri ve önemli detayları hatırlamalarında etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir önemli sonucu ise öğrencilerin okumaya ayırdıkları zamanın artmasıdır. Başlama düzeyi verilerinde öğrenciler okudukları metni anlatmak için

daha az zaman kullanırken müdahale sonrasında öğrencilerin metni anlatma düzeyleri ve süresi artmıştır. Uygulamadan iki ve dört hafta sonra yapılan izleme oturumlarında da öğrencilerin bu becerileri korudukları belirlenmiştir.

Ülkemizde ise KDSGY'nin strateji öğretim basamaklarının kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde, Doğanay-Bilgi (2009)'nin yapmış olduğu çalışmada, zihinsel yetersizliği olan üç öğrenciye tahmin etme, organize etme, araştırma, özetleme ve değerlendirme stratejilerini içeren POSSE (Prediction – Organization – Search – Summarization - Evaluate)'den yararlanarak oluşturduğu çok ögeli bilişsel strateji öğretimini KDSGY'nin aşamaları ve ölçüt temelli özellikleri dikkate alarak uyguladığı görülmüştür. Araştırmada öğrencilere okuma öncesinde metin yapısı öğretimi, amaç oluşturma-güdüleme, geçmiş bilgileri harekete geçirme ve tahmin etme, okuma esnasında önemli bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirme ve okuma sonrasında ise tahmin edilen ve metinden çıkarılan fikirleri karşılaştırma ve özetleme öğretimi yapmıştır. Uygulamalar sonucunda, uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tanımsal türde metinleri anlamalarında, anlamalarını sürdürmelerinde ve farklı türde metinlere genellemelerinde etkili olduğu görülmüştür. KDSGY'nin aşamaları ve ölçüt temelli özelliklerinin dikkate alınarak uygulandığı bir diğer çalışmada, Doğanay-Bilgi ve Özmen (2014) uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgilerini kazanmalarına etkisini araştırmıştır. Araştırma kaynaştırma sınıflarına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama dört aşamadan oluşmuştur. Bunlar; metin yapısı öğretimi, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalardır. Veri toplamak amacıyla öğretim öncesinde ve sonunda öğrencilerle görüşme yapılmış ve öğrencilerin cevapları betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretim sonunda metin anlama becerileri ile ilgili üstbilişsel strateji bilgilerinde öğretim öncesine göre olumlu yönde değişim olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretim sonunda yetkin okuyucuların okuma öncesinde, okuma sırasında ve sonrasında metni anlamak için kullandıkları (örneğin; metni okumadan önce metinle ilgili tahminde bulunma, okumak için amaç oluşturma, anlama süreçlerini gözleme, metni okurken önemli olan yerlerin altını çizme, metni okuduktan sonra özetini yazma gibi) stratejileri kazandıkları görülmüştür.

KDSGY'nin strateji öğretim basamaklarının kullanıldığı bir diğer strateji de TWA (Think Before Reading, Think While Reading, Think After Reading)'dır (Mason ve diğ., 2006a). Bu çalışmada da kullanılan TWA, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi verici

metinleri anlama becerilerinin gelişiminde etkili olan bir stratejidir (Mason, Hickey-Snyder, Sukhram ve Kadem, 2006b; Mason ve diğ., 2013). TWA stratejisine ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

#### 1.5.3.1. TWA Stratejisi

Çoklu strateji öğretimine dayalı olarak oluşturulmuş TWA'nın öğretiminde temel amaç, iyi okuyucuların okuma sürecinde yaptıklarını, okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilere öğretmektir (Hoyt, 2010). TWA stratejisi ile öğrencilerin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında düşünceleri amaçlanmaktadır. Bu strateji, bilgi verici metinleri (örn; fen ve sosyal bilgiler) okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında kullanılan kanıt temelli dokuz okuma stratejisini içermektedir (Mason ve diğ., 2006a). TWA stratejisi öğrencinin okuma öncesinde, yazarın amacını, kendisinin ne bildiğini ve ne öğrenmek istediğini düşünmesini (Think Before Reading: *Okumadan Önce Düşün*); okuma sırasında okuma hızını, önceki bilgilerini, tekrar okuması gereken bölümleri (Think While Reading: *Okuma Sırasında Düşün*) ve okuma sonrasında ise anafikri, özet bilgileri ve ne öğrendiğini düşünmesini (Think After Reading: *Okuma Sonrasında Düşün*) gerektirmektedir (Mason, Dunn-Davison, Hammer, Miller ve Glutting, 2012a). TWA'nın ilk basamağı olan Okumadan Önce Düşün, öğrencilerin ön bilgilerini düzenleme amacıyla üç adımdan oluşmaktadır. İlk adım olan “yazarın amacını düşün” öğrencilerin metnin hangi amaçla yazıldığını düşünmelerini sağlar. Öğrenci yazarın amacını düşünerek okuyacağı metnin bilgi verici mi yoksa öyküleyici mi olduğu gibi soruları kendine sorar. Diğer bir adım olan “ne bildiğini düşün” öğrencilerin okuma öncesinde ön bilgilerini aktifleştirerek, anlamalarını gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerin okuyacakları metin ile mevcut bilgilerini ilişkilendirmeleri amaçlanır. “Ne öğrenmek istediğini düşün” adımında ise öğrencilerin okumaya amaç oluşturmaları için geliştirilmiştir. Okuma öncesindeki bu adımlar KWL stratejisinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Okuma Sırasında Düşün basamağında da üç adım uygulanır: “okuma hızını düşün” adımında, okuma sırasında öğrencilerin hızlarını kontrol ederek okudukları şey ile ilgili ne anladıklarını gözlemlemelerini (örn; “Çok mu hızlı okuyorum?”) sağlar. Bir sonraki adım olan “önceki bilgilerini düşün” ile öğrencilerin metin içerisindeki okuduğu bilgiler ile önceki bilgilerini ilişkilendirmeleri amaçlanır. “Tekrar okuman gereken bölümleri düşün” adımında ise öğrenciler metinde anlamadıkları bölümleri tekrar okumaları konusunda teşvik edilir. TWA'nın son basamağı ise “Okuma Sonrasında Düşün”dür. Bu basamaktaki ilk adım olan “ana fikri düşün”de, öğrenciler parçanın ana fikrini ya da “konusunu” bulmak için RAP stratejisinin uygulama basamaklarını kullanır. Bu amaçla

öğrenci metni okur, kendine “Ana fikir ne?” diye soru sorar ve ana fikri kendi kelimeleriyle ifade eder (Ellis ve Graves, 1990). Daha sonra “özet bilgileri düşünme”de ise öğrencilere gereksiz bilgileri silmeleri, önemli bilgileri seçmeleri ve sıralamaları sağlanır. Son adım olan “ne öğrendiğini düşün” ise öğrencilerin metin ile ilgili bildiklerini kontrol etmeleri için okunan bölümleri ve öğrenilenleri tekrar anlatmalarını gerektirir (Mason, 2004).

Bu stratejinin kullanıldığı çalışmalardan birinde Mason (2002), okuma güçlüğü olan 32 beşinci sınıf öğrencisini iki gruba ayırarak, birinci gruba TWA stratejisinin okuma öncesi, sırası ve okuma sonrası basamaklarını kullanarak öğretim yapmış, ikinci gruba ise karşılıklı soru sorma stratejisi öğretimi yaparak bu iki grubun anlama performanslarını değerlendirmiştir. TWA stratejisi öğretimi KDSGY'nin strateji öğretim basamakları kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin amaç oluşturma, özetleme, hatırlama ve ana fikri bulma performans düzeyleri öntest-sontest ve izleme oturumlarında sözlü ve yazılı olarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Ayrıca müdahalelerin öğrencilerin kendini yönetme ve içsel motivasyon becerilerine yönelik etkisi öntest-sontest yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda TWA stratejisi öğretiminin yapıldığı grubun anlama becerilerinin kontrol grubuna göre daha çok ilerleme gösterdiği belirlenmiştir. Buna karşın, grupların kendini yönetme, içsel motivasyon ve yazılı performans düzeylerinde herhangi bir farklılaşma bulunamamıştır. Öğrencilerin müdahale sürecinden üç hafta sonra yapılan izleme oturumunda kazandıkları becerileri korudukları görülmüştür. Benzer olarak, Mason ve diğerleri (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, 58 öğrenciye TWA stratejisi öğretimi kendini düzenleme stratejisi geliştirme yaklaşımının strateji öğretim basamakları kullanılarak verilmiştir. TWA ile birlikte öğrencilere hedef belirleme, kendi performansını izleme, kendine olumlu yönerge verme ve kendini pekiştirme konusunda eğitim verilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin kendini düzenleme yöntemlerini uygulama konusundaki düşünceleri de incelenmiştir. Ek olarak, öğrencilerin öğrenmiş oldukları kendini düzenleme stratejilerinin üstbilişsel algılamalarına yönelik etkilerini öğrenmek için, öğretim sonrası anketlerden/görüşmelerden yararlanıldığı gibi öğrencilerin çalışma kağıtları ve yorumları da incelenmiştir. Analizler sonucunda, uygulanan müdahalenin öğrencilerin okuduğunu anlama ve kendini düzenleme stratejilerini (hedef oluşturma, kendini izleme, kendini yönetme ve kendini pekiştirme) kullanma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği belirlenmiştir.

TWA'nın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini birlikte geliştirmeye yönelik çalışmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin, Mason ve diğerleri (2012a), bilgi verici metinleri anlamada güçlük olan 77 öğrenci ile yapmış

oldukları çalışmada, TWA stratejisine ek olarak; hedefleri belirle, hedeflere ulaşmak için yolları listele, not al ve notları sırala şeklinde açıklanan PLANS (Pick goals, List ways to meet goals, and make Notes, Sequence notes) stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma performanslarını geliştirmedeki etkisini araştırmışlardır. Bu kapsamda, bir gruba TWA, diğer gruba TWA + PLANS öğretimi yapmışlar, üçüncü bir grubu ise kontrol grubu olarak almışlardır. Müdahale süreci hem TWA hem de TWA+PLANS için 30 dakikalık oturumlar şeklinde toplam 18-22 oturumda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, TWA'nın daha önce kullanıldığı diğer çalışmaların sonuçları ile paralellik gösterdiği, araştırmaya katılan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Ek olarak uygulanan TWA+PLANS stratejilerinin beraber öğretiminin ise öğrencilerin yazılı performansları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Başka bir çalışmada Mason ve diğerleri (2006b), TWA+PLANS stratejisinin ilkökul dördüncü sınıfa devam eden dokuz öğrencinin okuduğunu anlama ve yazma performansları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Müdahale süreci 30 dakikalık 15 oturumda gerçekleştirilmiştir. Müdahale sürecinin ilk oturumlarında anafikir ve özet bilgilerin ortaya çıkarılması için TWA'nın kullanımı öğretilirken daha sonraki oturumlarda öğrencilere okuduklarını hatırlama ve özet yazmaları için TWA+PLANS öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, TWA stratejisinin öğrencilerin metindeki anafikirleri ve özet bilgileri hatırlamalarında etkili olduğu bulunmuştur. Uygulanan TWA+PLANS stratejileriyle de öğrencilerin okuduklarını anlama ve özet yazma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin elde ettikleri bu becerileri üç aylık yaz tatili sonrası yapılan değerlendirmelerde de korudukları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler müdahaleyi okuduğunu anlama ve yazma için faydalı bulduklarını belirtmişlerdir.

Mason, Meadan, Hedin ve Cramer (2012b) ise, okuma güçlüğü yaşayan, dördüncü sınıfta öğrenim gören 20 öğrenciyi iki gruba ayırarak birinci gruba TWA stratejisi, ikinci gruba ise TWA+PLANS stratejileri öğretimi yapmışlardır. Araştırmada uygulanan bu strateji öğretiminin öğrencilerin kendilerini algılayışlarına, motivasyonlarına, okuma ve yazma becerilerine etkileri araştırılmıştır. Araştırmaya katılan her iki gruba da altı saat TWA stratejisi öğretimi yapılmıştır. Bir gruba ayrıca 10 saat TWA stratejilerini içeren ek dersler verilmiştir. TWA+PLANS stratejisi öğretimi yapılan grup ise altıncı dersten itibaren TWA grafik düzenleyicisi üzerine notlar alarak sürece devam etmiş ve PLANS stratejisi kullanılarak öğrencilerin bağımsız şekilde metinler yazmaları desteklenmiştir. Bununla birlikte, çalışmada Motivasyonel Okuma Ölçeği aracılığıyla müdahale öncesi ve sonrası

ölçümler yapılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan müdahale programının öğrencilerin motivasyonunu ve kendilik değerini arttırdığı belirlenmiştir. Bu stratejilerin öğretiminin her iki gruptaki öğrencilerin anlama ve yazma becerilerinde önemli gelişmelere neden olduğu görülse de gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu çalışmanın bir diğer önemli sonucu ise KDSGY'nin gerek TWA gerekse de TWA+PLANS uygulamalarında öğrencilerin becerilerine ilişkin inançlarını olumlu yönde değiştirmesidir. Her iki grupta da öğrenciler performanslarının gelişiminde stratejilerin önemini fark etmişlerdir. Benzer olarak, Ennis (2016) KDSGY'nin basamakları kullanarak TWA+PLANS stratejisinin duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin okudukları bilgi verici metni yazılı özetleme performansları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma duygu ve davranış bozukluğu olan öğrenciler için oluşturulmuş bir yerleşim yerindeki lisede öğrenim gören üç öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmada uygulanan müdahale programı haftanın 2-3 günü 40-50 dakikalık oturumlarla yapılmıştır. Araştırma yöntemi olarak tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan TWA+PLANS stratejisinin öğrencilerin özet yazmalarında, yazı niteliklerinin gelişmesinde ve özet için yazdıkları toplam kelime sayısında önemli gelişmeler olduğu belirlenmiştir. Mason (2008, Akt. Mason, 2013), TWA+PLANS stratejisi öğretimi yaptığı özel eğitim sınıfında öğrenim gören öğrenciler ile herhangi bir müdahalenin uygulanmadığı başarılı kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma performanslarını karşılaştırmıştır. Araştırma, okuduğunu anlamada güçlük yaşayan 56 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. PLANS öğretiminde yapılan mini oturumlarla öğrencilerin cümle birleştirme, sıfat ve zarf geliştirmeleri hedeflenmiştir. Sontest sonuçları, TWA+PLANS uygulanan gruptaki öğrencilerin müdahalenin yapılmadığı gruba göre okuduğunu anlatma ve anafikir belirleme becerilerinin anlamlı bir şekilde daha fazla geliştiğini göstermiştir. TWA+PLANS öğretimi yapılan öğrencilerin anlama performansları artmış ve bu öğrenciler ile müdahale uygulanmayan öğrenciler arasındaki başarı aralığı daralmıştır. Gruplar okunan metnin anlatılması ve anafikirleri belirleyebilme başarısı açısından da birbirlerine yaklaşmışlardır. Öğrencilerin yazma performanslarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmasa da müdahale uygulanan grupta belirli bir gelişim görülmüştür.

Diğer taraftan, TWA stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dışında diğer özel gereksinimli öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yapılmış çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Hedin, Mason ve Gaffney (2011) anlama performansları düşük ve dikkat problemleri olan dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan iki

öğrenci ile yaptıkları çalışmada TWA stratejisini kullanmışlardır. Haftada 30 dakikalık bir oturum ile 14 hafta devam eden bir uygulama sonucunda verilen TWA stratejisi öğretiminin öğrencilerin kendilerini yönetme ve anlamalarını izleme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca, TWA'nın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği gibi bu becerilerin ileriki süreçlerde korunduğu da gözlenmiştir. Başka bir çalışmada, Hoyt (2010), TWA stratejisinin duygu ve davranış bozukluğu olan sekiz ortaokul ve lise öğrencisinin okuduklarını anlama ve yazılı özetleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Toplam 10 oturumda gerçekleştirilen öğretim sonucunda TWA stratejisinin, öğrencilerin bilgi verici metinlerde anafikri bulmalarında, detay bilgileri hatırlamalarında ve bu fikirleri yazılı özete dönüştürmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca verilen eğitimde ikinci oturumdan itibaren öğrencilerin anlama becerilerinde önemli gelişmeler olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda, TWA'nın kısa zamanda etkililiğini gösterdiği ifade edilmiştir. Ek olarak, öğretmenler TWA'yı öğrencilere kolaylıkla öğretebildiklerini, öğrenciler ise TWA'nın basamaklarını uygulayabildiklerini ve TWA'yı faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Benzer olarak, Meadan ve Mason (2007) yapmış oldukları çalışmada TWA stratejisinin duygusal bozukluk yaşayan bir öğrencinin anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışma dördüncü sınıfa devam eden bir kız öğrenciyle 12 oturumda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada özel durum çalışması yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencinin TWA stratejisini fen ve sosyal bilgiler metinlerinde uygulayabildiği ve bunun anlama becerisinin gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, müdahale sonunda öğrencinin metin ile ilgili sorulan çıkarımsal sorulara doğru cevap verme oranında da önemli bir artış olduğu belirlenmiştir.

Wilson (2012) ise yapmış olduğu çalışmada TWA stratejisinden yararlanarak oluşturduğu müdahale programının duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören beş öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Müdahale süreci haftada dört gün 40 dakikalık oturumlarda öğrencilere birçok strateji bir arada öğretilerek tamamlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin seçtikleri kitaplardan alınan metinlerle öğretim yapılmıştır. Öğrencilerin anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla öncelikle metni okumaları ve başka birine anlatır gibi anlatmalarıyla detayları hatırlama düzeyi belirlenmiştir. Daha sonra ise metindeki bilgilerle ve metindeki bilgilerden çıkarım yapmalarını gerektiren sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda, uygulamaya katılan öğrencilerin okudukları metne yönelik soruları doğru yanıtlamalarında ve metindeki detay fikirleri hatırlamalarında önemli gelişmeler olduğu

belirlenmiştir. Öğrencilerin anlama becerilerindeki bu gelişimin, kendi seçtikleri kitaplarda yer alan metinleri okumaları, bu süreçte yeterli zamanın verilmesi, desteğin ve geri bildirimlerin sağlanmasıyla gerçekleştiği belirtilmiştir.

TWA stratejisinin çeşitli davranış problemleri olan öğrencilerin anlama becerileri üzerinde etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen diğer bir çalışmada Merson (2016) dokuzuncu ve onuncu sınıfta öğrenim gören 10 öğrenciye TWA stratejisini uygulamıştır. Beş hafta süren müdahale sonucunda strateji uygulamalarının öğrencilerin motivasyonlarını ve metne odaklanmalarını artırdığı, okuma sürecine daha istekli olmalarını ve dolayısıyla okuma sürecinde aktif olmalarını sağladığı bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin anlama becerilerinin gelişmesini sağlamıştır. Bu gelişimin erkek öğrencilerde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin başarı ve motivasyonlarının artmasıyla sınıf içinde istenmeyen davranışların oranında da ciddi bir azalma olduğu belirlenmiştir.

Rogevich ve Perin (2008) tarafından yapılan bir çalışmada da, hiperaktivite ve davranış bozukluğu olan 10-18 yaşlarında 63 öğrenci ile TWA stratejisi ile özet yazma öğretiminin anlama becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Sekiz oturumda gerçekleştirilen araştırma sonucunda, TWA stratejisi öğretimi yapılan öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinin kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur. Araştırmacılar stratejilerin öğretiminin öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında okudukları hakkında düşüncelerini sağlayarak anlama performansını arttırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ayrıca öğrenmiş oldukları stratejileri farklı tür metinlerde de kullanabildikleri ve müdahale sürecinden üç hafta sonra yapılan izleme oturumunda öğrencilerin kazandıkları becerileri korudukları görülmüştür. Benzer bir çalışmada, Johnson, Reid ve Mason (2011), TWA stratejisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan üç lise öğrencisinin anlama becerine etkisini araştırmışlardır. Tek denekli bir araştırma olarak desenlenen çalışmada TWA strateji öğretimi KDSGY strateji öğretim basamakları kullanılarak 30 dakikalık altı oturumda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda TWA stratejisinin araştırmaya katılan üç öğrencinin de metnin ana fikrini ve detaylarını hatırlamalarında ve kendilerini izleme ve amaç oluşturma gibi üstbilişsel becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Müdahaleden iki ve dört hafta sonra yapılan izleme oturumlarında da öğrencilerin bu becerilerini korudukları bulunmuştur.

Howorth, Lopata, Thomeer ve Rodgers (2016) TWA stratejisinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir.



Çalışma 9-11 yaşları arasında otizm tanısı almış dört öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı çalışmada, başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra her bir öğrenci için altı oturumda TWA stratejisi öğretimi yapılmıştır. Veriler, başlama düzeyinde, müdahale sürecinde ve izleme oturumlarında öğrencilerin okudukları metni hatırlama ve metinle ilgili soruları yanıtlama performansları temelinde toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları TWA stratejisi öğretiminin otizm tanısı almış öğrencilerin bilgi verici metinleri anlamalarında etkili olduğunu göstermiştir. Müdahalenin başlangıcından itibaren öğrencilerin metni anlama performanslarında hızlı ve tutarlı bir artış bulunmuştur. Ayrıca, müdahalenin tamamlanmasından iki hafta sonra yapılan izleme oturumları ile de öğrencilerin edindikleri bu becerileri koruyabildikleri belirlenmiştir.

Howorth (2015) ise TWA stratejisi öğretiminde teknolojiden yararlandığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, otizm tanısı almış ve ortalama zeka düzeyine sahip öğrencilerin bilgi verici metinleri anlamalarında iAnnotate iPad uygulamasını kullanmış ve öğretimde dijital bilgi notlarından yararlanmıştır. Altıncı sınıfa devam eden altı erkek öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilere TWA stratejisi basamakları ile dijital bilgi notlarının okuma sürecinde kullanımına yönelik eğitim verilmiştir. Müdahale sonunda TWA'nın iPad programı ile birlikte kullanılmasının bütün öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma performanslarını arttırdığı belirlenmiştir. Öğrenciler metinle ilgili bilgileri hatırlamada ve soruları yanıtlamada belirgin bir kazanım elde etmişlerdir. Öğrenciler, ek olarak, TWA stratejisini kullanmayı faydalı bulduklarını, gelecekte de bu stratejiyi kullanacaklarını ve kullanılan dijital bilgi notlarının ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Pinna (2015) yapmış olduğu çalışmada duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin okuduklarını anlama ve özet yazma becerilerini geliştirmek amacıyla TWA stratejisinden yararlanarak oluşturmuş olduğu tablet bilgisayar destekli uygulamanın etkililiğini araştırmıştır. Çalışma yedi, sekiz ve dokuzuncu sınıfta öğrenim gören dokuz öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Müdahale öncesi okuma sürecini tamamlamada problem yaşayan öğrencilerin uygulama sonunda okuma ve okuduktan sonra metni yazılı olarak özetleme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca, uygulamada bilgisayar kullanımının okumada, metinle ilgili anlama sorularını cevaplamada, cevapları kaydetmede, yazılı notlara erişmede ve toplanan ardışık bilgilerin özetlenmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

TWA stratejisi öğretiminin normal gelişim gösteren öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yapılmış çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Li ve diğerleri (2016) yapmış oldukları çalışmada, dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören 63 öğrenciye TWA

stratejisi, metin hakkında konuşma stratejisi ve TWA+metin hakkında konuşma stratejileri öğretiminin öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, eleştirel ve analitik düşünme becerilerine etkilerini araştırmışlardır. Her bir sınıf düzeyindeki öğrenciler iki ayrı gruba ayrılarak, öğrencilere iki aşamalı strateji öğretimi yapılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci grubuna ilk aşamada metin hakkında konuşma, ikinci aşamada TWA stratejisi öğretimi, ikinci gruba ise her iki aşamada TWA+metin hakkında konuşma stratejisi öğretimi yapılmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinin birinci grubuna ilk aşamada TWA stratejisi öğretimi, ikinci aşamada metin hakkında konuşma, ikinci gruba ise her iki aşamada TWA+metin hakkında konuşma stratejisi öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonunda, TWA+metin hakkında konuşma ve metin hakkında konuşma müdahalelerinin dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin üst düzey anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Uygulama sürecinde yapılan metne dayalı tartışmalarda TWA+metin hakkında konuşma ve metin hakkında konuşma stratejileri öğretimi alan öğrencilerin TWA müdahalesini alan öğrencilere göre, metne dayalı tartışmalar sırasında daha fazla eleştirel ve analitik düşündükleri; öğrenciler tarafından üretilen özgün soruların ve detaylandırılmış açıklamaların istatistiksel olarak önemli ölçüde artmış olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, TWA+metin hakkında konuşma ve metin hakkında konuşma müdahalelerinin, her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma akıcılığını etkili bir şekilde artırdığı bulunmuştur. Ayrıca TWA+metin hakkında konuşma öğretimi yapılan beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde müdahalenin her iki aşamasında da TWA grubundaki akranlarına göre daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir.

Öte yandan, Roohani ve Asiabani (2015) yapmış oldukları çalışmada yabancı dil öğretiminde TWA stratejisinden faydalanmışlardır. Ön test ve son test kontrol gruplu olarak desenlenen araştırmaya 16-26 yaşları arasında 70 öğrenci katılmıştır. Müdahale programı deney grubundaki öğrencilere bir akademik dönem boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda verilen eğitimin öğrencilerin okudukları metinlerdeki ana fikirlerini ve yardımcı düşünceleri belirlemelerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca TWA stratejisi öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını ve becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Araştırmada TWA stratejisinin dil öğreniminde de etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak, Roohani, Hashemian ve Kazemian (2017) yabancı dil eğitimi alan 60 üniversite öğrencisini 20 kişilik üç gruba ayırarak ilk gruba sokratik sorgulama ve tartışma haritası öğretimi, ikinci gruba TWA strateji öğretimi diğer gruba ise strateji öğretimi yapmadan doğrudan öğretim yapmışlar ve uygulanan yöntemlerin öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerileri

üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Müdahale sürecinde haftanın üç günü ve toplamda altı hafta strateji öğretimi yapılmış ve öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama performansları öntest-sontest ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda strateji öğretimi yapılan öğrencilerin eleştirel düşünme ve anlama puanlarında kontrol grubuna göre önemli bir artış olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan müdahale uygulanan iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bütün bu çalışmalar incelendiğinde, TWA stratejinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler başta olmak üzere birçok özel gereksinim grubu ve normal gelişim gösteren öğrencilerin anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmektedir. Bu stratejinin öğretmenler tarafından kolay ve pratik bir şekilde uygulanabildiği, öğrencilerin ise bu stratejiyi faydalı bulduğu belirlenmiştir. Ayrıca TWA stratejinin öğrencilerin amaç oluşturma, kendini izleme, kendini düzenleme gibi üstbilişsel becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir. Bu çalışmalarda TWA stratejisinin farklı metin türlerinde kullanılabilirdiği, bunun da öğrencilerin öğrendikleri becerileri genellemelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise; farklı strateji öğretim yöntemlerin kullanıldığı araştırmalara rastlanmakla birlikte (Doğanay-Bilgi, 2009; Güldenoğlu, 2008) okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde TWA stratejisinin kullanıldığı ve etkililiğinin incelendiği herhangi bir çalışma olmadığı görülmüştür. Ayrıca, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenen bu çalışmaların hiçbirinin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri içermediği görülmüştür. Bu bağlamda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları problemler ve TWA'nın etkililiği göz önünde bulundurularak, alanyazına yön vermesi amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Bu stratejinin ve adımlarının Türkçe olarak anlaşılması için mevcut çalışmada 3D (Okuma Öncesi **D**üşün, Okuma Sırasında **D**üşün ve Okuma Sonrası **D**üşün) şeklinde bir kısaltma kullanılmıştır.

## 1.6. Amaç

Bu araştırmada, metin yapısı farkındalık öğretimi ile birlikte sunulan 3D stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi verici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesi, sürdürülmesi, farklı türdeki metinlere genellenmesi ve bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Metin yapısı farkındalık öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanımsal türde bilgi verici metinleri anlama becerilerinin gelişmesinde etkisi var mıdır?
  - 1.1. Metin yapısı farkındalık öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanımsal türde bilgi verici metinlerde yer alan bilgileri anlama becerisinin gelişmesinde etkisi var mıdır?
  - 1.2. Metin yapısı farkındalık öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanımsal türde bilgi verici metinlerdeki bilgilerden çıkarım yapma becerisinin gelişmesinde etkisi var mıdır?
2. 3D stratejisi öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkisi var mıdır?
  - 2.1. 3D stratejisi öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanımsal türde bilgi verici metinlerde yer alan bilgileri anlama becerisinin gelişmesinde etkisi var mıdır?
  - 2.2. 3D stratejisi öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanımsal türde bilgi verici metinlerdeki bilgilerden çıkarım yapma becerisinin gelişmesinde etkisi var mıdır?
3. 3D stratejisi öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi verici metinleri anlama becerilerini uygulamadan 3 ve 6 hafta sonra gerçekleştirilecek izleme oturumlarında sürdürmeleri üzerinde etkisi var mıdır?
4. 3D stratejisi öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin farklı tür ve yapıdaki metinlerde anlama becerisini genellemelerinde etkisi var mıdır?
5. 3D stratejisi öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine etkisi var mıdır?

### 1.7. Önem

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okul dönemi öğrencilerinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Ülkemizde her ne kadar bu öğrencilerin oranını belirtecek bir çalışma bulunmasa da yurtdışında yapılan araştırmalarda bu oranın yüzde %5-10 arasında değiştiği görülmektedir (Sundheim, 2005). Bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun da okuduklarını anlamada ciddi problemler yaşadıkları belirtilmektedir (Dole ve diğ., 1996; Gersten ve diğ., 2001; Ko; 2012; Pressley, 2002). Okuduğunu anlama, öğrencilerin ilkokuldan üniversiteye kadar bütün öğretim kademelerindeki başarılarında önemli bir role sahiptir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, bu beceride yetersizlik yaşamaları, onların akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısı ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini

geliştirmeye yönelik çeşitli müdahalelere gereksinim duyulmaktadır. Son yıllarda özellikle bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin öğretimi ile ilgili hazırlanmış müdahale programlarının, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirdiğine yönelik araştırma sonuçları artmıştır. Oluşturulan bu müdahale programlarında çeşitli stratejiler uygulanmış ve etkili sonuçlar elde edilmiştir (Antoniou ve Souvignier, 2007; Berkeley ve Riccomini, 2011; Blume, 2010; Botsas ve Padeliadu, 2003; Diehl 2005; DiLorenzo, 2010; Esser, 2001; Gordon, 1995; Hagaman ve diğ., 2010; Hagaman ve Reid, 2008; Kim, 2002; Kim ve diğ., 2006; Klingner ve diğ., 2004; Klingner ve Vaughn 1996; Lederer 2000; Seacrist 2012; Swanson ve diğ., 2011). Ülkemizde ise özel gereksinimli öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalarda, verilen eğitim sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişme gösterdikleri ve performanslarında artış olduğu görülmüştür (Duman, 2006; Doğanay-Bilgi, 2009; Güldenoğlu, 2008; Güler, 2008; Güzel, 1998). Buna karşın, çalışmaların genellikle hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerle yapılmış olduğu belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik çalışmaların çok sınırlı olması ve bu öğrencilerin yaygın olarak yaşadıkları anlama problemleri göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın ülkemizde yapılmasının önemi artmaktadır.

İlgili alanyazında öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek amacıyla geliştirilen çeşitli yaklaşımlar ve bu yaklaşımlar dahilinde kullanılan çeşitli stratejiler söz konusudur. Bu stratejilerden birisi de kendini düzenleme stratejisi gelişimi yaklaşımına göre uygulanan 3D stratejisidir. 3D, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi verici metinleri anlama becerilerinin gelişiminde etkili olan bir stratejidir (Mason ve diğ., 2013). Bu stratejinin, öğrencilerin anlama becerilerinin gelişimindeki önemli rolünden bahseden birçok araştırmaya rastlamak mümkündür (Hedin ve diğ., 2011; Hoyt, 2010; Howort, 2015; Johnson ve diğ., 2011; Mason 2002; Mason 2004; Mason ve diğ., 2012a; Mason ve diğ., 2012b; Mason ve diğ., 2013; Mason ve diğ., 2006a; Mason ve diğ., 2006b; Rogevich ve Perin, 2008). Ülkemizde ise 3D stratejisinin kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma ülkemizde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek amacıyla kendini düzenleme stratejisi geliştirme yaklaşımına göre uygulanan ve 3D stratejisinin etkililiğini inceleyen öncül araştırmalardan biri olma özelliği taşımaktadır. Bu anlamda araştırmanın alana önemli katkı sağlayacağı ve yapılacak çalışmalara yön göstereceği tasarlanmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarının, okuduğunu anlamada etkili öğretim yöntemi seçiminde ve uygulama sürecinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere yardımcı olacağı beklenmektedir. Ayrıca, bu araştırmada yapılacak deneysel çalışma sonunda

belirlenen etkili strateji veya stratejilerin kanıt temelli uygulamalara yol göstereceği ve ilgili alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

## 1.8. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda 6. sınıfa devam etmekte olan öğrenme güçlüğü tanısına sahip 3 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Geliştirilen ölçme araçlarıyla toplanan verilerle sınırlıdır.

## 1.9. Tanımlar

Bu bölümde, araştırmada geçen bazı terim ve tanımlara yer verilmiştir.

**Öğrenme Güçlüğü:** Yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (IDEA, 2004).

**Metindeki Bilgi Birimlerini Anlama:** Metin içerisinde doğrudan bulunan bilgileri anlamadır.

**Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma:** Okuyucunun, metin içerisinde açıkça ve detaylı bir şekilde açıklanmayan bir bilgiyi, anlaması, kendi düşünce ve bilgileriyle ilişkilendirilerek ortaya koymasıdır (Simmons ve Singleton, 2000).

**Metin Anlama:** Metindeki bilgi birimlerine ve çıkarımsal sorulara cevap vermedir.

**Üstbilişsel Strateji:** Bireylerin öğrenmede kontrol sağlamak ve bilişsel bir amaca ulaşmak için kullandıkları ardışık süreçlerdir (Çakıroğlu, 2007).

**Metin Yapısı Farkındalığı Öğretimi:** Tanımsal türde bir metinde yer alan bilgilerin ve fikirlerin nasıl düzenlendiğinin öğretimidir.

**Kendini Düzenleme Strateji Gelişimi Yaklaşımı:** Strateji edinimini sağlamak amacıyla önkoşul becerileri geliştirme, stratejileri tartışma, stratejileri ezberleme, model olma, rehberli

uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarından oluşan strateji öğretim modelidir (Mason ve Graham, 2008).

**TWA (3D) Stratejisi:** Öğrencinin okuma öncesinde, yazarın amacını, kendisinin ne bildiğini ve ne öğrenmek istediğini düşünmesini; okuma sırasında okuma hızını, önceki bilgilerini, tekrar okuması gereken bölümleri düşünmesini ve okuma sonrasında ise anafikri, özet bilgileri ve ne öğrendiğini düşünmesini gerektiren üstbilişsel bir stratejidir (Mason, 2004).



## II. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeline, araştırmanın uygulama sürecine, araştırma grubuna ve çalışmada kullanılan araç ve gereçlere yer verilmiştir.

#### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, metin yapısı farkındalık öğretimi ile birlikte sunulan 3D stratejisinin öğrenme gücünü olan öğrencilerin bilgi verici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesi, sürdürülmesi, farklı türdeki metinlere genellenmesi ve bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu amaçla, tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama düzeyi deseninin bir türü olan “denekler arası çoklu yoklama deseni” kullanılmıştır. Bu araştırma deseninde aynı deneysel işlem, aynı ortam ve koşullarda aynı bağımlı değişken üzerindeki etkiye bakılarak farklı deneklere uygulanır. Deneklerin bağımlı değişken açısından aynı özelliklere sahip olması ve deneklerin birine uygulanan deneysel işlemde etkilenmemesi gerekir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Denekler arası çoklu yoklama modelinde uygulama sürecinde, ilk olarak deneklerden eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmaktadır. Başlama düzeyi verisi bağımlı değişkenin (hedef davranışın) deney süreci başlamadan önceki durumuna ilişkin elde edilen bilgidir (Alberto ve Troutman, 1990; Wiersma, 1995). Başlama düzeyi verisi, deneğin hali hazırdaki performansını ve deney sürecinde göstereceği performansa ilişkin kestirimde bulunmayı sağlamaktadır (Alberto ve Troutman, 1990). Deneklerde en az üç kararlı başlama düzeyi noktası elde edildiğinde birinci denekle uygulamaya geçilir. Birinci denekle ölçütü karşılar düzeyde performans elde edilinceye kadar uygulamaya devam edilir. Birinci deneğin ölçütü karşılar düzeyde kararlı bir performans sergilemesinden sonra tüm deneklerle eş zamanlı olarak ikinci toplu yoklamasına yer verilir. İkinci toplu yoklama evresinde, kararlı veri elde edildikten sonra ikinci denekle uygulamaya geçilir. İkinci denekle de ölçütü karşılar düzeyde performans elde edilinceye kadar uygulamaya devam edilir. Ölçütü karşılayan kararlı bir performans sergilemesinden sonra ise tüm deneklerle eş zamanlı olarak üçüncü toplu yoklamasına yer verilir. Üçüncü yoklama evresinde, kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü denekle uygulamaya geçilir. Aynı süreç üçüncü denekle de tamamlandıktan sonra var ise başka deneklerle aynı işlem yürütülür. Son olarak, tüm deneklerden eşzamanlı izleme verisi



toplanır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Böylelikle yapılan müdahalenin denekler üzerindeki etkisi ve sürekliliği değerlendirilmiş olur.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırma Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda öğrenimlerine devam eden öğrenme güçlüğü tanısı almış 3 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıları belirleyebilmek amacıyla öncelikle Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Adıyaman merkez ortaokullarında 6. sınıfta öğrenim gören öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin sayıları, okullara göre dağılımları ve sınıf düzeyleri hakkında resmi yazışmalarla bilgi alınmıştır. Bu doğrultuda belirlenen okullarda gerekli ön koşulları sağlayan öğrencilerin belirlenmesinde ilk olarak öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, aday öğrencilerin demografik özellikleri, okuma ve okuduğunu anlamaya ilişkin performans düzeyleri hakkında bilgi edinmek için Öğretmen Görüşme Formu (Ek 1) kullanılmıştır. Katılımcı öğrencilerin seçiminde aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

- a) 6. sınıf öğrencisi olma
- b) Öğrenme güçlüğü tanısı almış olma
- c) Sınıf düzeyine uygun bir metni en az % 90 oranında doğru okuyabilme (Lerner, 2000; Mercer ve Mercer, 2005)
- d) Sınıf düzeyinde seçilen metni hecelemeden okuyabilme
- e) Okudukları bilgi verici metinlerden hazırlanan 13 anlama sorusunun en az 2'sine en fazla 6'sına doğru cevap verme

Öğrencilerin belirlenmesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğrencilerin okuma doğruluğu ve okuma hızı performansları değerlendirilmiştir. Değerlendirmede 6. sınıf düzeyinde ve bilgi verici türde olan Okuma Hızı ve Doğruluğunu Belirleme Aracı kullanılmıştır. Katılımcıların sınıf düzeyinde okuma performansına ilişkin, tüm metinde doğru okudukları sözcük sayısı ve heceleyerek okudukları sözcük sayısı belirlenmiştir. Öğrencinin okuma doğruluğu, tüm metinde doğru okuduğu sözcük sayısının metindeki sözcük sayısına bölünmesiyle elde edilen yüzde hesaplanarak bulunmuştur. Sonuçlar kayıt çizelgesine kayıt edilerek, gerek duyulduğunda ses kaydı yeniden dinlenerek kontrol edilmiştir.

İkinci aşamada ise okuma doğruluğu ve hızı noktasında ölçütleri sağlayan (metni en az % 90 oranında doğru ve hecelemeden okuyabilen) aday öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiştir. Değerlendirmede 6. sınıf düzeyinde ve bilgi verici türde olan iki

metin ve metin anlama soruları kullanılmıştır. Aday öğrencilere okudukları her bir metin ile ilgili dokuzu metin içerisinde cevabı bulunan, üçü ise metindeki bilgilerden yola çıkarak çıkarım yapmalarını gerektiren anlama soruları sorulmuştur. Her iki metindeki performansın ortalaması alınarak öğrencilerin anlama performansları değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda hazırlanan 13 anlama sorusunun en az 2'sine en fazla 6'sına doğru cevap veren öğrencilerin çalışmaya katılımı sağlanmıştır. Değerlendirmeler sonucunda seçilme ölçütlerini sağlayan üç öğrenci belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan birinci denek, 11 yaş 7 aylık olup, Adıyaman ilinin Kahta ilçesindeki bir ortaokulun 6. sınıfına devam etmekte olan bir kız öğrencidir. Öğrenci 2012 yılında aynı ilçenin Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü tarafından yapılan değerlendirme sonucunda öğrenme güçlüğü tanısı almış ve raporu halen devam etmektedir. Öğrenci iki yıldan beri okuma ve yazma alanlarında destek eğitim odası desteği almaktadır. Denek belirleme sürecinde yapılan değerlendirmede kendisine verilen metni hecelemeden, dakikada 90 doğru sözcük olarak ve %95 oranında doğru okuyarak ve anlama becerilerini ölçmek amacıyla okutulan iki metinde yer alan 13 anlama sorusunun ortalama beşine doğru cevap vererek çalışmaya katılım ölçütlerini karşılamıştır.

İkinci denek, 11 yaş 6 aylık olup, Adıyaman merkezde bir ortaokulun 6. sınıfına devam etmekte olan bir erkek öğrencidir. Öğrenci 2014 yılında Adıyaman Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü tarafından yapılan değerlendirme sonucunda öğrenme güçlüğü tanısı almış ve raporu halen devam etmektedir. Öğrenci iki yıldan beri okuma ve yazma alanlarında destek eğitim odası desteği almaktadır. Denek belirleme sürecinde yapılan değerlendirmede kendisine verilen metni hecelemeden, dakikada 85 doğru sözcük olarak ve %95 oranında doğru okuyarak ve anlama becerilerini ölçmek amacıyla okutulan iki metinde yer alan 13 anlama sorusunun ortalama dördüne doğru cevap vererek çalışmaya katılım ölçütlerini karşılamıştır.

Üçüncü denek ise 11 yaş 8 aylık olup, Adıyaman merkezde bir ortaokulun 6. sınıfına devam etmekte olan bir kız öğrencidir. Öğrenci 2015 yılında aynı ilçenin Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü tarafından yapılan değerlendirme sonucunda öğrenme güçlüğü tanısı almış ve raporu halen devam etmektedir. Öğrenci bir yıldan beri okuma ve yazma alanlarında destek eğitim odası desteği almaktadır. Denek belirleme sürecinde yapılan değerlendirmede kendisine verilen metni hecelemeden, dakikada 80 doğru sözcük olarak ve %95 oranında doğru okuyarak ve anlama becerilerini ölçmek amacıyla okutulan iki metinde

yer alan 13 anlama sorusunun ortalama dördüne doğru cevap vererek çalışmaya katılım ölçütlerini karşılamıştır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmada verilerin toplanmasında kullanılan araçlara yönelik bilgiler yer almaktadır.

#### 2.3.1. Öğretmen Görüşme Formu

Deneklerin belirlenmesinde, öğrencilerin Türkçe ve rehber öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla Öğretmen Görüşme Formu hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde rehber öğretmenle yapılacak görüşmede öğrencinin kimlik bilgilerine (adı-soyadı, doğum tarihi, sınıfı, öğrenme güçlüğü tanısını ne zaman aldığı ve ek bir yetersizliği olup olmadığı vb.) yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde Türkçe öğretmeni ile yapılacak görüşmede ise öğrenme güçlüğü olan öğrencinin okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik performansını (heceleyerek okuyup okumadığı, doğru okuyup okumadığı, okuma düzeyi ve okuduğu metni anlama ile ilgili yaşadığı sorunlar vb.) belirlemeye yönelik sorular hazırlanmıştır.

#### 2.3.2. Okuma Doğruluğu ve Hızını Belirleme Metinleri

Öğrencilerin okuma hızları ve doğruluklarının belirlenmesinde Doğanay-Bilgi (2009) tarafından hazırlanmış bir bilgi verici metin kullanılmıştır. Doğanay-Bilgi tarafından hazırlanan metinler arasından seçilen iki metin çalışma grubunun özelliklerine uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla alan uzmanlarına gönderilmiş, 5'li likert tipi bir değerlendirme ölçeğine dayalı olarak (5: tamamen uygun; 4: uygun; 3: kısmen uygun; 2: uygun değil; 1: kesinlikle uygun değil) değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda uygun bulunan ve uygunluğu diğerine göre daha yüksek olduğu belirtilen metin öğrencilerin okuma hızı ve doğruluğunu değerlendirme sürecinde kullanılmıştır. 5., 6., 7., ve 8. sınıf düzeyinde hazırlanmış metin 350 (+/- 20) kelimedenden oluşmakta ve bir hayvanı tanıtmaktadır.

#### 2.3.3. Okuduğunu Anlama Değerlendirme Metinleri

Öğrencilerin okuduğunu anlama performansları öğretim ve değerlendirme sürecinde kullanılan metinler ve genelleme oturumlarında kullanılan metinlerle değerlendirilmiştir.

### 2.3.3.1. Öğretimde ve Değerlendirmede Kullanılan Metinler

Öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının belirlenmesinde Doğanay-Bilgi (2009) tarafından hazırlanmış bilgi verici metinlerden yararlanılmıştır. 5., 6., 7., ve 8. sınıf düzeyinde hazırlanmış metinler 350 (+/- 20) kelimededen oluşmakta ve bir hayvanı tanıtmaktadır. Belirli bir metin yapısına uygun olarak hazırlanmış metinler altı bölümden oluşmaktadır. Bölümler sırasıyla “okuyucuya sesleniş, yaşayışları, fiziksel özellikleri, beslenmeleri, çoğalmaları ve çevreye etkileri” çerçevesinde oluşturulmuştur. Her bölüm ise iki ya da üç alt bölümden oluşturulmuştur. Bu alt bölümler; okuyucuya sesleniş bölümünde “ilgi uyandırma ve okuyucuya sesleniş”, yaşayışları bölümünde “yaşadıkları yer ve yaşama biçimleri”, fiziksel özellikleri bölümünde “vücut yapıları ve vücut yapılarının ne işe yaradığı”, beslenmeleri bölümünde “yedikleri besinler ve besinleri elde etme biçimleri”, çoğalmaları bölümünde “çoğalmaları ve yavrularının bakımı” çevreye etkileri bölümünde “insanlığa veya doğaya yararları, insanlığa veya doğaya zararları ve dünyadaki sayıları”dır. Bu yapıya uygun 26 bilgi verici metin oluşturulmuş ve uzman görüşü alınarak metinler yeniden düzenlenmiştir.

Bu metinlerden ikisi tanesi bu araştırma kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde, 18’i müdahale oturumlarında ve ikisi ise izleme oturumlarında kullanılmıştır.

### 2.3.3.2. Genelleme Değerlendirmede Kullanılan Metinler

Öğrencilerin farklı tür ve yapıdaki metinleri anlama performanslarının belirlenmesinde uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında Karasu, Girgin ve Uzuner (2013) tarafından hazırlanmış metinlerden yararlanılmıştır. Seçilen 6. sınıf düzeyindeki metinlerin ikisi öyküleyici, ikisi bilgi verici metindir. Öyküleyici ve bilgi verici metinlerin birer tanesi uygulama öncesinde diğer iki metin ise uygulama sonrasında öğrencilerin genelleme becerilerini değerlendirmek amacı ile kullanılmıştır.

### 2.3.4. Metin Anlama Soruları

Doğanay-Bilgi (2009) oluşturmuş olduğu bilgi verici metinlere yönelik olarak, metinlerde doğrudan bulunan bilgi birimlerini anlamaya (literal) ve bilgilerden çıkarım yapmaya yönelik (inference) okuduğunu anlama soruları geliştirmiştir. Metinlerde, metin yapısına uygun analizler yapılmış ve metni anlamayı sağlayacak bilgi birimleri belirlenmiştir. Her bir metnin içeriğine uygun olarak metindeki bilgi birimlerini anlamak için 13’er soru,

metindeki bilgilerden çıkarım yapmaya yönelik olarak da üçer soru oluşturulmuştur. Hazırlanan bu soruları değerlendirmek üzere uzman görüşü alınmış ve değerlendirmeler sonucunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Oluşturulmuş bu anlama soruları başlama düzeyi, metin yapısı farkındalık öğretimi, 3D strateji öğretimi süreci, 3D strateji öğretimi süreci sonu ve izleme oturumlarında kullanılmıştır.

Genelleme metinlerindeki anlamayı ölçmek amacıyla Karasu ve diğerleri (2013) tarafından oluşturulmuş bilgi verici metinleri anlamaya yönelik sekiz, öyküleyici metinlere yönelik 10 soru kullanılmıştır.

### *2.3.5. Bilişsel ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Belirlenmesi*

#### *2.3.5.1. Sesli Düşünme Tekniği*

Uygulanacak müdahalenin, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanma becerilerindeki gelişimlerine etkisini belirleyebilmek amacıyla müdahale öncesi ve sonrası sesli düşünme (think aloud) tekniği kullanılmıştır. Sesli düşünme tekniği ile veriler, öğrenciden okurken ne yaptığına yönelik zihninden geçenleri ifade etmesi ve söylediklerinin kaydedilmesi yoluyla toplanmaktadır (Van den Haak, Jong de ve Schellens, 2003). Bu teknik öğrencilerin belirli bir öğrenme görevini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunları çözmek veya daha iyi anlayabilmek için kullandıkları bilişsel süreçlere ilişkin oldukça zengin veri sağlamaktadır (Gass ve Mackey, 2007; Someran, Barnard ve Sandberg, 1994). Sesli düşünme, okuyucuların bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımına ilişkin bilgi edinmek için yaygın olarak kullanılan bir tekniktir (Afflerbach, 2000; Pressley ve Afflerbach, 1995).

Sesli düşünme tekniğinin uygulanması sürecinde ilk olarak kullanılacak metinlerin seçimi gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrenciler farklı metinler kullanılarak değerlendirileceğinden benzer özelliklere sahip dört metin seçilmiştir. Seçilen bu metinler beş alan uzmanına gönderilmiş ve metinleri 5'li likert tipi bir değerlendirme ölçeğine dayalı olarak (5: tamamen uygun; 4: uygun; 3: kısmen uygun; 2: uygun değil; 1: kesinlikle uygun değil) değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda bu tekniğin kullanımına uygun ve orta güçlükte benzer özelliklere sahip olan en uygun iki metin belirlenmiştir.

Sesli düşünme tekniğiyle veri toplama beş önemli adımda gerçekleştirilmiştir (Someren ve diğ., 1994). Sesli düşünme tekniğinin uygulanabilmesi için ilk olarak uygun ortam belirlenmiştir. Öğrencinin bu ortamda kendini yeteri kadar rahat ve güvende hissetmesi

sağlanmıştır. Bu doğrultuda seçilen ortamın ışık, ısı ve ses açısından uygulamayı yapmak için ideal düzeyde olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca uygulama yapılacak ortam, öğrencinin yapılan çalışmaya odaklanmasını engelleyecek dikkat çekici unsurlardan arındırılacak şekilde oluşturulmuştur. Öğrenciye olabildiğince az müdahale edilmiştir. İkinci olarak, uygulamaya başlamadan önce öğrenciler çalışmada sesli düşünmeyi nasıl yapacaklarına dair bilgilendirilmiştir. Bu, bir şekilde problemin gerçek düşünme yoluyla çözülmesidir. Araştırmacının onlara yapılan çalışma hakkındaki görüşlerini ya da değerlendirmelerini sorması anlamına gelmemektedir. Sesli düşünmenin, verilen metni okurken akıllarına gelen şeyleri sesli olarak söylemelerini gerektirdiği belirtilmiştir. Üçüncü olarak, öğrencilerin sesli düşünme işleyişine alışmaları ve pratik yapmaları için alıştırmalar yapılmıştır. Bu adımda, hedef çalışmaya (metne) benzer bir metin kullanılmıştır. Öğrenciler sesli düşünme işleyişine alışmaya kadar gerçek çalışmaya başlanmamıştır. Dördüncü adım, öğrencinin metin üzerinde sesli düşünme tekniğini kullandığı uygulama olmuştur. Araştırmacı, öğrenciyi sesli düşünme süreci boyunca kontrol etmiştir. Bunu yaparken öğrenci sadece konuşmaya ara verdiğinde müdahale edilmiştir. Bu durumda, öğrencinin sürece katılımını devam ettirmek için “Konuşmaya devam edebilirsin” diyerek yardımcı olunmuştur. Beşinci adımda ise öğrencinin sesli düşünme süreci ses ve video kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir. İşleyişin doğru olarak uygulanıp uygulanmadığını kontrol etmek için bilgilendirme ve alıştırmalar da kaydedilmiştir.

Belirtilen tüm bu basamaklar dahilinde uygulama tamamlandıktan sonra ortamdan elde edilen ses ve video kayıtları yazıya çevrilmiş, daha sonra içerik (tümevarım) analizi yapılarak temalar belirlenmiştir. Krippendorff (2003) içerik analizinde kategorilerinin oluşturulması ve kodlama işlemlerinin yapılmasında birden fazla değerlendirmeci kullanılmasının güvenilirlik açısından önemli bir adım olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda ölçme ve değerlendirme alanında doktora yapmış olan ve üstbilişsel stratejiler hakkında bilgi sahibi olan ikinci bir değerlendirici tarafından öğrencilerin kullandığı stratejiler değerlendirilmiş, iki değerlendirmeci tarafından elde edilecek sonuçlar tartışılarak kategori ve temalar oluşturulmuştur.

#### *2.3.5.2. Yarı yapılandırılmış Görüşme Tekniği*

Öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejileri belirlemek amacıyla sesli düşünme tekniğine ek olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanmaları hakkında bilgi edinmek için Strateji Kullanma

Formu (Ek 2) hazırlanmıştır. Bu tarz formlarda açığa çıkarılması istenen bir konu görüşmeci tarafından yönlendirilerek cevapların özgün, farklı çeşitli olmasını sağlamak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme formunda öğrencilere: “metni iyi anlamak için okuma öncesinde ne yaparsın?, metni daha iyi anlamak için okuma sırasında ne yaparsın? ve metni daha iyi anlamak için okuma sonrasında ne yaparsın?” soruları sorulmuş, verdikleri cevaplar ilgili bölüme kaydedilmiştir.

### 2.3.6. Sosyal Geçerlilik Formu

3D stratejisi öğretiminin etkililiği ve işlevselliğini ortaya koymak için gerekli olan sosyal geçerlilik verisi; denekler, sıra arkadaşları, Türkçe öğretmenleri ve aileler için geliştirilen Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formlarına (Ek 3) verilen cevaplardan elde edilmiştir. Bu amaçla aşağıda bilgileri sunulan dört form geliştirilmiştir:

Deneklere yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formunda (Ek 3.1) 4 soru bulunmaktadır. Bu sorular, deneklerin 3D stratejisini öğrenme sürecini beğenip beğenmediği, 3D stratejisinin kendilerini daha iyi bir okuyucu yapıp yapmadığı, bu stratejiyi okuma sürecinde uygulamanın kolay olup olmadığı ve sonraki okumalarında uygulayıp uygulamayacaklarına yönelik düşüncelerini elde etmek için hazırlanmıştır. Deneklerin sorulara öncelikle “evet, hayır veya kısmen” şeklinde bir yanıt vermeleri istenmiş, ardından vermiş oldukları yanıtları açıklamaları istenmiştir.

Sıra arkadaşına yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formunda (Ek 3.2) 3 soru bulunmaktadır. Bu sorular, sıra arkadaşının 3D stratejisiyle gerçekleştirilen öğrenme sürecinin denegin anlama becerisinin gelişimine, derse katılımına ve özgüvenine etkisinin olup olmadığına yönelik düşüncelerini elde etmek için hazırlanmıştır. Sıra arkadaşının sorulara öncelikle “evet, hayır veya kısmen” şeklinde bir yanıt vermeleri istenmiş, ardından vermiş oldukları yanıtları açıklamaları istenmiştir.

Ailelere yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formunda (Ek 3.3) 4 soru bulunmaktadır. Bu sorular, ailelerin 3D stratejisiyle gerçekleştirilen öğrenme sürecinin denegin anlama becerisinin gelişimine, derslere ve okula ilişkin motivasyonuna etkisinin olup olmadığına ve denegin bu öğrenme sürecinden evde bahsedip bahsetmediğine yönelik düşüncelerini elde etmek için hazırlanmıştır. Ailelerin sorulara öncelikle “evet, hayır veya kısmen” şeklinde bir yanıt vermeleri istenmiş, ardından vermiş oldukları yanıtları açıklamaları istenmiştir.

Öğretmene yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formunda (Ek 3.4) 3 soru bulunmaktadır. Bu sorular, Türkçe öğretmenin 3D stratejisiyle gerçekleştirilen öğrenme sürecinin deneğin anlama becerisinin gelişimine, derse katılımına ve özgüvenine etkisinin olup olmadığına yönelik düşüncelerini elde etmek için hazırlanmıştır. Öğretmenin sorulara öncelikle “evet, hayır veya kısmen” şeklinde bir yanıt vermeleri istenmiş, ardından vermiş oldukları yanıtları açıklamaları istenmiştir.

Tüm katılımcıların Sosyal Geçerlik Formlarına verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından not edilerek kayıt altına alınmıştır. Bunların yanı sıra, tüm katılımcılara formlardaki sorular dışında eklemek istedikleri olup olmadığı şeklinde soru yöneltilmiştir.

## 2.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada okuma hızı, doğruluğu ve okuduğunu anlama becerileri ile üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin kullanım düzeyini belirlemek üzere veri toplanmıştır.

### 2.4.1. Katılımcı Öğrencilerin Belirlenmesi Sürecinde Okuma Hızı ve Doğruluğunun Değerlendirilmesi

Katılımcı öğrencilerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olan bu süreçte öğretmenleri tarafından aday gösterilen öğrencilerin okuma hızı ve doğrulukları değerlendirilmiştir. Değerlendirmede kamera, süre ölçer (kronometre) ve kayıt çizelgesi kullanılmıştır. Kamera öğrencilerin metni okuma performanslarını kayıt edebilmek amacıyla, süreölçer ise öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Kayıtlar, uygulayıcılar arası güvenilirlik hesaplamalarında da kullanılmıştır.

Öğrencilerin okuma doğruluğu ve hatalarının kayıt edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından “Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi” (Ek 4) hazırlanmıştır. Çizelgede öğrenci bilgileri, öğrencinin okuduğu doğru kelime sayısı, yanlış çözümlendiği, okumadan atladığı, 5 sn içinde okuyamadığı kelime sayısı ve toplam hatalı okuduğu kelime sayısının kayıt edileceği bölümler bulunmaktadır.

Okuma doğruluklarının puanlanmasında, öğrencilerin tüm metinde doğru okudukları sözcük sayısı, metindeki toplam sözcük sayısına bölünüp, 100 ile çarpılarak hesaplanmıştır (Rasinski ve Padak, 2003). Bu doğrultuda hecelemeden çözümlene becerisine ve %90 ve üstü okuma doğruluğuna sahip olan öğrenciler belirlenmiştir.



#### *2.4.2. Katılımcı Öğrencilerin Belirlenmesi Sürecinde Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi*

Hecelemeden okuma ve en az %90 doğru okuma ön koşulunu sağlayan öğrencilerin araştırmaya dahil edilebilmeleri için anlama performansları da değerlendirilmiştir. Değerlendirme, iki oturumda ve benzer özelliklere sahip iki ayrı metin ile yapılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama performansı, verilen metni okumaları ve okudukları her bir metin ile ilgili dokuzu metin içerisinde cevabı bulunan, üçü ise metindeki bilgilerden yola çıkarak çıkarım yapmalarını gerektiren anlama sorularına verdikleri cevaplar ile belirlenmiştir. Verilen cevaplar araştırmacı tarafından oluşturulan cevap anahtarı ile karşılaştırılmış, her bir doğru cevap için 1; yanlış veya yanıt verilmeyen cevaplar için 0 verilmiştir. Her iki metindeki performansın ortalaması alınarak öğrencilerin anlama performansları belirlenmiştir. Değerlendirme sonunda hazırlanan 13 anlama sorusunun en az 2'sine en fazla 6'sına doğru cevap veren öğrenciler belirlenmiştir.

#### *2.4.3. Bilişsel ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi*

Araştırmacı, öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejileri belirlemek amacıyla müdahale öncesinde ve sonrasında sesli düşünme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanmıştır. Öğrencilere sesli düşünme oturumundan önce bu stratejiyi nasıl uygulayacakları konusunda bilgilenmeleri amacıyla bir deneme oturumu yapılmıştır. Deneme oturumundan sonra öğrenciye uygulama yapılacak metin verilerek "metni oku ve bu sırada düşüncelerini olduğu gibi ifade et" denilmiştir. Bu süreçte metni anlayıp anlamadıklarının değerlendirilmeyeceği sadece okurken ne yaptıklarına bakılacağı belirtilmiştir. Öğrenci bu süreçte sesli düşünmeyi durdurduğunda "Sesli düşünmeye devam et" denilerek yönlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede ise öğrencilere "metni daha iyi anlamak için okuma öncesinde ne yaparsın?, okuma sırasında ne yaparsın? ve okuma sonrasında ne yaparsın?" sorularını sormuştur. Araştırmacı, uygulama bittikten sonra öğrenciye teşekkür ederek çalışmayı bitirmiştir.

Her bir öğrenci için müdahale öncesi ve sonrası yapılan bu oturumlardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde; ilk olarak ses ve video kayıtları yazıya çevrilmiş, daha sonra içerik (tümevarım) analizi yapılarak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar çerçevesinde öğrencilerin kullandıkları stratejiler belirlenmiştir.

#### 2.4.4. Genelleme Metinlerini Anlama Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Genelleme metinlerine yönelik anlamayı ölçmek amacıyla müdahale öncesinde ve sonrasında öğrencilerden okumuş oldukları metne yönelik hazırlanmış olan anlama sorularını cevaplamaları istenmiştir. Karasu ve diğerleri (2013) tarafından bilgi verici metinler için sekizer, öyküleyici metinler için 10’ar okuduğunu anlama sorusu geliştirilmiştir. Bilgi verici metinlerdeki her sorunun doğru yanıtı 12.5 puan, öyküleyici metinde ise 10 puan olarak belirlenmiştir. Karasu ve diğerleri (2013) tarafından tanımlandığı şekliyle öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan aldıkları puanlara göre anlama düzeyleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### *Sorulara Cevap Verme Düzeyleri*

<b>Düzyey</b>		<b>Puan</b>
Bağımsız		90 ve üzeri
Öğretimsel	Kesin öğretimsel düzey	75-89
	Geçiş gösteren öğretimsel düzey	51-74
Zorlanma		50

#### 2.4.5. Uygulama Sürecinde Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi

Öğrencinin okuduğunu anlama performansını belirlemek amacıyla her oturum sonunda öğrenciden okumuş olduğu metne yönelik hazırlanmış olan anlama sorularını cevaplaması istenmiştir. Bu bölümde, öğrenciye “Metinde okumuş olduğun bilgilerden yola çıkarak, ..... nerede yaşar? Söyle.” gibi düzenlenen sorular sorulmuştur. Sorular cevaplandıktan sonra öğrenciye teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır. Öğrencinin cevaplarını hesaplamada her bir doğru cevap için 1; yanlış veya yanıt verilmeyen cevaplar için 0 değeri kullanılarak, öğrencinin okuduğunu anlama sorularına verdiği doğru yanıt sayısı belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevapları kaydetmek için “Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi” (Ek 5) hazırlanmıştır. “Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi” iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencinin kimlik bilgileri (adı-soyadı, sınıfı, uygulama tarihi), ikinci bölümde ise anlama sorularına vermiş olduğu doğru ve yanlış yanıtların kaydedileceği bölüm yer almaktadır.

## 2.5. Deney Süreci

Uygulama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya geçilmeden önce öğrenciler ve öğretmenleri ile yapılan görüşmelerle öğrenciler için en uygun gün ve saatler belirlenmiştir. Uygulama her ğrenci için haftanın iki günü ve belirlenen saatlerde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada her bir oturum bir günde yapılmıştır. Deney süreci aşağıdaki aşamalar izlenilerek gerçekleştirilmiştir.



Uygulama süreci deneklerin başlama düzeyi verileri alındıktan sonra metin yapısı farkındalık ğretimi, 3D stratejisi ğretimi için model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar şeklinde srdrlmştir. Deneklerin genelleme metinlerine yönelik becerilerini belirleyebilmek amacıyla müdahale öncesinde ve sonrasında değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca deneklerin bilişsel ve stbilişsel becerilerini değerlendirmek için müdahale öncesinde ve sonrasında deneklere sesli düşünme ve yarı-yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Müdahale süreci bittikten  ve altı hafta sonra izleme verileri

toplanmıştır. Çalışmada metin yapısı farkındalık öğretimi 1 saat 10 dakika ile 1 saat 39 dakika arasında sürmüştür. 3D stratejisi öğretim süreci, stratejinin tanıtılması ve tartışılması oturumları 35 ile 50 dakika arasında, model olma oturumları 1 saat 32 dakika ile 2 saat arasında, rehberli uygulamalar oturumları 1 saat 30 dakika ile 1 saat 52 dakika arasında, bağımsız uygulamalar oturumları 1 saat ile 1 saat 10 dakika arasında sürmüştür. Bu süreçler aşağıda detaylandırılmıştır.

### *2.5.1. Başlama Düzeyinin Belirlenmesi*

Araştırmada, müdahaleye başlamadan önce öğrencilerden başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri en az üç oturumda toplanmış ve veriler kararlılık gösterince uygulamaya geçilmiştir. Başlama düzeyi verileri için öncelikle her denekten birer kez yoklama değerlendirmesi yapılarak başlanmıştır. Ardından birinci denekten başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilmiştir. Veriler kararlılık gösterinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, öğretime geçilmiştir. Birinci deneğin öğretim sonu değerlendirmesi yapılırken ikinci deneğin başlama düzeyi verileri alınmaya başlanmış ve üçüncü denekten de değerlendirme yoklaması alınmıştır. İkinci denekle öğretim sonu değerlendirmesi yapılırken üçüncü deneğin başlama düzeyi verileri alınmaya başlanmıştır. Başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla öğrencilere okudukları metne yönelik metinde yer alan bilgi birimleri ile ilgili 13 soru, metindeki bilgilerden çıkarım yapmaya yönelik üç soru sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar kaydedilmiştir.

### *2.5.2. Müdahale Öncesi Genelleme*

Öğrencilere uygulanacak olan 3D stratejisi öğretiminin anlama becerilerini farklı tür ve yapıdaki metinlere genelleme düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla uygulama öncesi değerlendirme oturumları yapılmıştır. Bu oturumlarda öğrencilere okudukları öyküleyici metin için 10 soru, bilgi verici metin için ise sekiz soru sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar kaydedilmiştir.

### *2.5.3. Müdahale Öncesi Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejilerin Belirlenmesi*

3D stratejisi öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla müdahale öncesinde sesli düşünme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Sesli düşünme için öğrencilerin belirlenen metni okurken sesli düşünmesi sağlanarak kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler ortaya

çıkarılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede ise öğrencilere “metni daha iyi anlamak için okuma öncesinde ne yaparsın?, okuma sırasında ne yaparsın? ve okuma sonrasında ne yaparsın?” soruları sorularak kullandıkları stratejiler belirlenmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar kaydedilmiştir.

#### 2.5.4. Metin Yapısı Farkındalık Öğretimi

Uygulama sürecinde 3D stratejisi öğretiminden önce hayvanları tanıtan metinlerin hazırlanmasında kullanılan “tanımsal tür metin yapısı”nın öğretimi yapılmıştır. Metin yapısı farkındalık öğretiminin ilk aşamasında “metin yapısının tanıtımı” ikinci olarak “yapıya uygun metinlerin okunarak yapı ile karşılaştırılması” ve üçüncü aşamada ise “metnin değerlendirilmesi” olarak gerçekleştirilmiştir. Metin yapısı farkındalık öğretim planı Doğanay-Bilgi (2009) tarafından oluşturulmuş metin yapısı öğretim planından yararlanarak hazırlanmıştır. Metin yapısı farkındalık öğretim planı Ek 6’da verilmiştir. Metin yapısı farkındalık öğretiminde sesli düşünme yolu ile öğrencilere model olunmuş ve etkileşimsel diyaloglara yer verilmiştir.

#### 2.5.5. 3D Stratejisi Öğretimi

3D stratejisi öğretimi haftada iki oturum olacak şekilde toplamda 12 oturumda gerçekleştirilmiştir. 3D stratejisinin öğretiminde KDSGY yaklaşımının strateji öğretim basamakları kullanılmıştır. Bu amaçla stratejinin öğretimi; ön koşul becerileri geliştirme, stratejileri tartışma, model olma, stratejileri ezberleme, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarından oluşmaktadır (Mason ve diğ., 2012a). Bu aşamalar doğrultusunda öğretimi yapılan 3D stratejisinin öğretim planları Mason (2004) 3D ders planlarından yararlanarak oluşturulmuş, Ek 6’da verilmiştir.

##### 2.5.5.1. Strateji Öğretiminde Önkoşul Becerileri Geliştirme ve Tartışma Aşaması

Öğrenciye anlama stratejilerini öğreteceği, bu stratejilerin okuduklarını hatırlamalarına yardımcı olacağı belirtilmiştir. Okuduklarını anladıklarında ve hatırladıklarında okuma ile ilgili soruları daha doğru ve daha ayrıntılı yanıtlayabileceğimizin altı çizilmiştir. Bunun hem sözlü hem de yazılı cevaplarda işe yaracağı belirtilmiştir. Öncelikle kişiler, yerler, olaylar ve nesnelere hakkında bir şeyler okurken iyi bir okuyucunun yapması gereken bazı şeyler olduğu kısaca tartışılmıştır. Günlük yaşamda ve okul hayatında çeşitli metinlerle karşıldığı ve bu metinleri daha iyi anlamak için neler yapılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Stratejinin onlara bu metinlerdeki bilgiyi anlamaya yardımcı

olacak bir araç olduğu, okurken bize yönümüzü göstermeye yardımcı olan bir harita gibi olduğu belirtilmiştir. Haritaları yaşamımızın pek çok alanında kullandığımız ve okumayı da bir yolculuğa benzeterek yolculuk öncesinde, sırasında ve sonrasında bu haritadan yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Sınıfımızda kullandığımız materyallerimizin, kitaplarımızın olduğunu ama eğer gerekli araç ve stratejilere sahip değilsek işimizin zorlaşacağı, örneğin sınıflarımızda kullandığımız materyallerden büyüteci küçük yazıları okumak için kullanabileceğimiz ama yazı yazmak için kullanamayacağımız belirtilmiştir. Okuduklarımızı anlamak için de doğru stratejileri kullandığımız kadar bu stratejileri uygun zamanda kullanmamızın anlamalarımıza yardımcı olacağı hakkında konuşulmuştur. Bunun nedenin bazı stratejilerin farklı zamanlarda kullanılmasının daha iyi sonuç vermesi olduğu belirtilmiştir. Gelecek haftalarda öğrenilecek okuma stratejilerinin tamamının faydalı stratejiler olduğuyla birlikte okuduğumuzu anlamamıza yardımcı olacak bu stratejileri doğru zamanda kullanmanın gerekliliği açıklanmıştır. Bu nedenle bu oturumda yeni stratejiler öğrenecek olmalarına ek olarak bu stratejilerin okuma *öncesinde* mi, *sırasında* mı yoksa okumadan *sonra* mı kullanmalarının anlamalarına faydalı olacağını da öğrenecekleri belirtilmiştir.

#### *Okumadan Önce Yapılması Gerekenler*

Öğrencilere okumadan önce düşünürken tamamlamaları gereken adımlar olduğu söylenmiştir.

1. *Yazarın Amacı Hakkında Düşün:* Öğrenciye 3D görseli (Ek 7) gösterilerek, yolculuk örneği verilmiştir. Yolculuk örneğinde sürücünün önce amacını düşündüğü ve ardından nereye gideceğine karar verildiği açıklanmıştır. Aynı şekilde yazarın amacını düşünmenin de bize okuyacağımız metinle ilgili amaç oluşturmamıza yardımcı olacağı belirtilmiştir. Metnin niçin yazılmış olduğunu bilmemizin anlamamızı kolaylaştıracağı açıklanmıştır. Bu amaçla yazılı metnin başlığına, metinde yer alan görsellere ve metnin ilk cümlesine dikkat çekilmiştir. Bunun okumaya nasıl yardımcı olduğu birlikte açıklanmış ve tartışılmıştır.
2. *Ne Bildiğin Hakkında Düşün:* Tekrar yolculuk örneği verilmiştir. Sürücünün yolculuk hakkında bildiklerinin yolculuk sürecini etkileyeceği belirtilmiştir. Sürücünün nereye gideceğini bilmesinin, gideceği yolun özelliklerini ve mola vereceği yerler hakkında ne bildiğini düşünmesini sağlayacağı açıklanmıştır. Okuma öncesinde de metin hakkında neler bildiğimizi düşünmemizin okuduğunu anlamaya yardımcı olacağı belirtilmiştir. Okumaya başlamadan önce konu hakkında bildiklerimizi hatırlamamızın okuma sürecine aktif olmamızı sağlayacağı ifade edilmiştir. Okuma sürecinde aktif

olarak hatırlamamızın zaten hakkında bir şeyler bildiğiniz için metni anlamamızı kolaylaştıracağı, böylelikle bildiklerimizle yeni bilgiyi birleştirmemizi sağlayacağı belirtilmiştir.

3. *Ne Öğrenmek İstediyin Hakkında Düşün:* Yolculuk örneğinde olduğu gibi sürücünün nerelerden geçeceğini, nereye gideceğini, vb. bilmesinin ona yolculuk sürecinde nelere dikkat etmesi konusunda yardımcı olacağı ve yolculuğu kolaylaştıracağı belirtilmiştir. Metin ile ilgili bilmek istediklerimiz hakkında düşünmemizin de, okurken neye dikkat etmemiz gerektiğini bilmemize ve metindeki önemli olan noktaları bulmamıza yardımcı olacağı açıklanmıştır. Böylece anlama sürecinin kolaylaşacağı belirtilmiştir.

#### *Okuma Sırasında Yapılması Gerekenler*

1. *Okuma Hızın Hakkında Düşün:* Yolculuk örneğinde olduğu gibi sürücünün sürekli olarak hızını kontrol etmesi gerektiği belirtilmiştir. Çok hızlı ya da çok yavaş gitmenin tehlikeli sonuçlar doğurabileceği açıklanmıştır. Okuma sürecinde metni okuma amacımıza ve metnin zorluk düzeyine bağlı olarak okuma hızımızı kontrol etmemiz gerektiği belirtilmiştir. İyi okuyucuların okuma sürecinde okuma hızlarını ya da tempolarını kontrol ettikleri, kolayca anladıkları bölümlerde hızlı okumaya devam ettikleri, anlamakta zorlandıkları bölümlerde ise yavaş okuyarak anlamaya çalıştıkları açıklanmıştır. Çok hızlı ya da çok yavaş okumanın okuduğumuz metni anlamamızı ve hatırlamamızı zorlaştıracağı açıklanmış, tartışılmıştır.
2. *Okudukların ile Önceki Bilgilerinin Benzerlik ve Farklılıkları Hakkında Düşün;* Yolculuk örneğinde sürücünün var olan bilgileri ile yeni durumlarla ilgili edindiği bilgiler arasında bağlantı kurduğu açıklanmıştır. Örneğin, daha önce buna benzer bir yol kullanıp kullanmadığı, bu yollarda yaşadığı olumlu ve olumsuz deneyimler ile mevcut yolculuktaki durumlar arasında bağlantı kurarak yolculuğun daha başarılı geçmesini sağlayacağı ifade edilmiştir. Okuma sürecinde de okuyucunun metni okurken edinmiş olduğu bilgiler ile önceki bilgileri arasındaki benzerlik ve farklılıklar hakkında düşünmesi gerektiği belirtilmiştir. Böylelikle bu bilgiler arasında bağlantı kurulabileceği ve bu sayede okuduğumuzu anlamamızın ve daha sonra hatırlamamızın kolaylaşacağı açıklanmıştır. Bağlantı kurmanın iyi okuyucuların sıklıkla kullandıkları bir strateji olduğu belirtilmiştir.
3. *Anlamadığın ve Tekrar Okuman Gereken Bölümler Hakkında Düşün:* Yolculuk esnasında sürücünün yolu sürekli olarak kontrol etmesi gerektiği açıklanmıştır.

Sürücünün yoldaki işaretlere dikkat ederek doğru yolda olup olmadığını kontrol ettiği belirtilmiştir. Okuma sürecinde de bazen okuduğumuz bölümleri kısmen veya tamamen anlamayabileceğimiz açıklanmıştır. Eğer okuduğumuz metinde ne demek istediğini anlamazsak metinden alınması gereken mesajı da anlayamayacağımız ifade edilmiştir. İyi okuyucuların da okudukları metni anlayıp anlamadıklarını sürekli kontrol ettikleri belirtilmiştir. Anlamadıkları bölümleri tekrar okudukları açıklanmıştır.

### *Okuma Sonrası Yapılması Gerekenler*

1. *Ana Fikir Hakkında Düşün:* Yolculuk örneği verilerek, sürücünün yolculuk boyunca birçok olay ve durumla karşılaştığı fakat bu olay ve durumlardan birinin diğerlerinin hepsinden daha önemli olduğu açıklanmıştır. Okuma sürecinde de birçok olay, durum ve bilgiyle karşılaştığımızı fakat bunların birinin diğerlerinden daha önemli olabileceği belirtilmiştir. Okuma sürecindeki en önemli noktalardan birisinin metnin özünü veren cümleyi bulmak olduğu ifade edilmiştir. İyi bir okuyucunun da okuduğu metinde ana fikrini, destekleyici fikirleri ve gereksiz ayrıntıları birbirinden ayırması gerektiği açıklanmış, tartışılmıştır.
2. *Özet Bilgiler Hakkında Düşün:* Yolculuk örneği verilecek, sürücünün yolculuk sonrasında yolculuk boyunca neler yaşadığı hakkında düşündüğü ifade edilmiştir. Örneğin, sürücünün yolculuk boyunca gördüğü güzel manzaraları, problemleri yolları veya yaşadığı önemli olayları düşünebileceği belirtilmiştir. Okuma sürecinde de okuduğumuz metindeki önemli noktalar hakkında düşünmemiz gerektiği açıklanmıştır. Metindeki ayrıntıların metni daha ilginç hale getirdiği ve yazarın mesajını anlamamıza yardımcı olacağı belirtilmiştir. Buna karşın gereksiz ayrıntıları nasıl atlamamız gerektiğini bilmemizin de önemli olduğu açıklanmıştır. Bu ayrıntıların özet yaparken önemsiz olduğu, daha çok önemli gördüğümüz noktaların ortaya çıkarılmasının amaçlanması gerektiği belirtilmiştir.
3. *Ne Öğrendiğin Hakkında Düşün:* Bu adımda da yolculuk örneği kullanılmıştır; yolculuğun ardından sürücünün yolculukla ilgili ayrıntıları ailesiyle paylaştığı belirtilmiştir. Sürücünün yolculuğu en başından başlayarak, bu süreçte ne olduğunu bazı ayrıntıları ekleyerek anlattığı açıklanmıştır. Okuma sürecinde de metni okuduktan sonra ana fikri ve özet bilgileri kullanarak metinde ne anlatıldığını anlatmamız



gerektiği açıklanmıştır. Metinden anladıklarımızı anlatmamızın metinde verilen bilgiyi anlamamıza ve daha sonra hatırlamamıza yardımcı olacağı belirtilmiştir.

#### 2.5.5.2. *Strateji Öğretiminde Model Olma Süreci*

3D stratejisinin okuma öncesi, sırası, sonrası basamaklarındaki strateji adımlarının metin üzerinde uygulamasına yönelik öğrencilere model olunmuştur. Model olma sürecinde sesli düşünme, beyin fırtınası ve etkileşimsel diyaloglar kullanılmıştır. 3D stratejisi adımlarını söylemesi rehberli uygulamaya geçiş için ölçüt olarak kabul edilmiştir.

#### 2.5.5.3. *Strateji Öğretiminde Rehberli Uygulama Süreci*

Öğrencinin 3D'nin okuma öncesi, sırası ve sonrası basamaklarındaki strateji adımlarının isimlerini sırayla yazması ve söylemesi rehberli uygulamalar aşamasına geçiş ölçütü olarak belirlenmiştir. Bu aşamada öğrencilerden 3D'nin okuma öncesi, sırası ve sonrası basamaklarındaki strateji adımlarını verilen metin üzerinde uygulamaları istenmiştir. Bu aşamada öğrencilere stratejileri uygulamada gereksinim duyuldukça rehberlik yapılmıştır. Gereksinimler dahilinde öğrencilere ipucu, dönüt ve düzeltmeler verilmiştir. Bu aşamada 3D Kontrol Listesinin (Ek 8) öğrenciler tarafından kullanılması sağlanmıştır. Bu stratejileri adımlarının ezbere söylenmesi ve uygulanması bağımsız uygulamaya geçiş için ölçüt olarak kabul edilmiştir.

#### 2.5.5.4. *Strateji Öğretiminde Bağımsız Uygulama Süreci*

Öğrencilerin 3D stratejisinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası basamaklarındaki strateji adımlarını eksiksiz bir şekilde metin üzerinde bağımsız olarak uygulamaları bağımsız uygulamalar aşaması için ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bu stratejileri bağımsız olarak yapmaları sağlanmıştır. Bu bağlamda öğrencileri güdülendirecek ve ihtiyaç duyulduğunda dönüt ve düzeltmeler kullanılmıştır. Öğrenci, 3D'nin dokuz adımını da metin üzerinde başarılı bir şekilde uygulama ölçütünü karşılayınca oturum sonlandırılmıştır.

#### 2.5.6. *Müdahale Sonrası Genelleme*

3D stratejisi öğretimi sonrasında öğrencilerin kazanmış oldukları anlama becerilerini farklı tür ve yapıdaki metinlere genelleme düzeylerini belirlemek amacıyla uygulama sonrasında değerlendirme oturumları yapılmıştır. Bu oturumlarda öğrencilere okudukları öyküleyici metin için 10 soru, bilgi verici metin için ise sekiz soru sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar kaydedilmiştir.

### 2.5.7. Müdahale Sonrası Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejilerin Belirlenmesi

3D stratejisi öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla müdahale sonrasında sesli düşünme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Sesli düşünme için öğrencilerin belirlenen metni okurken sesli düşünmesi sağlanarak kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler ortaya çıkarılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede ise öğrencilere “metni daha iyi anlamak için okuma öncesinde ne yaparsın?, okuma sırasında ne yaparsın? ve okuma sonrasında ne yaparsın?” soruları sorularak kullandıkları stratejiler belirlenmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar kaydedilmiştir.

### 2.5.8. İzleme

3D stratejisi öğretiminin öğrencilerin tanımsal türdeki bilgi verici metinleri anlama becerilerini öğretiminden 3 ile 6 hafta sonra sürdürmelerinde etkisini belirlemek amacıyla izleme oturumları yapılmıştır. Her öğrenciyle iki izleme oturumu yapılmıştır.

## 2.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, denekler arası çoklu yoklama deseninde elde edilen veriler grafik olarak gösterilip, görsel olarak analizleri yapılmıştır. Ayrıca bilişsel ve üstbilişsel becerilerin kullanımını ortaya çıkarmak için içerik analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde KDSGY'nin aşamaları, bu aşamalar için belirlenen ölçütler dikkate alınarak uygulanan 3D stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerine ve bu becerileri sürdürmelerine etkisini belirlemek amacı ile çizgi grafik kullanılmıştır. Bu grafik yatay ve dikey düzlemde değerlendirilmiştir. Yatay düzlemde oturumlar, dikey düzlemde ise metin sorularına verdikleri doğru yanıtlar gösterilmiştir.

### 2.6.1. Güvenirliklerin Hesaplanması

Araştırmada uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlilik olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi toplanmıştır.

#### 2.6.1.1. Uygulama Güvenirliliği

Uygulama güvenirliliği, bağımsız değişkene ilişkin yapılan güvenirlilik analizidir. Uygulama güvenirliliği verileri, uygulamacının uygulama sürecini önceden hazırladığı uygulama planına ne ölçüde bağlı kalarak yürüttüğünün belirlenmesi amacıyla toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği katsayısı ise “gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Araştırmada 3D strateji öğretiminin planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediğini belirlemek amacıyla Uygulama Güvenirliği Formu (Ek 9) hazırlanmıştır.

Uygulama güvenirligi Zihin Engelliler Öğretmenligi Programından mezun ve sekiz yıllık öğretmenlik deneyimine sahip bir gözlemci tarafından yapılmıştır. Gözlemciye değerlendirme hakkında bilgi verilmiş ve ardından video kaydı yapılan öğretimler ve değerlendirme süreçleri izletilmiştir. Metin yapısı farkındalık öğretimi, model olma, rehberli uygulamalar, bağımsız uygulama oturumlarından en az bir örnek seçilmiş ve her denek için kayıtların en az %33.33'ü izletilmiştir. Yukarıda sunulan formül kullanılarak elde edilen uygulama güvenirligi bulguları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Deneklere İlişkin Uygulama Güvenirligi Bulguları*

Denek	Metin Yapısı Farkındalık Öğretimi	Model Olma	Rehberli Uygulama	Bağımsız uygulama
1.	%100	%95	%100	%100
2.	%100	%100	%100	%100
3.	%100	%100	%100	%100

Araştırmada metin yapısı farkındalık öğretim oturumlarının %50'si gözlemci tarafından izlenmiş, her üç denek için de uygulama güvenirligi %100 olarak bulunmuştur. Model olma oturumlarının %50'si gözlemci tarafından izlenmiş ve uygulama güvenirligi birinci denek için %95, ikinci ve üçüncü denek için %100 olarak bulunmuştur. Rehberli uygulama oturumlarının %66.66'sı gözlemci tarafından izlenmiş ve uygulama güvenirligi her üç denek için de %100 olarak bulunmuştur. Bağımsız uygulama oturumlarının ise %50'si gözlemci tarafından izlenmiş ve uygulama güvenirligi her üç denek için de %100 olarak bulunmuştur.

*2.6.1.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik*

Araştırmada toplanan verilerin güvenirligini sağlamak amacıyla gözlemciler arası güvenirlilik hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik, bağımlı değişkene ilişkin yapılan güvenirlilik analizidir. Gözlemciler arası güvenirlilik verileri iki gözlemcinin birbirinden bağımsız ve eşzamanlı olarak, hedef davranışın hangi düzeyde gerçekleştiğine yönelik yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıyla belirlenmektedir. Gözlemciler arası güvenirlilik katsayısı “görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100” formülü kullanılarak

hesaplanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin-iftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Tek denekli araştırmalarda gözlemciler arası güvenilirliğin en az %80 olması öngörülmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Araştırmada toplanan verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Gözlemciler Arası Güvenirlik hesaplamaları için ‘‘Gözlemci Güvenirliği Formu’’ geliştirilmiştir (Ek 10). Değerlendirmeyi yapan gözlemcilerden biri Türkçe Eğitiminde doktora yapmıştır ve bu alanda yardımcı doçent olarak çalışmaktadır. Diğer gözlemci ise Türkçe Eğitimi’nde yüksek lisans yapmakta olup, 11 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Gözlemcilere puanlama ölçütleri anlatılarak, değerlendirme hakkında bilgi verilmiş ve belirlenen videolardaki öğrenci cevaplamalarının doğruluğunun güvenilirlik formuna nasıl işaretleneceği gösterilmiştir. İki gözlemciye her denek için başlama düzeyi, metin yapısı farkındalık öğretimi sonrası, 3D öğretim süreci, 3D öğretim sonu, genelleme ve izleme aşamalarına ait videolardan en az bir örnek seçilmiş ve her denek için kayıtların en az %33.33’ü izlettirilmiştir. Gözlemciler birbirlerinden bağımsız ve eş zamanlı olarak araştırmanın video kayıtlarını izlemiş ve verileri her bir oturum için hazırlanmış olan veri kayıt formlarına kaydetmişlerdir. Yukarıda sunulan formül kullanılarak elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik bulguları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

*Deneklere İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları*

<b>Denek</b>	<b>Başlama Düzeyi</b>	<b>Metin Yapısı Farkındalık Öğretimi Sonu</b>	<b>3D Öğretim Süreci</b>	<b>3D Öğretim Sonu Oturumları</b>	<b>Genelleme</b>	<b>İzleme</b>
<b>1.</b>	%100	%93.75	%93.75	%100	%100	%100
<b>2.</b>	%100	%93.75	%100	%100	%100	%100
<b>3.</b>	%100	%100	%100	%100	%100	%100

Başlama düzeyi oturumlarının %33.33’ü gözlemciler tarafından izlenmiş, her üç denek için de gözlemciler arası güvenilirlik %100 bulunmuştur. Metin yapısı farkındalık öğretimi sonu oturumlarının %33.33’ü gözlemciler tarafından izlenmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik ortalama %93.75-%100 arasında bulunmuştur. 3D öğretim süreci oturumlarının %40’ı gözlemciler tarafından izlenmiş, gözlemciler arası güvenilirlik ortalama %93.75-%100 arasında bulunmuştur. 3D öğretim süreci sonu oturumlarının %33.33’ü gözlemciler tarafından izlenmiş, her üç denek için de gözlemciler arası güvenilirlik %100 bulunmuştur. Genelleme oturumlarının %50’si gözlemciler tarafından izlenmiş, her üç denek için de gözlemciler arası

güvenirlik %100 bulunmuştur. İzleme oturumlarının %50'si gözlemciler tarafından izlenmiş, her üç denek için de gözlemciler arası güvenilirlik %100 bulunmuştur.

### *2.6.1.3. Kodlama Güvenirliği*

İçerik analizi, ölçme ve değerlendirme alanında doktora yapmış, bilişsel ve üstbilişsel stratejiler hakkında bilgi sahibi olan ikinci bir değerlendirici tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin kullandığı stratejiler iki değerlendirmeci tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş, elde edilen sonuçlar tartışılarak kategori ve temalar oluşturulmuştur. Kodlama güvenilirliği katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.



### **III. BÖLÜM**

#### **BULGULAR**

Bu araştırmada, metin yapısı farkındalık öğretimi ile birlikte sunulan 3D stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi verici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesi, sürdürülmesi, farklı türdeki metinlere genellenmesi ve bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bölümde elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### **3.1. Metin Yapısı Farkındalık Öğretiminin Etkilerine İlişkin Bulgular**

Araştırmada öğrencilerin anlama becerileri metinde yer alan bilgi birimlerini anlama ve metindeki bilgilerden çıkarım yapma olmak üzere iki boyutta değerlendirilmiştir. Başlama düzeyi koşullarında ve metin yapısı farkındalık öğretimi sonrasında öğrencilerin metne yönelik sorulan sorulara verdikleri doğru yanıt sayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

*Deneklerin Metindeki Sorulara Verdikleri Doğru Yanıt Sayısı*

Oturum	Başlama Düzeyi			Metin Yapısı Farkındalık Öğretimi Sonu			3D Model Olma			3D Rehberli Uygulama			3D Bağımsız Uygulama			3D Öğretimi Sonu			İzleme			
	Bilgi	Çıkarım	Top.	Bilgi	Çıkarım	Top.	Bilgi	Çıkarım	Top.	Bilgi	Çıkarım	Top.	Bilgi	Çıkarım	Top.	Bilgi	Çıkarım	Top.	Bilgi	Çıkarım	Top.	
Birinci Denek	1.	4	2	6	5	2	7	9	1	10	9	3	12	11	2	13	12	3	15	11	2	13
	2.	5	1	6	7	1	8	9	2	11	12	2	14	11	2	13	12	2	14	12	3	15
	3.	6	1	7	6	2	8				10	1	11				10	3	13			
İkinci Denek	1.	5	2	7	7	2	9	8	2	10	10	2	12	10	3	13	9	2	11	10	2	12
	2.	5	1	6	5	1	6	7	1	8	10	2	12	9	2	11	11	2	13	10	2	12
	3.	6	1	7	7	1	8				8	2	10				10	2	12			
Üçüncü Denek	1.	5	1	6	6	1	7	7	1	8	7	2	9	8	2	10	8	3	11	8	2	10
	2.	4	1	5	6	1	7	6	2	8	7	2	9	7	2	9	9	3	12	9	3	12
	3.	5	1	6	6	1	7				7	1	8				8	2	10			

Tablo 4’te görüldüğü gibi deneklerin başlama düzeyi verileri ile metin yapısı farkındalık öğretimi sonu verileri karşılaştırıldığında deneklerin anlama becerilerinde sınırlı düzeyde de olsa bir gelişimin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

### *3.1.1. Metinde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular*

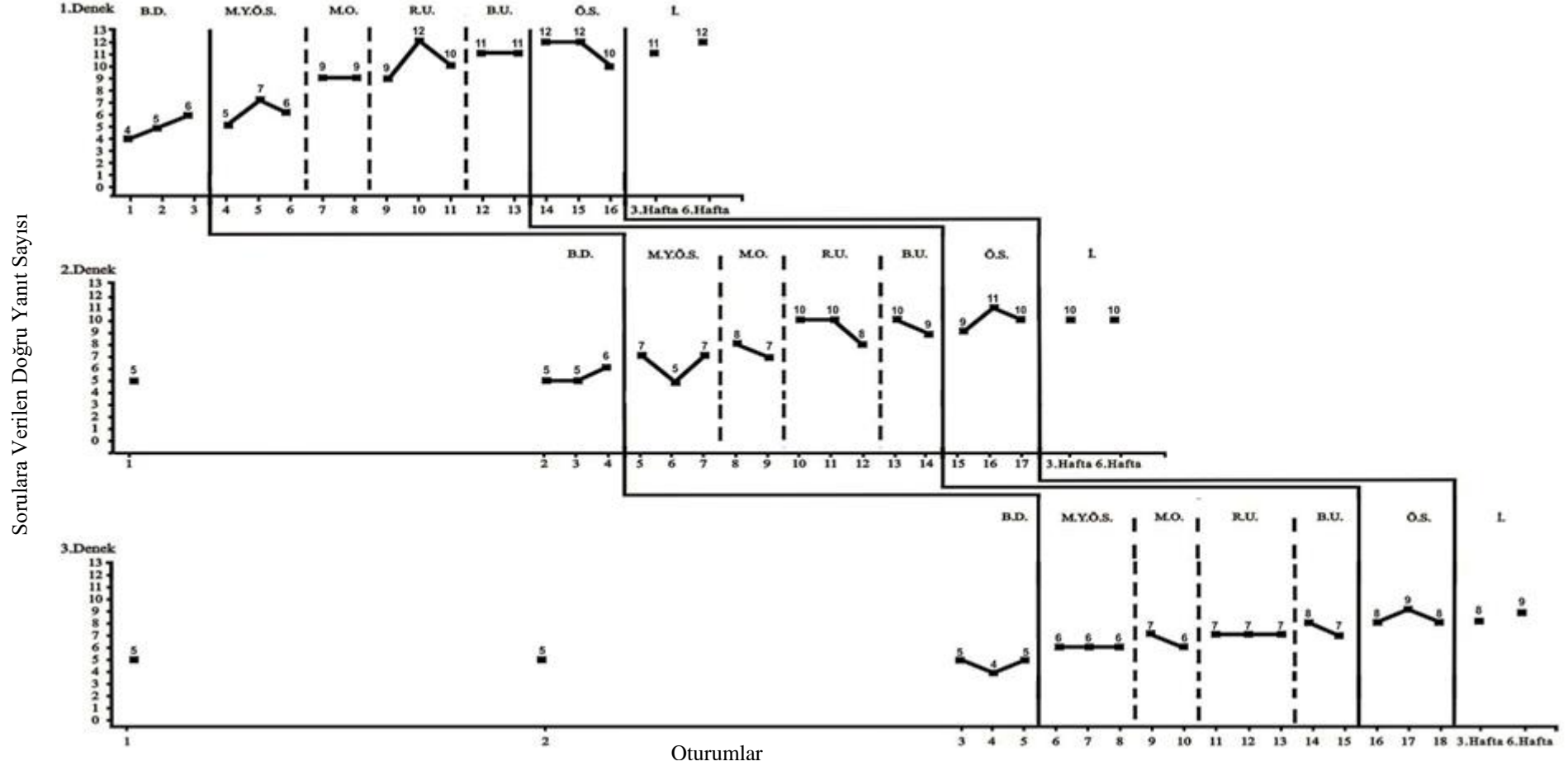
Başlama düzeyi koşullarında ve metin yapısı farkındalık öğretimi sonrasında öğrencilerin metinde yer alan bilgi birimlerine yönelik sorulan sorulara verdikleri doğru yanıt sayıları Grafik 1’de verilmiştir.





Grafik 1

Deneklerin Metindeki Bilgi Birimlerine Yönelik Sorulara Verdikleri Doğru Yanıt Sayısı



**B.D:** Başlama düzeyi, **M.Y.Ö.S:** Metin yapısı farkındalık öğretim sonu, **M.O:** Model olma, **R.U:** Rehberli uygulamalar, **B.U:** Bağımsız uygulamalar, **Ö.S:** Öğretim sonu, **İ:** İzleme

Tablo 4 ve Grafik 1 incelendiğinde,

Birinci deneğin, başlama düzeyinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan en az 4, en fazla 6 olmak üzere ortalama 5 soruya doğru tepki verdiği, metin yapısı farkındalık öğretimi sonunda ise en az 5, en fazla 7 olmak üzere ortalama 6 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir.

İkinci deneğin, başlama düzeyinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan en az 5, en fazla 6 olmak üzere ortalama 5.33 soruya doğru tepki verdiği, metin yapısı farkındalık öğretimi sonunda ise en az 5, en fazla 7 olmak üzere ortalama 6.33 soruya doğru tepki verdiği anlaşılmaktadır.

Üçüncü deneğin ise başlama düzeyinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan en az 4, en fazla 5 olmak üzere ortalama 4.66 soruya doğru tepki verdiği, metin yapısı farkındalık öğretimi sonunda her üç oturumda da 6 olmak üzere ortalama 6 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir.

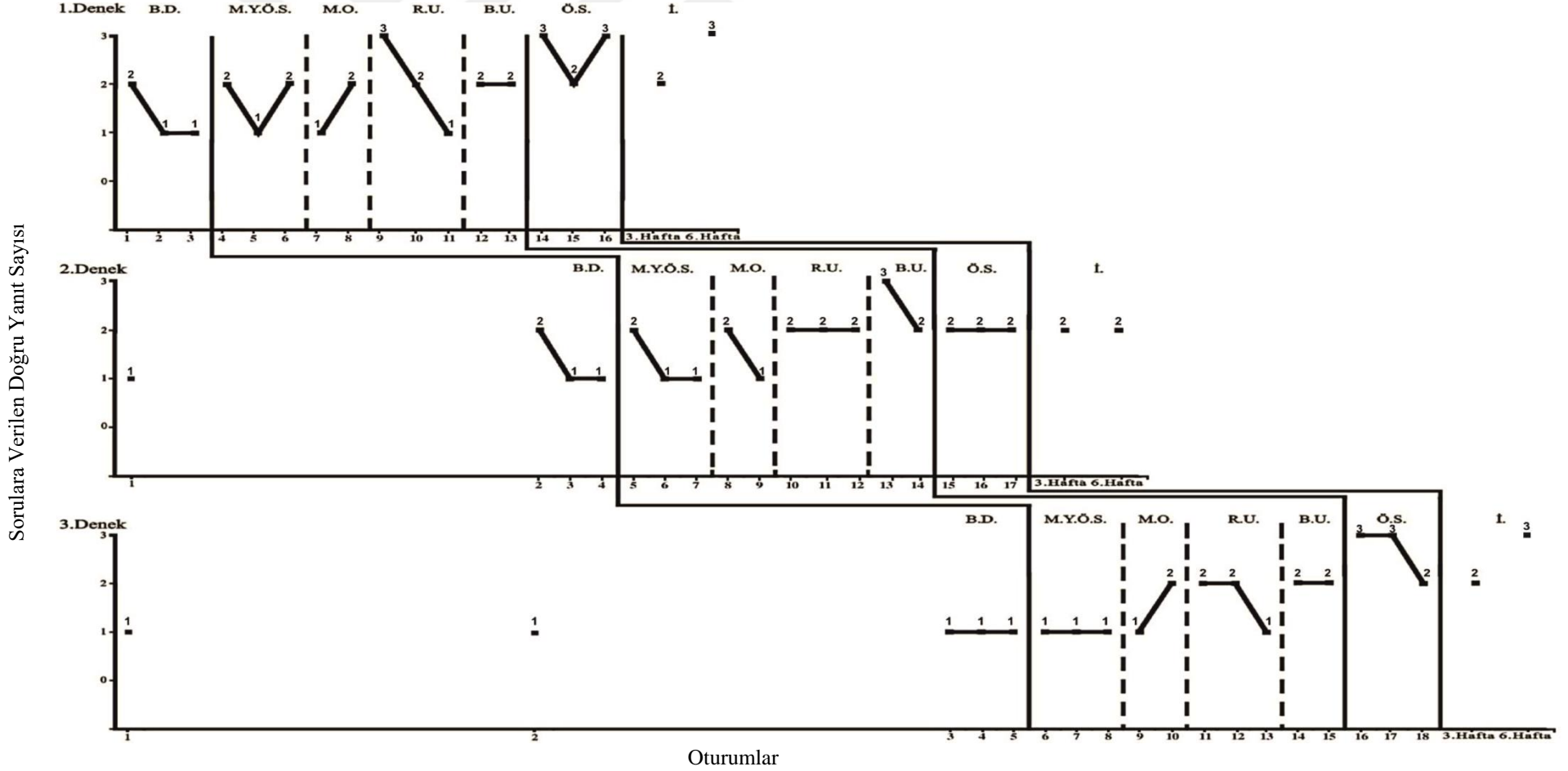
Sonuç olarak, üç deneğin başlama düzeyi verilerinin ortalaması ile metin yapısı farkındalık öğretim sonunda elde edilen ortalamaları karşılaştırıldığında bilgi birimlerini anlama sorularına verdiği doğru yanıt sayısında sınırlı bir artış olduğu bulunmuştur. Ayrıca Grafik 1’de görüldüğü gibi başlama düzeyi ve metin yapısı farkındalık öğretimi sonunda elde edilen veriler karşılaştırıldığında üç denekte de hafif bir düzey artışının olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle metin yapısı farkındalık öğretiminin araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metinde yer alan bilgi birimlerini anlamalarında sınırlı da olsa etkili olduğu ifade edilebilmektedir.

### *3.1.2. Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Becerilerine İlişkin Bulgular*

Başlama düzeyi koşullarında ve metin yapısı farkındalık öğretimi sonrasında öğrencilerin metindeki bilgilerden çıkarım yapmaya yönelik sorulara verdikleri doğru cevap sayıları Grafik 2’de verilmiştir.

Grafik 2

Deneklerin Metindeki Bilgilere Yönelik Çıkarım Sorularına Verdikleri Doğru Yanıt Sayısı



**B.D:** Başlama düzeyi, **M.Y.Ö.S:** Metin yapısı farkındalık öğretim sonu, **M.O:** Model olma, **R.U:** Rehberli uygulamalar, **B.U:** Bağımsız uygulamalar, **Ö.S:** Öğretim sonu, **İ.:** İzleme

Tablo 4 ve Grafik 2 incelendiğinde,

Birinci deneğin, başlama düzeyinde metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerisini ölçen 3 sorudan en az 1, en fazla 2 olmak üzere ortalama 1.33 soruya doğru tepki verdiği, metin yapısı farkındalık öğretimi sonunda ise en az 1, en fazla 2 olmak üzere ortalama 1.66 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir.

İkinci deneğin, başlama düzeyinde metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerisini ölçen 3 sorudan en az 1, en fazla 2 olmak üzere ortalama 1.33 soruya doğru tepki verdiği, metin yapısı farkındalık öğretimi sonunda ise en az 1, en fazla 2 olmak üzere ortalama 1.33 soruya doğru tepki verdiği anlaşılmaktadır.

Üçüncü deneğin ise başlama düzeyinde metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerisini ölçen 3 sorudan her üç oturumda da 1 olmak üzere ortalama 1 soruya doğru tepki verdiği, metin yapısı farkındalık öğretimi sonunda her üç oturumda da 1 olmak üzere ortalama 1 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir.

Sonuç olarak, üç deneğin başlama düzeyi verilerinin ortalaması ile metin yapısı farkındalık öğretimi sonunda çıkarım yapmaya yönelik sorulara verilen doğru tepki ortalamaları karşılaştırıldığında; birinci denekte sınırlı bir artışın olduğu belirlenmesine rağmen ikinci ve üçüncü deneğin metindeki bilgilerden çıkarım yapma sorularına verdiği doğru cevap sayısında bir fark bulunamamıştır. Ayrıca Grafik 2’de görüldüğü gibi başlama düzeyi ve metin yapısı farkındalık öğretimi sonunda elde edilen veri yollarının düzeyleri karşılaştırıldığında birinci denekte sınırlı olsa da düzey artışının olduğu, ikinci ve üçüncü denekte ise bir düzey farkının olmadığı gözlenmektedir. Bu nedenle yapılan metin yapısı farkındalık öğretiminin, araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanımsal türde bilgi verici metinlerden çıkarım yapma becerilerinde birinci denekte sınırlı düzeyde etkili olduğu, diğer iki denekte ise etkili olmadığını söylemek mümkündür.

### **3.2. 3D Stratejisinin Süreçteki Etkilerine İlişkin Bulgular**

Araştırmada kendini düzenleme strateji gelişimi yaklaşımı aşamaları olan model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında 3D stratejisinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası adımlarının öğretimi yapılmıştır. Bu stratejinin öğrencilerin anlama becerilerine etkisini ölçmek amacıyla bilgi verici metinlere yönelik hazırlanmış bilgi birimlerini anlama ve metindeki bilgilerden çıkarım yapmaya yönelik sorulara verilen yanıtlar

temelinde bulgular oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### *3.2.1. Metinde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular*

3D stratejisi öğretimi aşamaları olan model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar süreçlerinde öğrencilerin okudukları metinde yer alan bilgi birimlerine yönelik verdikleri doğru yanıtlar Tablo 4 ve Grafik 1’de verilmiştir.

Birinci deneğin, model olma öğretim sürecinde birinci oturumda 9, ikinci oturumda 9 olmak üzere ortalama 9 soruya, rehberli uygulamalar sürecinde en az 9, en fazla 12 olmak üzere ortalama 10.33 soruya, bağımsız uygulamalar öğretim sürecinde ise birinci oturumda 11, ikinci oturumda 11 olmak üzere ortalama 11 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir.

İkinci deneğin, model olma öğretim sürecinde birinci oturumda 8, ikinci oturumda 7 olmak üzere ortalama 7.50 soruya, rehberli uygulamalar sürecinde en az 8, en fazla 10 olmak üzere ortalama 9.33 soruya, bağımsız uygulamalar öğretim sürecinde ise birinci oturumda 10, ikinci oturumda 9 olmak üzere ortalama 9.50 soruya doğru tepki verdiği anlaşılmaktadır.

Üçüncü deneğin ise model olma öğretim sürecinde birinci oturumda 7, ikinci oturumda 6 olmak üzere ortalama 6.50 soruya, rehberli uygulamalar sürecinde üç oturumda da 7 olmak üzere ortalama 7 soruya, bağımsız uygulamalar öğretim sürecinde birinci oturumda 7, ikinci oturumda 8 olmak üzere ortalama 7.50 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir.

Sonuç olarak, 3D stratejisi öğretimi koşulları olan model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar süreçlerinde elde edilen bu bulgularda her üç öğrencide de sorulara verdikleri doğru cevap ortalamalarının giderek arttığı belirlenmiştir. Ayrıca Grafik 1’de görüldüğü gibi birinci ve ikinci deneklerde 3D strateji öğretimi koşulları olan model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar süreçlerinde elde edilen veri yollarında giderek artan belirgin bir düzey artışı olmuştur. Ancak üçüncü denekte düzey artışları daha az belirgin olmuştur. Bu veriler birinci ve ikinci denekte öğretimin sunulmasıyla birlikte ilerlemenin daha hızlı üçüncü denekte daha yavaş olduğunu göstermektedir. Bu nedenle 3D stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metindeki bilgi birimlerini anlama becerilerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

### 3.2.2. Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Becerilerine İlişkin Bulgular

3D stratejisi öğretimi koşulları olan model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar süreçlerinde öğrencilerin okudukları metinden çıkarım yapma sorularına yönelik verdikleri doğru yanıtlar Tablo 4 ve Grafik 2’de verilmiştir.

Birinci deneğin, model olma öğretim sürecinde birinci oturumunda 1, ikinci oturumunda 2 olmak üzere ortama 1.50 soruya, rehberli uygulamalar sürecinde en az 1, en fazla 3 olmak üzere ortama 2 soruya, bağımsız uygulamalar öğretim sürecinde ise birinci oturumda 2, ikinci oturumda 2 olmak üzere ortalama 2 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir.

İkinci deneğin, model olma öğretim sürecinde birinci oturumda 2, ikinci oturumda 1 olmak üzere ortalama 1.50 soruya, rehberli uygulamalar sürecinde her üç oturumda da 2 olmak üzere ortalama 2 soruya, bağımsız uygulamalar öğretim sürecinde ise birinci oturumda 3, ikinci oturumda 2 olmak üzere ortalama 2.50 soruya doğru tepki verdiği anlaşılmaktadır.

Üçüncü deneğin ise model olma öğretim sürecinde birinci oturumda 1, ikinci oturumda 2 olmak üzere ortalama 1.50 soruya, rehberli uygulamalar sürecinde en az 1, en fazla 2 olmak üzere ortalama 1.66 soruya, bağımsız uygulamalar öğretim sürecinde birinci oturumda 2, ikinci oturumda 2 olmak üzere ortalama 2 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir.

Sonuç olarak, 3D stratejisi öğretimi koşulları olan model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar süreçlerinde elde edilen bu bulgularda her üç öğrencide de sorulan çıkarım sorularına verdikleri doğru cevap ortalamalarının giderek arttığı belirlenmiştir. Ayrıca Grafik 2’de görüldüğü gibi üç denekte de 3D strateji öğretimi koşulları olan model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar süreçlerinde elde edilen veri yollarında giderek artan bir düzey farklılaşması ortaya çıkmıştır. Bu nedenle 3D stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerinde etkili olduğu ifade edilebilmektedir.

### 3.3. 3D Stratejisinin Süreç Sonundaki Etkilerine İlişkin Bulgular

3D stratejisi öğretimi sonrasında öğrencilerin metinde yer alan bilgi birimlerine ve metindeki bilgilerden çıkarım yapmaya yönelik sorulan sorulara ilişkin verdikleri doğru yanıtlardan bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular aşağıda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### 3.3.1. Metinde Yer Alan Bilgi Birimlerini Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular

Başlama düzeyi koşullarında ve 3D stratejisi öğretimi sonrasında öğrencilerin metindeki bilgi birimlerini anlamaya yönelik sorulara verdikleri doğru yanıt sayıları Tablo 4 ve Grafik 1’de verilmiştir.

Birinci deneğin, başlama düzeyinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan en az 4, en fazla 6 olmak üzere ortalama 5 soruya doğru tepki verdiği, 3D stratejisi öğretimi sonunda ise en az 10, en fazla 12 olmak üzere ortalama 11.33 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Birinci denekte başlama düzeyi verileri ile 3D stratejisi öğretimi sonunda elde edilen verilerle karşılaştırıldığında sorulara verilen doğru yanıt ortalamasında 6.33 puanlık bir artış belirlenmiştir.

İkinci deneğin, başlama düzeyinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan en az 5, en fazla 6 olmak üzere ortalama 5.33 soruya doğru tepki verdiği, 3D stratejisi öğretimi sonunda ise en az 9, en fazla 11 olmak üzere ortalama 10 soruya doğru tepki verdiği anlaşılmaktadır. İkinci denekte başlama düzeyi verileri ile 3D stratejisi öğretimi sonunda elde edilen verilerle karşılaştırıldığında sorulara verilen doğru yanıt ortalamasında 4.67 puanlık bir artış belirlenmiştir.

Üçüncü deneğin, başlama düzeyinde yer alan bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 sorudan en az 4, en fazla 5 olmak üzere ortalama 4.66 soruya doğru tepki verdiği, 3D stratejisi öğretimi sonunda ise en az 8, en fazla 9 olmak üzere ortalama 8.33 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Üçüncü denekte başlama düzeyi verileri ile 3D stratejisi öğretimi sonunda elde edilen verilerle karşılaştırıldığında sorulara verilen doğru yanıt ortalamasında 3.67 puanlık bir artış belirlenmiştir.

Sonuç olarak, üç deneğin başlama düzeyi verilerinin ortalaması ile 3D stratejisi öğretimi sonunda elde edilen ortalamalar karşılaştırıldığında metindeki bilgi birimlerine yönelik sorulara verilen doğru yanıtlarda önemli bir artış olmuştur. Ayrıca Grafik 1’de görüldüğü gibi üç denekte de 3D strateji öğretimi sonunda elde edilen veri yollarının düzeyi başlama düzeyine göre çok yüksektir. Öğrenciler bağımsız uygulamadaki performanslarını öğretim sonu değerlendirmede sürdürmüşler ve bağımsız olarak stratejiyi uygulayarak birinci denek 6.33, ikinci denek 4.67, üçüncü denek ise 3.67 puan artırmıştır. Bu sonuçlar, 3D stratejisi öğretiminin araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin

metinde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

### 3.3.2. Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Becerilerine İlişkin Bulgular

Başlama düzeyi koşullarında ve 3D stratejisi öğretimi sonrasında öğrencilerin metindeki bilgilerden çıkarım yapmaya yönelik sorulan sorulara verdikleri doğru cevap sayıları Tablo 4 ve Grafik 2’de verilmiştir.

Birinci deneğin, başlama düzeyinde metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerisini ölçen 3 sorudan en az 1, en fazla 2 olmak üzere ortalama 1.33 soruya doğru tepki verdiği, 3D stratejisi öğretimi sonunda ise en az 2, en fazla 3 olmak üzere ortalama 2.66 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Birinci deneğin başlama düzeyine göre 3D stratejisi öğretimi sonunda elde edilen verilerle karşılaştırıldığında çıkarım yapmayı gerektiren sorulara verilen doğru yanıt ortalamasında 1.33 puanlık bir artış belirlenmiştir.

İkinci deneğin, başlama düzeyinde metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerisini ölçen 3 sorudan en az 1, en fazla 2 olmak üzere ortalama 1.33 soruya doğru tepki verdiği, 3D stratejisi öğretimi sonunda ise her üç oturumda da 2 olmak üzere ortalama 2 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. İkinci deneğin başlama düzeyine göre 3D stratejisi öğretimi sonunda elde edilen verilerle karşılaştırıldığında çıkarım yapmayı gerektiren sorulara verilen doğru yanıt ortalamasında 0.67 puanlık bir artış belirlenmiştir.

Üçüncü deneğin, başlama düzeyinde metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerisini ölçen 3 sorudan her üç oturumda 1 olmak üzere ortalama 1 soruya doğru tepki verdiği, 3D stratejisi öğretimi sonunda ise en az 2, en fazla 3 olmak üzere ortalama 2.66 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Üçüncü deneğin başlama düzeyine göre 3D stratejisi öğretimi sonunda elde edilen verilerle karşılaştırıldığında çıkarım yapmayı gerektiren sorulara verilen doğru yanıt ortalamasında 1.66 puanlık bir artış belirlenmiştir.

Sonuç olarak, üç deneğin başlama düzeyi verilerinin ortalaması ile 3D stratejisi öğretimi sonunda çıkarım yapmaya yönelik sorulan sorulara verilen doğru tepki ortalamaları karşılaştırıldığında; öğrencilerin doğru yanıtlarında önemli bir artış olmuştur. 3D strateji öğretimi sonrası metindeki bilgilerden çıkarım yapma sorularına verilen doğru yanıt sayısı ortalamasında birinci denekte 1.33, ikinci denekte 0.67, üçüncü denek 1.66 puanlık bir artış olmuştur. Ayrıca Grafik 2’de görüldüğü gibi üç denekte de 3D strateji öğretimi sonunda elde edilen veri yollarının düzeyi başlama düzeyine göre yüksektir. Bu nedenle, 3D stratejisi



öğretiminin araştırmaya katılan öğrenme gücünü olan öğrencilerin metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerinde etkili olduğu ifade edilebilmektedir.

### **3.4. 3D Stratejisinin Anlama Becerisini Sürdürmedeki Etkisine İlişkin Bulgular**

3D stratejisi öğretiminin öğrencilerin tanımsal türdeki bilgi verici metinleri anlama becerilerini sürdürmelerinde etkisini belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda sunulmuştur.

#### *3.4.1. Metinde Yer Alan Bilgi Birimlerine İlişkin Bulgular*

Öğrencilerin metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerini sürdürmelerini belirlemek amacıyla 3D strateji öğretiminden 3 ile 6 hafta sonra izleme oturumları yapılmıştır. Öğrencilerin bilgi birimlerini anlama sorularına verdikleri doğru yanıt sayıları Tablo 4 ve Grafik 1’de sunulmuştur.

Birinci deneğin, 3D stratejisi öğretimi sonunda yapılan üç oturumda sorulan 13 sorudan ortalama 11.33 soruya doğru tepki verdiği, öğretimden 3 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 11 ve 6 hafta sonra yapılan izleme oturumunda ise 12 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Öğretim sonu ile izlemede elde edilen verilerin düzeyinde önemli bir değişim olmamıştır.

İkinci deneğin, 3D stratejisi öğretimi sonunda yapılan üç oturumda sorulan 13 sorudan ortalama 10 soruya doğru tepki verdiği, öğretimden 3 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 10 ve 6 hafta sonra yapılan izleme oturumunda ise 10 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Öğretim sonu ile izlemede elde edilen verilerin düzeyi değişmemiştir.

Üçüncü deneğin, 3D stratejisi öğretimi sonunda yapılan üç oturumda sorulan 13 sorudan ortalama 8.33 soruya doğru tepki verdiği, öğretimden 3 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 8 ve 6 hafta sonra yapılan izleme oturumunda ise 9 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Öğretim sonu ile izlemede elde edilen verilerin düzeyinde önemli bir değişim olmamıştır.

Sonuç olarak, 3D stratejisi öğretimi sonrası ile uygulamadan 3 ile 6 hafta sonrasında yapılan izleme oturumlarında metindeki bilgi birimlerini anlamayı ölçen sorulara yönelik üç deneğin de verdikleri doğru yanıt sayısında önemli bir fark bulunmamaktadır. Üç deneğinde bu becerileri sürdürdükleri belirlenmiştir. Ayrıca Grafik 1’de görüldüğü gibi üç denekte de 3D strateji öğretimi sonunda başlama düzeyine göre oluşan düzey farklılığı izleme

oturumlarında da sürmüştür. Bu nedenle 3D strateji öğretiminin, araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okudukları metinlerde yer alan bilgi birimlerini anlama becerilerini 3 ile 6 hafta arasında sürdürmede etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlar da strateji eğitiminin kalıcı olduğunu göstermektedir.

#### *3.4.2. Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma Becerilerine İlişkin Bulgular*

Öğrencilerin metinlerde yer alan bilgi birimlerinden çıkarım yapma becerilerini sürdürmelerini belirlemek amacıyla 3D strateji öğretiminden 3 ile 6 hafta sonra izleme oturumları yapılmıştır. Öğrencilerin bilgi birimlerinden çıkarım yapmaya yönelik sorularına verdikleri doğru yanıt sayıları Tablo 4 ve Grafik 2’de sunulmuştur.

Birinci deneğin, 3D stratejisi öğretimi sonunda yapılan üç oturumda sorulan 3 sorudan ortalama 2.66 soruya doğru tepki verdiği, 3D strateji öğretimden 3 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 2 soruya, 6 hafta sonra yapılan izleme oturumunda ise 3 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Öğretim sonu ile izleme oturumlarından elde edilen verilerin düzeyinde önemli bir değişim olmamıştır.

İkinci deneğin, 3D stratejisi öğretimi sonunda yapılan üç oturumda sorulan 3 sorudan ortalama 2 soruya doğru tepki verdiği, 3D strateji öğretimden 3 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 2 soruya, 6 hafta sonra yapılan izleme oturumunda ise 2 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Öğretim sonu ile izlemede oturumlarından elde edilen verilerin düzeyi değişmemiştir.

Üçüncü deneğin, 3D stratejisi öğretimi sonunda yapılan üç oturumda sorulan 3 sorudan ortalama 2.66 soruya doğru tepki verdiği, 3D strateji öğretimden 3 hafta sonra yapılan izleme oturumunda 2 soruya, 6 hafta sonra yapılan izleme oturumunda ise 3 soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Öğretim sonu ile izlemede oturumlarından elde edilen verilerin düzeyinde önemli bir değişim olmamıştır.

Sonuç olarak, 3D stratejisi öğretimi sonrasında ile uygulamadan 3 ile 6 hafta sonrasında yapılan izleme oturumlarında metindeki bilgi birimlerinden çıkarım yapmayı ölçen sorulara yönelik üç deneğin de verdikleri doğru yanıt sayısında önemli bir fark bulunmamaktadır. Grafik 2 incelendiğinde, üç deneğin de başlama düzeyi verilerine göre 3D strateji öğretimi sonunda veri yollarında elde ettikleri düzey farklılaşmasını izleme oturumlarında da önemli oranda sürdürdüğü görülmüştür. Bu nedenle 3D strateji öğretiminin, araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okudukları metinlerde yer alan

bilgilerden çıkarım yapma becerilerini 3 ile 6 hafta arasında sürdürmelerinde etkili olduğu ifade edilebilmektedir. Bu sonuçlarda strateji eğitiminin kalıcı olduğunu göstermektedir.

### 3.5. 3D Stratejisinin Genelleme Metinlerindeki Beceriye İlişkin Bulgular

Öğrencilerin anlama becerini genelleme düzeylerini belirleyebilmek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında öyküleyici ve farklı yapıdaki bilgi verici metinlerdeki anlama performansları değerlendirilmiştir. Sorulara verdikleri doğru yanıtlardan aldıkları puanlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

#### *Öğrencilerin Genelleme Metinlerindeki Sorulardan Aldıkları Puanlar*

Denek	Metin Türü	Öntest Puanı	Sontest Puanı
1. Denek	Öyküleyici	70	80
	Bilgi verici	37,5	62,5
2. Denek	Öyküleyici	40	70
	Bilgi verici	25	50
3. Denek	Öyküleyici	50	60
	Bilgi verici	37,5	50

#### *3.5.1. Öyküleyici Metinlere İlişkin Bulgular*

Birinci denek, genelleme becerilerini ölçmek amacıyla öyküleyici metne yönelik yapılan öntestte 70 puan, sontestte ise 80 puan almıştır. Deneğin soruları doğru yanıtlarında 10 puan artış olmuştur. İkinci denek, öyküleyici metne yönelik sorulan sorulardan öntestte 40, sontestte ise 70 puan almış, 30 puanlık bir artış göstermiştir. Üçüncü denek ise öntestte 50, sontestte 60 puan almış, deneğin sorulan soruları doğru yanıtlarında 10 puan artış olmuştur.

Öğrencilerin öntestteki sorulara doğru yanıt verme düzeylerine bakıldığında birinci deneğin geçiş gösteren öğretimsel düzeyde, ikinci ve üçüncü deneğin ise zorlanma düzeyinde olduğu görülmüştür. 3D stratejisi öğretimi sonrasında yapılan değerlendirmede ise birinci deneğin kesin öğretimsel düzeye, ikinci ve üçüncü deneğin de geçiş gösteren öğretimsel düzeye ulaşmayı başardıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin farklı türdeki metinlere genelleyebilmelerini belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmede üç deneğin de sorulan soruları yanıtlama puanlarında artış olduğu ve anlama düzeylerinin değiştiği görülmüştür. Bu nedenle 3D strateji eğitiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini öyküleyici metinlere genellemelerinde etkili olduğu ifade edilebilmektedir.

### 3.5.2. Bilgi Verici Metinlere İlişkin Bulgular

Birinci denek, genelleme becerilerini ölçmek amacıyla bilgi verici metne yönelik sorulan sorulardan öntestte 37,5 puan, sontestte ise 62,5 puan almıştır. Deneğin sorulan soruları doğru yanıtlarında 25 puan artış olmuştur. İkinci denek, bilgi verici metne yönelik sorulan sorulardan öntestte 25 puan, sontestte ise 50 puan almış, deneğin doğru yanıtlarında 25 puan artış olmuştur. Üçüncü denekte ise bilgi verici metne yönelik sorulan sorulardan öntestte 37,5 puan, sontestte ise 50 puan almıştır. Denek sorulan soruları doğru yanıtlamada 12,5 puanlık bir artış göstermiştir.

Öğrencilerin öntestteki sorulara doğru yanıt verme düzeyleri incelendiğinde her üç deneğin de zorlanma düzeyinde olduğu görülmüştür. 3D stratejisi sonrasında ise birinci deneğin öğretimsel düzeye geçiş yaptığı, ikinci ve üçüncü deneğin ise zorlanma düzeyinde kalmalarına rağmen anlama puanını artırdığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, üç deneğin de metinle ilgili sorulan soruları yanıtlama puanlarında artış olduğu ve birinci deneğin anlama düzeyinde değiştiği belirlenmiştir. Bu nedenle 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini farklı yapıdaki bilgi verici metinlere genellemelerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

### 3.6. 3D Stratejisinin Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Kullanımına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmaları sesli düşünme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme ile değerlendirilmiştir. Aşağıda elde edilen bulgular ve yorumları sunulmuştur.

#### 3.6.1. Sesli Düşünme Tekniğiyle Ulaşılan Bulgular

Öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmalarına ilişkin müdahale öncesi ve müdahale sonrası olmak üzere iki bulgu elde edilmiştir.

##### 3.6.1.1. Müdahale Öncesi Ulaşılan Bulgular

Müdahale öncesinde öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan sesli düşünme tekniğinde; her üç deneğin de okuma öncesinde metni anlamak için herhangi bir çaba göstermediği, doğrudan okumaya başladığı, metni anlamak için herhangi bir strateji kullanmadığı ve metni anlamak için çok az süre harcadıkları belirlenmiştir.

### 3.6.1.2. Müdahale Sonrası Ulaşılan Bulgular

3D stratejisinin öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kazanmalarında etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla müdahale sonrasında da sesli düşünme tekniği kullanılmıştır. 3D stratejisi öğretimi sonrası sesli düşünme tekniğiyle öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmalarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 6.

#### *Müdahale Sonrasında Birinci Deneğin Sergilediği Bilişsel ve Üstbilişsel Davranışlar*

	<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>
Okuma Öncesi	Tahmin etme	Başlığa bağlı metin tahmini
	Amaç oluşturma	Başlığa bakma İlk paragrafı okuma Ne öğrenmek istediği hakkında düşünme
	Geçmiş bilgileri aktifleştirme	Ne bildiği hakkında düşünme
Okuma Sırası	Anlamayı izleme	Önemli yerlerin altını çizme Anlaşılmayan yerleri tekrar okuma Okuma hızını düşünme Önceki bilgilerle ilişkilendirme
	Çıkarım yapma	Ana fikri bulma
Okuma Sonrası	Anlamayı değerlendirme	Ne öğrendiği hakkında düşünme Özet bilgiler hakkında düşünme

Müdahale sonrasında birinci deneğin kullandığı bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin tüm okuma aşamalarında önemli ölçüde arttığı ve çeşitlendiği gözlenmiştir. Deneğin sesli düşünme sırasında “...metni ilk elime aldığımda başlığa bakarım...”, “...bu cümleyi anlamadım tekrar okumam gerekiyor...” gibi ifadeler kullandığı gözlenmiştir.

Tablo 7.

#### *Müdahale Sonrasında İkinci Deneğin Sergilediği Bilişsel ve Üstbilişsel Davranışlar*

	<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>
Okuma Öncesi	Tahmin etme	Başlığa bağlı metin tahmini
	Amaç oluşturma	Başlığa bakma İlk paragrafı okuma
	Geçmiş bilgileri aktifleştirme	Ne bildiği hakkında düşünme
Okuma Sırası	Anlamayı izleme	Önemli yerlerin altını çizme Anlaşılmayan yerleri tekrar okuma Okuma hızını düşünme
	Çıkarım yapma	Ana fikri bulma

Müdahale sonrasında ikinci deneğin kullandığı bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin okuma öncesi ve sırası aşamalarında önemli ölçüde arttığı ve çeşitlendiği, okuma sonrasında

ise bir strateji kullandığı gözlenmiştir. Deneğin sesli düşünme sırasında “...burası önemli bir bilgi buranın altını çizmeliyim...”, “...hızlı okuyorum, hızımı biraz düşürmeliyim...” gibi ifadeler kullandığı gözlenmiştir.

Tablo 8.

*Müdahale Sonrasında Üçüncü Deneğin Sergilediği Bilişsel ve Üstbilişsel Davranışlar*

	<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>
Okuma Öncesi	Amaç oluşturma	Ne öğrenmek istediği hakkında düşünme
	Geçmiş bilgileri aktifleştirme	Ne bildiği hakkında düşünme
Okuma Sırası	Anlamayı izleme	Anlaşılmayan yerleri tekrar okuma
		Önemli yerlerin altını çizme
Okuma Sonrası	Anlamayı değerlendirme	Ne öğrendiği hakkında düşünme
		Özet bilgiler hakkında düşünme

Müdahale sonrasında üçüncü deneğin kullandığı bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin tüm okuma aşamalarında önemli ölçüde arttığı ve çeşitlendiği gözlenmiştir. Deneğin sesli düşünme sırasında “...metni okudum, sıra okuduklarımı özetlemeye geldi...”, “...burası önemli altını çizmeliyim...” gibi ifadeler kullandığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak, 3D stratejisi öğretimi deneklerin metni anlamak için kullandığı okuma öncesi, sırası ve sonrası strateji çeşitliliğini artırmıştır. Bu nedenle 3D strateji öğretiminin öğrenme güclüğü olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kazanmalarında ve kullanmalarında etkili olduğu ifade edilebilmektedir.

### 3.6.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniğiyle Ulaşılan Bulgular

Deneklerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanımlarına ilişkin, müdahale öncesinde ve sonrasında “Metni daha iyi anlamak için okuma öncesinde ne yaparsın? Okuma sırasında ne yaparsın? Okuma sonrasında ne yaparsın?” sorularına verdikleri yanıtlara yönelik bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

#### 3.6.2.1. Müdahale Öncesi Ulaşılan Bulgular

Deneklerin müdahale öncesinde bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanımlarına ilişkin bulgular Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 9.

*Müdahale Öncesinde Birinci Deneğin Verdiği Yanıtlara İlişkin Bulgular*

	<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>
Okuma Öncesi	Tahmin etme	Görsele bağlı metin tahmini Başlığa bağlı metin tahmini
Okuma Sırası	İki defa okuma	Sesli ve sessiz okuma
	Anlamayı izleme	Önemli yerlerin altına çizme
Okuma Sonrası	Tekrar okuma	Bir kez daha okuma

Müdahale öncesinde birinci deneğin bilişsel ve üstbilişsel stratejilere tüm okuma aşamalarında sınırlı düzeyde sahip olduğu belirlenmiştir. Örneğin, denek yarı yapılandırılmış görüşmede “...metni daha iyi anlamak için resme bakarım...”, “...metni daha anlamak için metni tekrar okurum...” gibi ifadeler kullanmıştır.

Tablo 10.

*Müdahale Öncesinde İkinci Deneğin Verdiği Yanıtlara İlişkin Bulgular*

	<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>
Okuma Sırası	İki defa okuma	Sesli ve sessiz okuma
Okuma Sonrası	Tekrar okuma	Bir kez daha okuma
		Başkası tarafından okunması

Müdahale öncesinde ikinci deneğin bilişsel ve üstbilişsel stratejilere okuma öncesi ve sırası aşamalarında sınırlı düzeyde sahip olduğu okuma sonrasında ise herhangi bir strateji kullanmadığı ortaya çıkmıştır. Denek yarı yapılandırılmış görüşmede “...metni daha anlamak için iki defa okurum...”, “başkasının bana okumasını isterim...” gibi ifadeler kullanmıştır.

Tablo 11.

*Müdahale Öncesinde Üçüncü Deneğin Verdiği Yanıtlara İlişkin Bulgular*

	<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>
Okuma Sırası	Anlamayı izleme	Anlaşılmayan yerleri iki defa okuma
	Tekrar okuma	Bir kez daha okuma
Okuma Sonrası	Anlamayı değerlendirme	Sorulara cevap verme

Müdahale öncesinde üçüncü deneğin bilişsel ve üstbilişsel stratejilere okuma sırası ve sonrası aşamalarında sınırlı düzeyde sahip olduğu okuma öncesinde ise herhangi bir strateji kullanmadığı belirlenmiştir. Denek yarı yapılandırılmış görüşmede “...anlamadığım yerleri anlamak için tekrar okurum...”, “...sorulan soruları cevaplarım...” gibi ifadeler kullanmıştır.

Sonuç olarak, birinci deneğin metni anlamak için okuma öncesi, sırası ve sonrası kullanmış olduğu stratejilerin sınırlı olduğu, ikinci deneğin okuma öncesinde metni anlamak için herhangi bir strateji kullanmadığı, okuma sırası ve sonrasında kullanmış olduğu stratejilerin ise çok az olduğu, üçüncü deneğin ise okuma öncesinde herhangi bir strateji kullanmadığı, okuma sırası ve sonrasında kullanmış olduğu stratejilerin ise oldukça sınırlı olduğu söylenebilmektedir.

### 3.6.2.2. Müdahale Sonrası Ulaşılan Bulgular

3D stratejisinin öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kazanmalarında etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla müdahale sonrasında da yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Deneklerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanımlarına ilişkin müdahale sonrasında “Metni daha iyi anlamak için okuma öncesinde ne yaparsın? Okuma sırasında ne yaparsın? Okuma sonrasında ne yaparsın?” sorularına verdikleri yanıtlara yönelik bulgular Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 12.

#### Müdahale Sonrasında Birinci Deneğin Verdiği Yanıtlara İlişkin Bulgular

	<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>
Okuma Öncesi	Tahmin etme	Görsele bağlı metin tahmini Başlığa bağlı metin tahmini
	Amaç oluşturma	Başlığa bakma İlk paragrafı okuma Yazarın amacı hakkında düşünme Ne öğrenmek istediğim hakkında düşünme
	Geçmiş bilgileri aktifleştirme	Ne bildiğim hakkında düşünme
Okuma Sırası	Anlamayı izleme	Önemli yerlerin altına çizme Anlaşılmayan yerleri tekrar okuma Okuma hızını düşünme
	Anlamlandırma	Zihinde canlandırma Önceki bilgilerle ilişkilendirme
Okuma Sonrası	Tekrar okumak	Bir kez daha okuma Önemli bölümleri tekrar okuma
	Çıkarım yapmak	Ana fikri bulma Farklı bir başlık bulma
	Anlamayı değerlendirme	Ne öğrendiği hakkında düşünme

Müdahale sonrasında birinci deneğin kullandığı bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin tüm okuma aşamalarında önemli ölçüde arttığı ve çeşitlendiği belirlenmiştir. Denek yarı yapılandırılmış görüşmede “...metni daha anlamak için okuyacağım metin hakkında ne bildiğimi düşünürüm...”, “...okuduktan sonra metinden ne öğrendiğimi düşünürüm...” gibi ifadeler kullanmıştır.



Tablo 13.

*Müdahale Sonrasında İkinci Deneğin Verdiği Yanıtlara İlişkin Bulgular*

	<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>
Okuma Öncesi	Tahmin etme	Başlığa bağlı metin tahmini Metne göz gezdirmek
	Amaç oluşturma	Başlığa bakma İlk paragrafı okuma
	Geçmiş bilgileri aktifleştirme	Ne bildiğim hakkında düşünme
Okuma Sırası	Anlamayı izleme	Önemli yerlerin altını çizme Anlaşılmayan yerleri tekrar okuma
	Anlamlandırma	Okuma hızını düşünme Önceki bilgilerle ilişkilendirme
Okuma Sonrası	Tekrar okumak	Bir kez daha okumak
	Çıkarım yapmak	Ana fikri bulma
	Anlamayı değerlendirme	Ne öğrendiği hakkında düşünme

Müdahale sonrasında ikinci deneğin kullandığı bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin tüm okuma aşamalarında önemli ölçüde arttığı ve çeşitlendiği ortaya çıkmıştır. Denek yarı yapılandırılmış görüşmede “...metni daha anlamak için önce ilk paragrafı okurum...”, “...anlaşılmayan yerleri bir kez daha okurum...” gibi ifadeler kullanmıştır.

Tablo 14.

*Müdahale Sonrasında Üçüncü Deneğin Verdiği Yanıtlara İlişkin Bulgular*

	<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>
Okuma Öncesi	Amaç Oluşturma	Ne öğrenmek istediğim hakkında düşünme
	Geçmiş bilgileri aktifleştirme	Ne bildiğim hakkında düşünme
Okuma Sırası	Anlamayı izleme	Anlaşılmayan yerleri tekrar okuma Okuma hızını düşünme
	Anlamlandırma	Zihinde canlandırma
Okuma Sonrası	Anlamayı değerlendirme	Ne öğrendiği hakkında düşünme
		Özet bilgiler hakkında düşünme

Müdahale sonrasında üçüncü deneğin kullandığı bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin tüm okuma aşamalarında önemli ölçüde arttığı ve çeşitlendiği belirlenmiştir. Denek yarı yapılandırılmış görüşmede “...metni daha iyi anlamak için okumadan önce ne öğrenmek istediğim hakkında düşünürüm...”, “...anlamadığım yerleri tekrar okurum...” gibi ifadeler kullanmıştır.

Sonuç olarak 3D stratejisi öğretimi müdahale öncesine göre her üç deneğin de kullandığı strateji çeşitliliğini artırmıştır. Bu nedenle 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü

olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kazanmalarında ve kullanmalarında etkili olduğu ifade edilebilmektedir.

### 3.7. Çalışmanın Sosyal Geçerliliğine İlişkin Görüşler

Araştırmanın tamamlanmasından sonra 3D stratejisi öğretiminin etkililiğini ve işlevselliğini, denekler, sıra arkadaşı, Türkçe öğretmeni ve anneler açısından değerlendirmek amacıyla “Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu” (Ek 3) kullanılmıştır.

Denekler, formda yer alan dört sorunun hepsine “evet” cevabını vererek, olumlu görüş sunmuşlardır. Denekler 3D stratejisini öğrenmelerinin okuma sürecine daha aktif katılmalarını ve böylelikle anlamalarının geliştiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca 3D stratejisi öğrenme ve uygulama sürecinin zevkli olduğunu belirtmişlerdir. Deneklere 3D stratejisini uygulamanın kolay olup olmadığı ile ilgili soru sorulduğunda, öğretimin başında kısmen zorlansalar da ileriki süreçlerde kolaylıkla uygulayabildiklerini söylemişlerdir. Deneklere 3D stratejisini bundan sonra da okurken uygulamak isteyip istemedikleri ile ilgili soru sorulduğunda, bu stratejiyi kullanmalarının anlamalarını geliştirdiği, başarılarını artırdığını dolayısıyla ileriki okumalarında kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Sıra arkadaşları formda yer alan, çalışma sonunda arkadaşlarının anlama becerilerinde gördükleri değişiklikleri anlatmalarına yönelik soruya, arkadaşının okuduğu metni daha iyi anladığını belirtmişlerdir. Ayrıca derslere katılmada daha istekli olduğunu, sorulara cevap verme, tahtaya çıkma gibi davranışlarının arttığını böylelikle kendine olan özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir.

Anneler, formda yer alan dört sorunun hepsine “evet” cevabını vererek, olumlu görüş sunmuşlardır. Anneler öğrencilerin almış oldukları bu eğitimden evde bahsettiklerini, bu eğitiminin çocuklarının anlama becerilerini geliştirdiğini ve okudukları metinde geçenleri hatırlayabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencinin anlama becerilerinin gelişmesiyle derslere ve okula karşı motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, üç sorunun hepsine “evet” cevabını vererek, olumlu görüş sunmuşlardır. Öğretmenler öğrencilerin almış oldukları 3D stratejisi eğitiminin öğrencilerin anlama becerilerini geliştirdiğini, metni anlama için çaba gösterdiklerini ve derse katılımlarının arttığını söylemişlerdir. Öğrencilerin başarılarının artmasıyla beraber özgüvenlerinde de bir artış olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu stratejinin metni anlamada etkili olduğunu ve

kendilerine bu strateji öğretimi ile ilgili bilgi verildiği taktirde derslerde kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.



## IV. BÖLÜM

### TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 4.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, metin yapısı farkındalık öğretimi ile birlikte sunulan 3D stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi verici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesi, sürdürülmesi, farklı türdeki metinlere genellenmesi ve bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan analizler ile araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

İlk olarak, metin yapısı farkındalık öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan, metin yapısı farkındalık öğretimi sonunda metindeki bilgi birimlerini anlama sorularında üç deneğin verdiği doğru yanıt sayısında başlama düzeyi ile karşılaştırıldığında artış olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, önceki araştırmaların (Bakken ve diğ., 1997; Smith ve Friend, 1986; Wilkins, 2007; Williams ve diğ., 2004) bulguları ile uyumludur. Mevcut çalışmada, öğrencilerin dikkati metin yapısındaki bilgi birimlerine çekilerek, okuma sürecinde bu yapıdan faydalanmaları sağlanmıştır. Metin yapısı farkındalık öğretiminin, öğrencilerin metni okurken dikkat edecekleri noktaları izlemelerini dolayısıyla anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. Metin yapısı farkındalık öğretimi sonunda çıkarım yapmaya yönelik sorularda ise birinci deneğin verdiği doğru yanıt sayısının arttığı; ikinci ve üçüncü deneğin doğru yanıt sayılarında ise herhangi bir artışın olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çıkarım yapmada güçlük yaşadıklarını gösteren çalışmaları (Baydık, 2011; Montague, Maddux ve Dereshiwsky, 1990; Narkon ve Wess, 2013; Simmons ve Singleton, 2000; Warsnak, 2006; Willims, 2000) desteklemektedir. Carr ve Thompson (1996) da, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çıkarım yapmaya yönelik soruları cevaplama başarılarının verilen eğitimle birlikte geliştiğini fakat bunun normal gelişim gösteren akranları düzeyinde gerçekleştirilemediğini ortaya koymuşlardır. Öte yandan, çıkarım yapmayı gerektiren soruları cevaplamanın bilgi birimlerine yönelik soruları cevaplama göre daha zor olması da diğer bir neden olarak düşünülebilir. Nitekim, bilgi birimlerine yönelik soruları

yanıtlamak için metin içeriğini anlamak yeterli iken, çıkarım yapabilmek için okunan metindeki bilgilerin anlaşılması, kendi düşünce ve bilgileriyle ilişkilendirilerek ortaya konulması gerekmektedir (Simmons ve Singleton, 2000). Bu yönüyle öğrencilerin çıkarım sorularını yanıtlayabilmeleri üstbilişsel stratejileri kullanmalarıyla gerçekleşmektedir. Oysaki araştırmanın bu aşamasında öğrencilere üstbilişsel strateji kullanımına yönelik bir eğitim verilmemiştir. Dolayısıyla öğrenciler üstbilişsel stratejilere sahip olmadıkları için bu soruları doğru yanıtlamada güçlük yaşamış olabilirler. Bununla birlikte öğrencilerin çıkarım sorularını doğru yanıtlamada yetersiz kalmaları üst düzey anlama becerisi gerektiren bu beceri için daha fazla zamana ihtiyaç duymalarıyla da açıklanabilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çıkarım yapma becerilerini geliştirmek için daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğu göz önüne alındığında, metin yapısı farkındalık öğretiminin dört oturum gibi kısa bir zaman diliminde yapılmasının da bu sonucu etkilediği söylenebilir.

İkinci olarak, 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Öğrenciler, başlama düzeyinde metindeki bilgi birimlerini anlamayı ölçen 13 soruya ortalama 4 ile 6 arasında doğru yanıt verirken, öğretim sonunda ortalama 8.33 ile 11.33 arasında doğru yanıt vermişlerdir. Öğretim sonunda öğrencilerin doğru yanıt ortalamalarında 3.67 ile 6.33 arasında artış olmuştur. Ayrıca, öğrenciler başlama düzeyinde, metindeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerini ölçen üç soruya ortalama 1 ile 1.33 arasında doğru yanıt verirken, öğretim sonunda ortalama 2 ile 2.66 arasında doğru yanıt vermişlerdir. Öğretim sonunda öğrencilerin çıkarım yapma sorularına verdikleri doğru yanıt ortalamalarında ise 0.67 ile 1.66 arasında artış olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metindeki bilgi birimlerini anlamalarında ve metinlerdeki bilgilerden çıkarım yapma becerilerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, 3D strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Enis, 2016; Hedin ve diğ., 2011; Hoyt, 2010; Howort, 2015; Howorth ve diğ., 2016; Johnson ve diğ., 2011; Mason 2002; Mason, 2004; Mason, 2008; Mason ve diğ., 2006a; Mason ve diğ., 2006b; Mason ve diğ., 2012a; Mason ve diğ., 2012b; Mason ve diğ., 2013; Merson, 2016; Meadan ve Mason, 2007; Pinna, 2015; Rogevich ve Perin, 2008; Roohani ve Asiabani, 2015; Li ve diğ., 2016; Wilson, 2012).

3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olması 3D'nin öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğunu göstermektedir. 3D stratejisi, okuma öncesi düşün, okuma sırası düşün ve okuma sonrası düşün adımlarından oluşan ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu adımlarda öğrendikleri stratejileri hatırlamalarını ve kullanmalarını sağlayan üstbilişsel strateji olarak tanımlanabilir. Öğrencilere stratejinin adımlarını anımsatmak amacıyla bu adımlardaki bazı kelimelerin ilk sesi kullanılarak 3D kısaltması oluşturulmuştur. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sıklıkla bellek problemleri yaşadıkları (Mastropieri ve Scruggs, 1998; Siegel ve Ryan, 1989; Swanson, Kehler ve Jerman, 2010) göz önünde bulundurulduğunda bu tür anımsatıcı kelimeler ile stratejilerin öğretimi, strateji adımlarının öğrenilmesi ve hatırlanması kolaylaşmaktadır. Öğrenciler bu sayede strateji adımlarını başarılı bir şekilde uygularken, daha fazla bilgiyi hatırlamış ve anlama görevini başarılı bir şekilde gerçekleştirmişlerdir. Literatüre bakıldığında da, 3D stratejisine benzer olarak RAP, KWL ve SQ3R gibi anımsatıcı kelimeler ile yapılmış strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar (Alexander, 1985; Blume, 2010; Hagaman ve diğ., 2016; Halterman, 2013; Berkeley ve Riccomini, 2011; Kinniburgh ve Baxter, 2012; McCormick ve Cooper, 1991; Rouse, 2014; Simmonds, 1992) mevcuttur.

Ayrıca, kendini düzenleme stratejileri çerçevesinde oluşturulan 3D stratejisi öğrencilerin okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yazılı metinle etkileşime girip düşünmelerini ve kendilerine metin hakkında çeşitli sorular sormalarını gerektirmektedir. İlk olarak, öğrencinin okuma öncesinde okuyacağı metinle ilgili ne bildiği, ne öğrenmek istediği ve yazarın amacı hakkında kendine sorular sorması metin ile ilgili tahminde bulunmasını, geçmiş bilgilerini etkinleştirmesini ve amaç oluşturmasını sağlamaktadır. İkinci olarak okuma sırasında öğrencinin metinle ilgili, okuma hızının uygun olup olmadığı, geçmiş bilgiler ile benzerlik ve farklılıkları, anlamadığı ve tekrar okuması gereken noktalara yönelik kendine sorular sorması öğrencinin anlamasını izlemesine ve okuduklarını anlamlandırmasına yardımcı olur. Okuma sonrasında ise öğrencinin ne öğrendiği, özet ve ana fikir hakkında kendine soru sorması paragraflardaki ana fikirleri bulmasına, detay bilgileri özetlemesine ve anladıklarını değerlendirmesine olanak sağlar. Öğrencilerin kendilerine bu soruları sormaları okuma sürecine aktif bir şekilde katılmalarında ve anlama becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Bütün bu soruların öğrencilerin içsel bir dil oluşturarak, okuma sürecinde amaç oluşturmalarını, anlamalarını izlemelerini ve değerlendirmelerini sağladığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde de kendine soru sorma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan

öğrencilerin anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırmaya (Berkeley, Marshak, Mastropieri ve Scruggs, 2011; Jitendra ve diğ., 2000; Manset-Williamson, Dunn, Hinshaw ve Nelson, 2008; Taylor, Alber ve Walker, 2002; Rouse, 2014; Rouse, Alber-Morgan, Cullen ve Sawyer, 2014; Wong, Wong, Perry ve Sawatsky, 1986) rastlamak mümkündür.

Üçüncü olarak, 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini müdahaleden 3 ile 6 hafta sonra sürdürmelerinde etkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sürdürmelerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuç detaylandırıldığında; metindeki bilgi birimlerini anlamada birinci denek öğretimden sonraki üçüncü haftada 11, altıncı haftada 12 soruya; ikinci denek öğretimden sonraki üçüncü haftada 10, altıncı haftada 10 soruya; üçüncü denek ise öğretimden sonraki üçüncü haftada 8, altıncı haftada ise 9 soruya doğru yanıt vermiştir. Müdahale sonrasındaki ortalamalarla karşılaştırıldığında izleme oturumlarında üç deneğin de kazandıkları anlama becerilerini sürdürdükleri belirlenmiştir. Metinden çıkarım yapmada ise üç deneğin de öğretimden 3 ile 6 hafta sonrasında yapılan izleme oturumlarında kazandıkları anlama becerilerini sürdürdükleri görülmüştür. Bu sonuç, 3D strateji öğretimi sayesinde öğrencilerin anlama becerilerini uzun süre devam ettirdiklerini ortaya koyan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Hedin ve diğ., 2011; Howorth ve diğ., 2016; Johnson ve diğ., 2011; Mason, 2004; Mason ve diğ., 2006b; Rogevich ve Perin, 2008). Örneğin, Mason ve diğerleri (2006b) de 3D strateji öğretimi sonucunda öğrencilerin kazandıkları anlama becerilerini üç ay sonra koruduklarını belirlemişlerdir.

3D stratejisinin, kendini düzenleme stratejileri gelişimi yaklaşımının öğretim aşamalarından yararlanılarak öğretilmesinin öğrencilerin süreç içerisinde bağımsızlaşmalarında ve anlama becerilerini sürdürmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu süreç yani öğrencilerin model olma aşamasından rehberli uygulamalar aşamasına buradan da bağımsız uygulamalar aşamasına geçerek stratejileri uygulamada giderek bağımsızlaşmaları, metinlerle ilgili sorulara verilen doğru yanıtların artmasını sağlamıştır. 3D stratejisi öğretimiyle öğrencilerin anlama performanslarının artması, öğrencilerin öğretimden sonraki zamanlarda da bu stratejiyi kullanmalarını teşvik etmiş olabilir. Öte yandan, müdahale sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrenciler 3D'nin anlamalarında etkili olduğunu, bu stratejiyi uygulamaktan zevk duyduklarını ve ileride de bu stratejiyi

uygulayacaklarını belirtmişlerdir. Tüm bunlar, 3D stratejisi öğretiminin öğrencilerin anlama becerilerini sürdürmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Dördüncü olarak, 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini farklı tür ve yapıdaki metinlere genellemede etkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan, 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini farklı tür ve yapıdaki metinlere genellemede etkili olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin 3D strateji öğretiminin öncesi ve sonrası anlama performansları karşılaştırıldığında; öyküleyici metinde birinci denekte 10 puan, ikinci denekte 30 puan, üçüncü denekte 10 puan artış gözlenmiştir. Bu puan artışı ile öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama düzeylerine yönelik yapılan değerlendirmede, birinci deneğin geçiş gösteren öğretimsel düzeyden kesin öğretimsel düzeye, ikinci ve üçüncü deneğin de zorlanma düzeyinden geçiş gösteren öğretimsel düzeye ulaştıkları belirlenmiştir. Bu sonuç uygulanan 3D stratejisi öğretiminin öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama düzeylerinde olumlu bir değişime neden olduğunu göstermektedir. Farklı yapıdaki bilgi verici metin için ise birinci denek puanını 25, ikinci denek 25 ve üçüncü denek de 12,5 puan arttırmıştır. Bu puan artışı doğrultusunda öğrencilerin bilgi verici metinleri anlama düzeylerine yönelik yapılan değerlendirmede, birinci deneğin zorlanma düzeyinden öğretimsel düzeye geçiş yapmayı başardığı, ikinci ve üçüncü deneğin ise düzeyinde bir farklılaşma olmasa da deneklerin anlama puanını arttırdıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada 3D stratejisi öğretim süreci sadece bir metin türü ile yapılmış olsa da, bu sürecin öğrencilerin farklı tür ve yapıdaki metinlere genellemelerinde etkili olduğu görülmüştür. Benzer sonuca, Rogevich ve Perin (2008) çalışmasında da rastlanmıştır. Öğrenciler okul yaşamları süresince çok sayıda farklı tür ve yapıdaki metinlerle karşılaştıklarından, onların bu yöndeki başarıları akademik olarak da başarılı olabilmelerini sağlamaktadır.

Beşinci olarak, 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmalarındaki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan, 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmalarına katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler, müdahale öncesi ve sonrası sesli düşünme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşmeyle ortaya çıkarılmıştır. Müdahale öncesinde sesli düşünme tekniğiyle yapılan okumada öğrencilerin doğrudan okumaya başladığı, sesli düşünceleri konusunda uyarılmalarına rağmen metnin sonuna kadar sadece okumaya odaklandıkları ve metni



anlamak için herhangi bir strateji kullanmadıkları gözlenmiştir. Müdahale sonrasında sesli düşünme tekniğiyle yapılan okumada ise bu öğrencilerin okuma öncesinde tahmin etme, amaç oluşturma, geçmiş bilgileri etkinleştirme; okuma sırasında anlamayı izleme ve tekrar; okuma sonrasında ise çıkarım yapma ve anlamayı değerlendirme gibi stratejiler kullandıkları gözlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde müdahale öncesinde öğrencilerin okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında sınırlı sayıda strateji kullandıkları anlaşılmıştır. Müdahale sonrasında ise okuma öncesinde tahmin etme, amaç oluşturma, geçmiş bilgileri etkinleştirme; okuma sırasında anlamalarını izleme, anlamlandırma; okuma sonrasında tekrar okumak, çıkarım yapmak ve anlamayı değerlendirme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri öğrenebildiğini gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür (Berkeley ve Riccomini, 2011; Botsas ve Padeliadu, 2003; Esser, 2001; Dewitz ve Dewitz, 2003; Franco-Castillo, 2013; Dehghani, Amiri ve Moulavi, 2008). Bu çalışmaların yanı sıra, mevcut araştırmada olduğu gibi literatürde 3D strateji öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kazanmalarında etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Johnson ve diğ., 2011; Mason ve diğ., 2012b; Roohani ve Asiabani, 2015). Benzer olarak Mason ve diğerleri (2013), 3D strateji öğretiminin kendini düzenleme stratejileri olan hedef oluşturma, kendini izleme, kendini yönetme ve kendini pekiştirme stratejilerini kullanma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini belirlemişlerdir. Nitekim 3D stratejisi öğretiminde, her oturum öncesi strateji adımlarının öğrenilmesine yönelik amaç oluşturmak için kontrat, kendini izlemek amacıyla 3D kontrol listesi, kendini yönetmeyi sağlamak amacıyla 3D strateji öğretim kağıdı ve 3D hafıza kartı ve kendini pekiştirmek amacıyla 3D roketleri kullanılmıştır. Tüm bunlar öğrencilerin okumaya yönelik amaç oluşturmalarını, anlamalarını izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlayacak stratejileri kazanmalarında ve etkili bir şekilde kullanmalarında önemli rol oynamıştır.

3D strateji öğretimi sonrasında yapılan değerlendirmelerde en fazla bilişsel ve üstbilişsel stratejiyi sırasıyla birinci, ikinci ve üçüncü deneğin kullandığı gözlenmiştir. Bu deneklerin 3D stratejisi öğretimi sürecinde ve sonundaki anlama performanslarında da benzer bir sıralama söz konusudur. Bu sonuç, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımı ile okuduğunu anlama arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımı arttıkça okuduğunu anlama düzeyinin de arttığı söylenebilir. Bu sonuç, okuduğunu anlamada başarılı olan okuyucuların daha fazla bilişsel ve üstbilişsel

strateji kullandıklarını belirten araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Botsas, 2017; Botsas ve Padeliadu; 2003; Gelen, 2003; Hall, 2012; Kavale ve Schreiner, 1979; Kletzien, 1991; Kraai, 2010; Kuruyer ve Özsoy, 2015; Lau ve Chan, 2003; Wigent, 2013). Benzer bir sonuca, zayıf okuyucuların bilişsel ve üstbilişsel stratejileri daha az kullandıklarını belirten Anastasiou ve Griva (2009)'nın çalışmasında rastlanmıştır. Lau (2006)'nın çalışmasında ise, iyi okuyucuların okuma amaçlarının farkında oldukları, anahtar kelimeleri belirleyebildikleri, ana fikri oluşturdukları, önceki bilgilerini etkinleştirdikleri, karşılaştırma ve çıkarımlar yaptıkları, detaylandırabildikleri, okuma süreçlerini izledikleri ve karşılaştıkları problemleri çözdükleri görülürken; zayıf okuyucuların okumaya karşı isteksiz oldukları, herhangi bir anlama stratejisi kullanmadan sadece metni kelime kelime okudukları belirlenmiştir.

Birinci denek, öğretim sonunda hem okuduğunu anlamada hem de bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmada diğer iki deneğe göre önemli bir gelişme göstermiştir. Uygulama öncesinde yapılan değerlendirmede bu öğrencinin okuma öncesi, sırası ve sonrası belirli okuma stratejilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin sınırlıda olsa bu stratejilere sahip olmasının uygulama sürecinde öğrendiği üstbilişsel stratejileri daha etkili kullanmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca strateji öğretim sürecinden önce öğrencilerin ailelerine 3D stratejisi hakkında bilgi verilirken, birinci deneğin annesi, öğrencinin evdeki okumalarında da bu stratejiyi uygulamasına yardımcı olmak için araştırmacıdan daha fazla bilgi istemiştir. Oysaki diğer iki deneğin ailesi, öğrencilerin uygulamaya dahil edilmesine istekli olmalarına rağmen, öğrencileri evde destekleme noktasında nispeten daha az istekli davranmışlardır. Birinci deneğin 3D stratejisini evdeki okumalarında kullanmasının ailesi tarafından desteklenmiş olması, öğrencinin bu stratejileri daha etkili uygulamasını ve anlama becerisinin gelişmesini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Üçüncü deneğin, öğretim sonunda hem okuduğunu anlamada hem de bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmada diğer iki deneğin seviyesine ulaşamadığı görülmüştür. Bu sonucun elde edilmesinde çeşitli faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir. İlk olarak, denekler araştırmaya dahil edilmek için gerekli önkoşul ölçütleri sağlamış olsalar da bu deneğin başlama düzeyi verilerinin diğer iki deneğe göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum müdahale öncesi yapılan bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyleri açısından da benzerlik göstermiştir. Dolayısıyla uygulamanın başlangıcında da üçüncü denek diğer iki denek seviyesinde değildir. İkinci olarak, araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için sadece üstbilişsel strateji öğretimi ve farkındalık

düzeyinde metin yapısı öğretimi yapılmıştır. Oysa ki okuduğunu anlamayı etkileyen motivasyon (Guthrie ve diğ., 2004; Wang ve Guthrie, 2004), sözcük bilgisi (Cunningham ve Stanovich, 1997; Cain ve Oakhill, 2006) ve geçmiş bilgiler (Pardo, 2004) gibi birçok faktör bulunmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu tür faktörlere bağlı olarak birbirinden farklı özelliklere sahip oldukları bilinmektedir. Dolayısıyla bu öğrencinin anlama becerisinde diğer faktörlerin de etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin müdahale öncesi kullandıkları stratejiler incelendiğinde ikinci ve üçüncü deneğin okuma öncesi stratejileri hiç kullanmadığı, birinci deneğin ise sınırlı sayıda strateji kullandığı belirlenmiştir. Okuma sırasında kullandıkları stratejiler incelendiğinde anlamalarını izlemelerini ve kontrol etmelerini sağlayacak strateji kullanımlarında üç deneğin de oldukça yetersiz olduğu belirlenmiştir. Okuma sonrasında ise üç deneğin de anlamalarını değerlendirmeleri için gerekli olan stratejileri kullanamadıkları gözlenmiştir. Buna karşın, müdahale sonrasında üç deneğin de genel anlamda 3D stratejisinde yer alan adımlara yönelik stratejileri kazandıkları ve kullandıkları belirlenmiştir. Buna karşın elde bulgulardan deneklerin 3D stratejisinde yer alan okuma öncesinde yazarın amacı hakkında düşünme stratejisini kullanmadıkları, yine yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede ikinci ve üçüncü deneğin bu adımdan bahsetmediği görülmüştür. Diğer taraftan, öğrenciler bu strateji adımıyla bahsetmeseler de başlığa bakma ve ilk paragrafı okuma gibi davranışları sergilemelerinin yazarın amacı hakkında düşünmelerine yönelik olabileceği akla gelmektedir.

Öğrencilere müdahale öncesinde yapılan sesli düşünme tekniğinden elde edilen verilerde deneklerin oldukça sınırlı strateji kullandığı gözlenmiştir. Bu durum deneklerin geçmiş yaşantılarının ve sosyo-kültürel özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir. Nitekim deneklerin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrelerdeki okullarda öğrenim gördükleri bilinmektedir. Başka bir deyişle, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde yaşayan öğrencilerin düşündüklerini ifade etmede yeterli olmadıkları söylenebilir. Müdahaleler araştırmacı tarafından yapıldığı için öğrenciler sürecin başında araştırmacıyı daha iyi tanımadıklarından çekingen davranmışlardır. Araştırmacı gerek metin yapısı farkındalık öğretimi sürecinde gerekse 3D stratejisi öğretim sürecinde sesli düşünmüş, etkileşimli diyaloglara yer vermiştir. Öğrencileri de bu süreçlerde sesli düşünmeye teşvik etmiştir. Bu uygulamaların, müdahale sonrasında yapılan sesli düşünme tekniğinin daha başarılı sonuçlara ulaşılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç ise 3D stratejisinin sosyal geçerliliğinin de yüksek olduğudur. Araştırmaya katılan öğrencilere, sıra arkadaşlarına, öğretmenlerine ve annelerine sorulan sorulara verilen yanıtlardan 3D strateji öğretiminin öğrencilerin anlama becerilerinin gelişimini, bu beceriyi farklı derslerde kullanmalarını, okula ve derslere yönelik olumlu tutum geliştirmelerini ve derse katılım düzeylerinin artmasını sağladığı anlaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin kazandıkları anlama becerilerini farklı ortamlarda ve disiplinlerde kullandıklarını göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç, 3D stratejisi öğretiminin sosyal geçerliliğinin yüksek olduğu diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (Hedin ve diğer., 2011; Hoyt, 2010; Howort, 2015; Mason ve diğer., 2006a; Mason ve diğer., 2013; Meadan ve Mason, 2007).

Tüm sonuçlar birlikte ele alındığında, özetle, 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal türde bilgi verici metinleri anlamalarında etkili olduğu, kazandıkları becerileri izleme oturumlarında sürdürdükleri ve bu becerileri farklı tür ve yapıdaki metinlere genelleyebildikleri ortaya ıkmiştır. Ayrıca 3D strateji öğretiminin araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel ve stbilişsel stratejileri kazanmalarında ve kullanmalarında etkili olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, 3D stratejisinin sosyal geçerliliğe sahip olduğu da görülmüştür.

Bu araştırmanın sonuçlarını değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıkları da vardır. İlk olarak, 3D strateji ğretimi  denekle yapılmıştır. Bu durum bulguların genellenmesini sınırlandırmaktadır. Ek olarak, araştırma yapılan grup başka bir grupla veya uygulanan strateji başka bir stratejiyle karşılaştırılarak değerlendirilmemiştir.

#### 4.2. neriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik yedi öneri sunulmaktadır. İlk olarak, bu çalışmada 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. İlgili literatürde okuduğunu anlama becerisi ğretiminde etkililiği kanıtlanmış olan çok öğeli Bilişsel Strateji ğretimi ve RAP gibi anlama stratejileri ile etkililiği karşılaştırılabilir. Böylece hangi yöntemin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama beceri üzerinde daha etkili olduğu belirlenebilir.

İkinci olarak, bu çalışmada 3D stratejisinde yer alan strateji adımlarının ğretimi yapılarak öğrencilerin anlama becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Oysaki okuduğunu

anlamayı etkileyen birçok faktör vardır. Dolayısıyla üstbilişsel strateji öğretimi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin gelişimi için tek başına yeterli olmayabilir. Öğrencilerin metinde yer alan bazı sözcükleri bilmemeleri veya sözcüklerle ilgili geçmiş bilgilerinin yetersiz olması gibi nedenlerle de metni anlamlandırmada güçlük yaşamış olabilirler. Bu nedenle, 3D strateji öğretimi farklı yöntemlerle, örneğin, sözcük öğretimi gibi bir yöntemle birlikte kullanılabilir. Gruplar oluşturularak bir gruba sadece 3D strateji öğretimi diğer bir gruba ise 3D+sözcük öğretimi yapılarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlamalarına etkisi karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

Üçüncü olarak, bu çalışmada 3D strateji öğretiminin araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kazanmalarındaki etkililiği incelenmiştir. Öğrencilerin bu stratejileri kazanmalarıyla beraber etkili ve sıklıkla kullanmaları da önemlidir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda bu durum göz önünde bulundurularak, 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma sıklığını ve etkililiğini belirlemeye yönelik araştırma yapılabilir.

Dördüncü olarak, yurt dışında yapılmış çalışmalarda 3D stratejisinin tek denekli, küçük ve büyük gruplarda etkili olduğu kanıtlanmış olsa da mevcut çalışma dışında ülkemizde 3D'nin etkililiğini değerlendiren araştırmalara rastlanmamıştır. 3D strateji öğretimi üç denekle yapılmıştır, bulguların genellenebilmesi için 3D'nin etkililiği büyük gruplarda deneysel olarak incelenebilir.

Beşinci olarak, 3D stratejisi öğretiminin farklı özellikteki öğrencilerin anlama becerilerine etkisini belirleyebilmek amacıyla farklı gereksinimlere ve özelliklere sahip öğrencilerle de etkisi incelenebilir veya karşılaştırmalar yapılabilir.

Altıncı olarak, 3D stratejisi gibi üstbilişsel stratejiler öğrencilere sistematik bir şekilde öğretilmeli, model olunmalı, öğrenilen stratejiyi metinler üzerinde uygulama fırsatları oluşturulmalı ve öğrencilerin strateji kullanımında süreç içerisinde bağımsızlaşmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda, 3D stratejisinin mevcut araştırmada ortaya konulan etkisinden hareketle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik müfredatlarda yer almasının ve etkin bir şekilde kullanılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlere de 3D stratejinin öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim verilebilir.

Son olarak, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metin yapısını metni anlamak için kullanmada güçlük yaşadıkları bilinmektedir. Bu çalışmada metin yapısı farkındalık

öğretiminin öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmede sınırlı olduğu görülse de, 3D stratejisi öğretim sürecinde de öğrencilerin metin yapısından faydalandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenler öğrencilerin metin yapıları hakkında farkındalık kazanmaları konusunda sınıf içi okuma etkinliklerde uygun örnekler kullanmalı, öğrencilerin bu yapılardaki anahtar kelimelerini kazanmalarına yönelik etkinlikler yapmalıdır. Ayrıca öğrencilerin yapıya uygun metinleri okuyarak metinle karşılaştırılmalarına ve metinleri yapı açısından değerlendirmelerine fırsat verilmelidir.



## KAYNAKÇA

- Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 163-179). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Aladwani, A. M., ve Al Shaye, S. S. (2012). Primary school teachers' knowledge and awareness of dyslexia in kuwaiti students. *Education*, 132(3), 499–516.
- Alberto, A. P., ve Troutman, C. A. (1990). *Applied behavior analysis for teachers*. McMillan Publishing Company, USA.
- Alexander, D. F. (1985). The effect of study skill training on learning disabled students' retelling of expository material. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 263–267.
- Alfassi, M. (2004). Reading to learn: Effects of combined strategy instruction on high school students. *Journal of Educational Research*, 97(4), 171-184.
- Allen, L. A. (2006). *Metacognition and reading: Strategies for struggling readers* (Master's Thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.1440263)
- Alqahtani, S. S. S. (2016). *The effect of using a tablet and a meta-cognitive strategy to improve reading comprehension skills for students with SLD* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.10143071)
- Al-Shaye, S. S. (2002). *The effectiveness of metacognitive strategies on reading comprehension and comprehension strategies of eleventh grade students in Kuwaiti high schools* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3062144)
- Ames, C. K. (1998). *What is learning disability? A study of special education teacher beliefs* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.9834852)
- Anastasiou, D., ve Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283-297.
- Antoniou, F., ve Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Baker, L., ve Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, ve P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353–394). New York: Longman.
- Bakken, J., Mastropieri, M., ve Scruggs, T. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies. *The Journal of Special Education*, 31, 300-324.

- Balıkçı, Ö. S. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için akademik destek. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 78-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 302-319.
- Baydık, B., ve Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 401-447.
- Baydık, B., Ergül, C., ve Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Bayraktar, A. ve Seçkin, Ş. (2012). Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed). *Öğrenme güçlükleri*, Ankara: Eğiten Kitap.
- Bear, G. G., Minke, K. M., ve Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405.
- Bender, W. N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification and teaching strategies* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Bender, W. N., ve Golden, L. B. (1990). Subtypes of students with learning disabilities as derived from cognitive, academic, behavioral, and self-concept measures. *Learning Disability Quarterly*, 13(3), 183-194.
- Bender, W. N., ve Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 323-341.
- Berkeley, S., Marshak, L., Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (2011). Improving student comprehension of social studies text: A self-questioning strategy for inclusive middle school classes. *Remedial and Special Education*, 32(2) 105–113.
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., ve Scruggs T.E., (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retrainin for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 18–32.
- Berkeley, S., ve Riccomini, P. R., (2011). QRAC-the-Code: A comprehension monitoring strategy for middle school social studies textbooks. *Journal of Learning Disabilities*, 46(2), 154-165.
- Berkeley, S., Scruggs, T. E., ve Mastropieri, M. A. (2009). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995–2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 31, 423–436.



- Berman, R., ve Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5(1), 1-43.
- Best, R. M., Floyd, R. G., ve Mcnamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29(2), 137-164.
- Biemiller, A., ve Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62.
- Blume, C. D. (2010). *RAP: A reading comprehension strategy for students with learning disabilities* (Master's Thesis, Nebraska University). Nisan 2017'de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=cehssdiss> adresinden ulaşılmıştır.
- Boardman, A. G., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., ve Klingner, J. (2016). Collaborative strategic reading for students with learning disabilities in upper elementary classrooms. *Exceptional Children*, 82(4), 409-427.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E., ve Pressley, M. (1990). Self-Regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In B. F. Jones ve L. Idol (Eds.). *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 53-92). Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Bosson, M. S., Hessels, M. G. P., Hessels-Schlatter, C., Berger, J. L., Kipfer, N. M., ve Büchel, F. P. (2010). Strategy acquisition by children with general learning difficulties through metacognitive training. *Australian Journal Of Learning Difficulties*, 15(1), 13-34.
- Bost, L. (2002). *Examining research to practice factors with teachers' use of reading comprehension strategies for middle school students with learning disabilities* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3076932)
- Botsas, G. (2017). Differences in strategy use in the reading comprehension of narrative and science texts among students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 15(1), 121-144.
- Botsas, G., ve Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 477-495.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., ve Joshi R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Bouwer, A. C., ve Jordaan, V. (2002). The use of imaging to develop reading comprehension amongst learners with a learning disability. *Language Matters*, 33(1), 197-225.
- Bremer, C. D., Vaughn, S., Clapper, A. T., ve Kim, A. (2002). Collaborative strategic reading (CSR): Improving secondary students' reading comprehension skills. *Research to Practice Brief*, 1(2), 1-7.

- Brokenshire, M. (2014). *Using self-monitoring strategy instruction to improve reading comprehension in high school students with learning disabilities*. Haziran 2017'de <http://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1515&context=etd> adresinden ulaşılmıştır.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Reiner ve R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bryant, D. P., Goodwin, M., Bryant, B. R., ve Higgins, K. (2003). Vocabulary instruction for students with learning disabilities: A review of the research. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 117-128.
- Bryant, D. P., Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Ugel, N., ve Hamff, A. (2000). Reading outcomes for students with and without learning disabilities in general education middle school content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 23(3), 24-38.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cain, K., ve Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.
- Carr, S. C., ve Thompson, B. (1996). The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 48-61.
- Carrell, P. L. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21, 1-20.
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., ve Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 75-87.
- Chard, D. J., Vaughn, S., ve 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(5), 386-406.
- Chatman, T. H. (2015) *Effective comprehension instructional strategies for improving the reading levels of students with learning disabilities* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3727120)
- Clemens, N. H., Simmons, D., Simmons, L. E., Wang, H., ve Kwok, O. M. (2016). The prevalence of reading fluency and vocabulary difficulties among adolescents struggling with reading comprehension. *Journal of Psychoeducational Assessment*, Advance online publication. doi:10.1177/0734282916662120
- Coppins, L. S. (2008). *Metacognition theory as related to reading strategies and reading comprehension at the fifth grade level* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3518996)

- Cora-İnce, N. (2007). *Zihin engelli çocuklara okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Coyne, M. D., ve Koriakin, T. A. (2017). What do beginning special educators need to know about intensive reading interventions? *TEACHING Exceptional Children*, 49(4), 239-248.
- Crabtree, T., Alber-Morgon, R., ve Konrad, M. (2010). The effects of self-monitoring of story elements on the reading comprehension of high school seniors with learning disabilities. *Education and treatment of children*, 33(2), 187–203.
- Cummins, C., Stewart, M. T., ve Block, C. C. (2005). Teaching several metacognitive strategies together increases students' independent metacognition. In S. Isreal, C. Block, K. Bauserman, ve K. Kinnucan- Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and Professional development* (pp. 227–296). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cunningham, A. E., ve Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırmasına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dabarera, C., Renandya, W. A., ve Zhang, L.J. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, 42, 462–473.
- Dehghani, M., Amiri, S., ve Moulavi, H. (2008). İmpact of attributional and metacognitive-attributional strategies training on reading comprehension in fourth grade female elementary students with dyslexia. *Research on Exceptional Children*, 4(26), 407-424.
- Dehn, M. J. (2010). *Long-term memory in children and adolescents*. New Jersey: John Wiley and Son.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., ve Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29(6), 471-492.
- Dewitz, P., ve Dewitz, P. K. (2003). They can read the words, but they can't understand: Refining comprehension assessment. *The Reading Teacher*, 56, 422-435.
- Dexter, D. D., ve Hughes, C. A. (2011). Graphic organizers and students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 51-72.
- Dickson, S. V., Simmons, D. C., ve Kame'enui, E. J. (1998). What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics. In D. C. Simmons ve E. J. Kame'enui (Eds.), *Text organization: Research bases* (pp. 239–276). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Diehl, H. L. (2005). *The Effects of the reciprocal teaching framework on strategy acquisition of fourth-grade struggling readers* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3170910)
- DiLorenzo, K. E. (2010). *The Effects of reciprocal teaching on the science literacy of intermediate elementary students in inclusive science classes* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3441360)
- Doğanay-Bilgi, A. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin etkiliği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğanay-Bilgi, A., ve Özmen, R. (2014). Uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin metin anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 693-714.
- Dole, J. A., Brown, K. J., ve Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 62-88.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., ve Billman, A. K. (2011). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup ve S. J. Samuels (Eds.). *What research has to say about reading instruction* (pp. 51–93). Newark, DE: International Reading Association.
- Duke, N., ve Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122.
- Duman, N. (2006). *Hikaye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ebbers, S. M., ve Denton, C. A. (2008). A root awakening: Vocabulary instruction for older students with reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(2), 90-102.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K.,...Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300.
- Eilers, L. H., ve Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43(1), 13-29.
- Ellis, E. S., ve Graves, A. W. (1990). Teaching rural students with learning disabilities: A paraphrasing strategy to increase comprehension of main ideas. *Rural Special Education Quarterly*, 10, 2-10.
- Eme, E., Puustinen, M., ve Coutelet, B. (2006). Individual and developmental differences in reading monitoring: When and how do children evaluate their comprehension? *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 91-115.

- Englert, C. S., ve Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 93-105.
- Ennis, R. P. (2016). Using self-regulated strategy development to help high school students with EBD summarize informational text in social studies, *Education and Treatment of Children*, 39, 545–568.
- Esser, M. S. (2001). *The effects of metacognitive ve strategy training and attribution retraining on reading comprehension in African-American students with learning disabilities* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3021672)
- Ferguson, J. C. (2001). Effects of metacognitive strategy instruction on sixth grade students' content reading comprehension (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3001494)
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The Nature of intelligence*, 12, 231-235.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert ve R. H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21–29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ford, M. P., ve Opitz, M. F. (2011). Looking back to move forward with guided reading. *Reading Horizons*, 50(4), 225-240.
- Forness, S. R., Kavale, K. A., Blum, I. M., ve Lloyd, J. W. (1997). Mega-analysis of meta-analyses: What works in special education and related services. *Teaching Exceptional Children*, 29(6), 4-9.
- Franco-Castillo, I. (2013). *The relationship between scaffolding metacognitive strategies identified through dialogue journals and second graders' reading comprehension, science achievement, and metacognition using expository text* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3608709)
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., ve Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*. 20(51) 309-318.
- Gaddy, S. A. (2004). *Teaching text-structure strategies to postsecondary students with learning disabilities to compare their reading comprehension performance on expository text* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3196666)
- Gaddy, S. A., Bakken, J. P., ve Fulk, B. M. (2008). The effects of teaching text-structure strategies to postsecondary students with learning disabilities to improve their reading comprehension on expository science text passages. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 20(2), 100-119.

- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., ve Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 210–225.
- Gajria, M., ve Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children, 58*(6), 508-516.
- Galloway, A. M. (2003). *Improving reading comprehension through metacognitive strategy instruction: Evaluating the evidence for the effectiveness of the reciprocal teaching procedure* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3092542)
- García-Sánchez, J. N., ve Fidalgo-Redondo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly, 29*(3), 181-211.
- Garner, R., ve Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist, 24*(2), 143-158.
- Gass, S. M., ve Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gayo E., Deaño, M., Conde Á., Ribeiro, I., Cadime, I., ve Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema, 26*(4), 464-470.
- Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin, 114*(2), 345.
- Geary, D. C. (2003). Learning disabilities in arithmetic: Problem solving differences and cognitive deficits. In H. L. Swanson, K. Harris, ve S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities* (pp. 199 – 212). New York: Guilford Publishers.
- Geary, D. C. (2011). Consequences, characteristics, and causes of mathematical learning disabilities and persistent low achievement in mathematics. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP, 32*(3), 250.
- Geary, D. C., Bow-Thomas, C. C., ve Yao, Y. (1992). Counting knowledge and skill in cognitive addition: A comparison of normal and mathematically disabled children. *Journal of Experimental Child Psychology, 54*(3), 372-391.
- Geary, D. C., Hamson, C. O., ve Hoard, M. K. (2000). Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology, 77*(3), 236-263.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J., Nugent, L., ve Numtee, C. (2007). Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. *Child Development, 78*(4), 1343-1359.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., ve Hamson, C. O. (1999). Numerical and arithmetical cognition: Patterns of functions and deficits in children at risk for a mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology, 74*(3), 213-239.

- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. P., ve Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Gordon, N. G. (1995). *Strategic reading instruction and reattribution training for students who are "at-risk" or learning disabled* (Master's Thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. UMI No. (MM16892)
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26(1), 81-96.
- Graham, L., ve Bellert, A. (2005). Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 10( 2), 71-78.
- Graham, S., Harris, K. R., ve Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.
- Grant, S. B. (1995). *Social cognitions and behaviors of popular and unpopular children with and without learning disabilities* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9532390)
- Greenham, S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5(3), 171-196.
- Greenway, C. (2002). The process, pitfalls, and benefits of implementing a reciprocal teaching intervention to improve the reading comprehension of a group of year 6 pupils. *Educational Psychology in Practice*, 18, 113-135.
- Grolnick, W. S., ve Ryan, R. M. (1990). Self-Perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities a multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 177-184.
- Guastello, E. F., Beasley, T. M., ve Sinatra, R. C. (2000). Concept mapping effects on science content comprehension of low-achieving inner-city seventh graders. *Remedial and Special Education*, 21(6), 356-364.
- Guthrie, J. T., ve Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 199-205.
- Guthrie, J. T., ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Moenthal, P. D. Pearson ve R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research* (pp. 403–420). New York: Longman.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., ve Davis, M. H. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through conceptorientated reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403–423.

- Gurney, D., Gersten, R., Dimino, J., ve Carnine, D. (1990). Story grammar: Effective literature instruction for high school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(6), 335-342.
- Güldenoğlu, İ. B. (2008). *İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme ile okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güldenoğlu, İ. B., ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., ve Miller, P. (2013). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82.
- Güler, Ö. (2008). *Zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güzel, R. (2006). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin zihin engelli öğrencilerin yazılı ifade sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarına etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 7, 49-66.
- Güzel, R. (2011). Comparison of two different presentations of graphic organizers in recalling information in expository texts with intellectually disabled students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 785-793.
- Hagaman, J. L., Casey, K. J., ve Reid, R. (2012). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of young students. *Remedial and Special Education*, 33(2), 110-123.
- Hagaman, J. L., Casey, K. J., ve Reid, R. (2016). Paraphrasing strategy instruction for struggling readers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 43-52.
- Hagaman, J. L., Luschen, K., ve Reid, R. (2010). The “RAP” on reading comprehension. *Teaching Exceptional Children*, 43(1), 22-29.
- Hagaman, J. L., ve Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education*, 29, 222-234.
- Hall, L. A. (2012). The role of reading identities and reading abilities in students' discussions about texts and comprehension strategies. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 239-272.
- Hall-Mills, S., ve Apel, K. (2013). Narrative and expository writing of adolescents with language-learning disabilities: A pilot study. *Communication Disorders Quarterly*, 34(3), 135-143.



- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., ve Ward (2013). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, ve S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities* (pp. 16–29). New York: Guilford Press.
- Halterman Jr, T. (2013). *Effects of rap paraphrasing and semantic-mapping strategies on the reading comprehension of english learners and fully-english-proficient students with mild-to-moderate learning disabilities* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3611430)
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.
- Harris, K. R., ve Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly*, 22, 251–262.
- Harris, K. R., ve Graham, S. (2003). Self-regulated strategy development in classrooms: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35, 1–17.
- Harvey, S., ve Goudvis, A. (2013). Comprehension at the core. *The Reading Teacher*, 66(6), 432-439.
- Hawkins, R. O., Hale, A., Sheeley, W., ve Ling, S. (2011). Repeated reading and vocabulary-previewing interventions to improve fluency and comprehension for struggling high-school readers. *Psychology in the Schools*, 48(1), 59-77.
- Hedin, L., Mason, L. H., ve Gaffney, J. (2011). Comprehension strategy instruction for two students with attention-related disabilities. *Preventing School Failure*, 55, 148–157.
- Horiba, Y. (2000). Reader control in reading: Effects of language competence, text type, and task. *Discourse Processes*, 29(3), 223-267.
- Houtveen, A., ve Van de Grift, W. (2007). Effects of metacognitive instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.
- Hoyt, L. R. (2010). *The effects of self regulated strategy development (srsd) on reading comprehension for secondary students with emotional and behavioral disabilities* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3424273)
- Howorth, S. K. (2015). *Effects of using thinking before, while and after reading strategy with digital text annotation on science comprehension of students with autism* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3714610)
- Howorth, S., Lopata, C., Thomeer, M., ve Rodgers, J. (2016). Effects of the TWA strategy on expository reading comprehension of students with autism. *British Journal of Special Education*, 43(1), 39-59.
- Hughes, M. T., ve Parker-Katz, M. (2013). Integrating comprehension strategies into social studies instruction. *The Social Studies*, 104(3), 93-104.

- Imel, S. (2002). *Metacognitive skills for adult learning: Trends and issues alert* (No. 39). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Jacobs, H. (2006). *Active literacy across the curriculum*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Jacobs, J. E., ve Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G., ve Jacobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 70(3), 299-322.
- Jitendra, A. K., ve Gajria, M. K., (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exeptional Childiren*, 43(8),135-160.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M.K., ve Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127-139.
- Johnson, J. W. (2011). *The effect of strategy instruction on the reading comprehension of high school students with ADHD* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3449902).
- Johnson, L., Graham, S., ve Harris, K. (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, 80–91.
- Johnson, D. W., ve Johnson, R. T. (1989). Cooperative learning: What special education teachers need to know. *The Pointer*, 33, 5-10.
- Johnson, R. T., ve Johnson, D. W. (1986). Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24, 31-32.
- Johnson, J. W., Reid, R., ve Mason, L. H. (2011). Improving the reading recall of high school students with ADHD. *Remedial and Special Education*, 33(4), 258–268.
- Jones, A. G. (2010). *The effects of duet reading on the reading fluency and comprehension of high school students with learning disabilities* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3434146)
- Jordan, N. C., Hanich, L. B., ve Kaplan, D. (2003). A longitudinal study of mathematical competencies in children with specific mathematics difficulties versus children with comorbid mathematics and reading difficulties. *Child Development*, 74(3), 834-850.
- Just, M. A., ve Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122.
- Kaakinen, J. K., Hyönä, J., ve Keenan, J. M. (2003). How prior knowledge, WMC, and relevance of information affect eye fixations in expository text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 29(3), 447.
- Karasu, H. P., Girgin Ü., ve Uzuner, Y. (2013). *Formal olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel Akademik Dağıtım.

- Karbalaei, A. (2011). Metacognition and reading comprehension. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 5-14.
- Kavale, K. A., ve Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.
- Kavale, K. A., ve Mostert, P. M.. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 27(1), 31-43.
- Kavale, K. A., ve Reese, J. H. (1992). The character of learning disabilities: An IOWA profile. *Learning Disability Quarterly*, 15(2), 74-94.
- Kavale, K., ve Schreiner, R. (1979). The reading processes of above average and average readers: A comparison of the use of reasoning strategies in responding to standardized comprehension measures. *Reading Research Quarterly*, 15(1), 102-128.
- Keck, D. A. (2012). *Metacognition and learning to read: An examination of the metacognitive strategies fifth grade students use before, during, and after reading* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3546838)
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., ve Spanoudis, G. (2012). Processing demands of reading comprehension tests in young readers. *Learning and Instruction*, 22(5), 354-367.
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., Helder, A., ve Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(1), 10-16.
- Kennedy, M. J., and Deshler, D. D. (2010). Literacy instruction, technology, and students with learning disabilities: Research we have, research we need. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 289-298.
- Kern, D. E. (2003). *Relationships between metacomprehension strategy awareness, students' reading performance and comprehension strategy instruction of their teachers* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3159956)
- Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kılıç-Tülü, B., ve Ergül, C. (2015). Öğrenme güçlüğü olan çocukların sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguları algılama becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 32-44.
- Kılıç-Tülü, B., ve Ergül, C. (2016). Öğrenme güçlüğü olan çocukların duyguları tanıma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim Dergisi*, 17(3), 207-229.
- Kim, A. (2002). *Effects of computer-assisted collaborative strategic reading on reading comprehension for high-school students with learning disabilities* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3110632)

- Kim, W., Linan-Thompson, S., ve Misquitta, R. (2012). Critical factors in reading comprehension instruction for students with learning disabilities: A research synthesis. *Learning Disabilities Research and Practice, 27*(2), 66-78.
- Kim, A. H., Vaughn, S., Klingner, J. K., Woodruff, A. L., Reutebuch, C. K., ve Kouzekanani, K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through computer-assisted collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education, 27*(4), 235-249.
- Kinniburgh, L. H., ve Baxter, A. (2012). Using question answer relationships in science instruction to increase the reading achievement of struggling readers and students with reading disabilities. *Current Issues in Education, 15*(2), 1-9.
- Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. In *Proceedings of the annual meeting: Conference on exploration into the problems of the perceptually handicapped child* (pp. 1-7). Evanston, IL.
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly, 26*(1), 67-86.
- Klingner, J. K., ve Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *Elementary School Journal, 96*(3), 275-293.
- Klingner, J. K., ve Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through Collaborative Strategic Reading (CSR). *The Reading Teacher, 52*(7), 738-747.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., ve Leftwich, S. A. (2004). Collaborative strategic reading: "Real-world" lessons from classroom teachers. *Remedial and Special Education, 25*(5), 291-302.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Boardman, A. G., ve Swanson, E. (2012). *Now we get it! Boosting comprehension with collaborative strategic reading*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ko, J. T. (2012). *Reading comprehension instruction for ninth graders with learning disabilities: A reality check* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3542736)
- Kraai, R. V. L. (2010). *The role of metacognitive strategy use in second grade students with learning disabilities during written spelling tasks* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3426270)
- Krippendorff, K. (2003). *Content analysis: An introduction to its methodology*. California: SAGE Publications.
- Ku, K. Y., ve Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and Learning, 5*(3), 251-267.
- Kuhn, D., ve Dean, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice, 43*(4), 268-273.

- Kuhn, M. R., ve Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3.
- Kumaş, Ö. A., ve Ergül, C. (2017). Öğrenme güclüğü olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki performansları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 167-190.
- Kuruyer, H. G., ve Özsoy, G. (2015). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-778.
- Kyllonen, P. C., ve Christal, R. E. (1990). Reasoning ability is (little more than) working-memory capacity?! *Intelligence*, 14(4), 389-433.
- Larkin, S. (2009). Socially mediated metacognition and learning to write. *Thinking Skills and Creativity*, 4(3), 149-159.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 383-399.
- Lau, K. L., ve Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190.
- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 91-106.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston, USA: Houghton Mifflin.
- Li, M. (2012). *Understanding reading comprehension in English immersion students in China* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.NS27934)
- Li, M., Murphy, P. K., Wang, J., Mason, L. H., Firetto, C. M., Wei, L.,...Chung, K. S. (2016). Promoting reading comprehension and critical-analytic thinking: A comparison of three approaches with fourth and fifth graders. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 101-115.
- Liang, L. A., ve Dole, J. A. (2006). Help with teaching reading comprehension: Comprehension instructional frameworks. *The Reading Teacher*, 59(8), 742-753.
- Logan, S., Medford, E., ve Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124-128.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B ,...Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. In C.E. Finn, R.A.J. Rotherham, ve C.R. Hokanson (Eds.). *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.
- Maehler, C., ve Schuchardt, K. (2009). Working memory functioning in children with learning disabilities: Does intelligence make a difference? *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(1), 3-10.

- Mahdavi, J. N., ve Tensfeldt, L. (2013). Untangling reading comprehension strategy instruction: Assisting struggling readers in the primary grades. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 77-92.
- Malekpour, M., Aghababaei, S., ve Abedi, A. (2013). Working memory and learning disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 59(1), 35-46.
- Maine, F. (2013). How children talk together to make meaning from texts: A dialogic perspective on reading comprehension strategies. *Literacy*, 47(3), 150-156.
- Manset-Williamson, G., Dunn, M., Hinshaw, R., ve Nelson, J. M. (2008). The impact of self-questioning strategy use on the text-reader assisted comprehension of students with reading disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(1), 123-135.
- Marzieh, D., Sholeh, A. ve Hossein, M. (2008). Impact of attributional and metacognitive-attributional strategies training on reading comprehension in fourth grade female elementary students with dyslexia. *Research on Exceptional Children*, 7(4), 407-424.
- Mason, L. H. (2002). *Self-Regulated strategy instruction: Effects on expository reading comprehension among students who struggle with reading* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3078326)
- Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effect on informational reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283-296.
- Mason, L. H. (2008). *Self-regulated strategy development reading comprehension and writing instruction for middle school students with disabilities*. Presentation at the Pacific Coast Research Conference, San Diego, CA.
- Mason, L. H. (2013). Teaching students who struggle with learning to think before, while, and after reading: Effects of self-regulated strategy development instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 29(2), 124-144.
- Mason, L. H., Dunn-Davison, M. D, Hammer, C. S., Miller, C. A., ve Glutting, J. (2012). Knowledge, writing, and language outcomes for a reading comprehension and writing intervention. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 1135-1158.
- Mason, L. H., ve Graham, S. (2008). Writing instruction for adolescents with learning disabilities: Programs of intervention research. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(2), 103-112.
- Mason, L. H., ve Hedin, L. R. (2011). Reading science text: Challenges for students with learning disabilities and considerations for teachers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 26(4), 214-222.
- Mason, L. H., Hickey Snyder, K., Sukhram, D. P., ve Kedem, Y. (2006). Self-regulated strategy development for informational reading comprehension and informative writing: Effects for nine 4th-grade students who struggle with learning. *Exceptional Children*, 73, 69-89.

- Mason L. H., Meadan-Kaplansky, H., Hedin, L. ve Taft, R. (2013). Self-Regulating informational text reading comprehension: Perceptions of low-achieving students. *Exceptionality*, 21,69–86.
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L., ve Corso, L. (2006). Self-regulated strategy development instruction for expository text comprehension. *Teaching Exceptional Children*, 38, 47–52.
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L. R., ve Cramer, A. M. (2012). Avoiding the struggle: Instruction that supports students' motivation in reading and writing about content material. *Reading and Writing Quarterly*, 28(1), 70-96.
- Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (1994). The construction of scientific knowledge by students with mild disabilities. *Spec Educ*, 28(3), 307-321.
- Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Journal for Special Educators*, 18(4), 198-213.
- Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (1998). Enhancing school success with mnemonic strategies. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 201-208.
- Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (4 ed.). New Jersey: Pearson.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., ve Graetz, J. E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and their teachers. *Learning Disability Quarterly*, 26, 103–116.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., ve Shiah, S. (1991). Mathematics instruction for learning disabled students: A review of research. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 89-98.
- Mazzocco, M. M. (2005). Challenges in identifying target skills for math disability screening and intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 318-323.
- McCormick, S., ve Cooper, J. O. (1991). Can SQ3R facilitate secondary learning disabled students' literal comprehension of expository text? Three experiments. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 12(3), 239-271.
- McCown, M. A. (2013). *The effects of collaborative strategic reading on informational text comprehension and metacognitive awareness of fifth grade students* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3589626)
- McEneaney, J. E., Lose, M. K., ve Schwartz, R. M. (2006). A transactional perspective on reading difficulties and response to intervention. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 117-128.
- Meadan, H., ve Mason, L. H. (2007). Reading instruction for a student with emotional disturbance: Facilitating understanding of expository text. *Beyond Behavior*, 16(2), 18-26.

- Meisinger, E. B., Bloom, J. S., ve Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 1-17.
- Meneghetti, C., Carretti, B., ve De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*, 16, 291–301.
- Mercer, C. D., ve Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/PrenticeHall.
- Merson, J. (2016). The Effect of the TWA reading strategy on the reading comprehension level of 9th - and 10th - grade students, (Master's Thesis, Goucher College). Ocak 2017'de <https://mdsoar.org/bitstream/handle/11603/2817/MersonJenniferpaper.pdf?sequence=1> adresinden ulaşılmıştır.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., ve Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- Meyer, B. J., ve Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127.
- Michaux, R. P. (2011). *The effects of reciprocal teaching on at-risk tenth grade students* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3479243)
- Miller, S. P., Butler, F. M., ve Kit-hung, L. (1998). Validated practices for teaching mathematics to students with learning disabilities: A review of literature. *Focus on Exceptional Children*, 31(1), 1-24.
- Montague, M., Maddux, C. D., ve Dereshiwsky, M. I. (1990). Story grammar and comprehension and production of narrative prose by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 190-197.
- Morgan, P. L., ve Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Moya, K. E. (1993). Learning strategy instruction: Exploring the potential of metacognition. *Reading Improvement*, 30(3), 130-133.
- Myers, P. A. (2005). The princess storyteller, Clara Clarifier, Quincy Questioner, and the Wizard: Reciprocal teaching adapted for kindergarten students. *The Reading Teacher*, 59(4), 314-324.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Narvon, D. E., ve Wells, J. C. (2013). Improving reading comprehension for elementary students with learning disabilities: UDL enhanced story mapping. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(4), 231-239.
- Nash-Ditzel, S. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 45-63.



- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nelson, E. (2003). *The effect of metacognitive strategy instruction on fifth-grade comprehension of expository text* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3116951)
- Ness, B. M., Sohlberg, M. M., ve Albin, R. W. (2011). Evaluation of a second-tier classroom-based assignment completion strategy for middle school students in a resource context. *Remedial and Special Education, 32*(5), 406-416.
- Oczkus, L. (2003). *Reciprocal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Opp, G. (1994). Historical roots of the field of learning disabilities some nineteenth-century german contributions. *Journal of Learning Disabilities, 27*(1), 10-19.
- Özyürek, M. (2003). Öğrenme gücü gösteren çocuklar. A. Ataman (Ed). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (s. 217-230). Ankara: Gündüz Eğitim Yayınları.
- Padeliadu, S., ve Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: A cross-sectional study. *Reading and Writing Quarterly, 30*(1), 1-31.
- Palincsar, A. S., ve Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehensionfostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175.
- Palincsar, A. S., ve Brown, A. L. (1988). Teaching and practicing thinking skills to promote comprehension in the context of group problem solving. *Remedial and Special Education, 9*(1), 53-59.
- Pany, D., Jenkins, J. R., ve Schreck, J. (1982). Vocabulary instruction: Effects on word knowledge and reading comprehension. *Learning Disability Quarterly, 5*(3), 202-215.
- Pardo, (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher, 58*(3), 272-280.
- Paris, S. G., ve Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior, 13*, 5-22.
- Paris, S. G., ve Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction, 1*, 15-51.
- Pinna, J. E. (2015). *Development and preliminary testing of tablet application to increase reading motivation and summarization for adolescent students with ADHD* (Unpublished master dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1596485)
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice, 41*(4), 219-225.

- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Potter, M. L., ve Wamre, H. M. (1990). Curriculum-based measurement and developmental reading models: Opportunities for cross-validation. *Exceptional Children*, 57(1), 16-25.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. Farstrup ve S. Samuels (Eds.). *What research has to say about reading instruction* (pp. 291–309). Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M., ve Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., ve Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1(1), 99-113.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Rasinsky, V. T., ve Padak, N. (2003). *3-minute reading assessments: Word recognition, comprehension, vocabulary. Grade 1-8*. New York: Scholastic.
- Reichenberg, M. (2014). The importance of structured text talks for students' reading comprehension. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15, 77–94.
- Richardson, S. O. (1992). Historical perspectives on dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25(1), 40-47.
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boartmen, A., ve Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 23(2), 63–69.
- Rock, M. E. (2016) *A case study on the impact of reading strategies on the comprehension of informational text for adolescent readers* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10120446)
- Rogevich, M. E., ve Perin, D. (2008). Effects on science summarization of a reading comprehension intervention for adolescents with behavior and attention disorders. *Exceptional Children*, 74, 135–154.
- Roohani, A., ve Asiabani, S. (2015). Effects of self-regulated strategy development on EFL learners' reading comprehension and metacognition. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, 15(3), 31-49.
- Roohani, A., Hashemian, M., ve Kazemian, Z. (2017). Effects of rhetorical analysis and self-regulation strategies on Iranian EFL Learners' critical thinking and reading comprehension of argumentative texts. *Language Horizons*, 1(1), 53-75.
- Root-Littlefield, A. (2011). *The relations among summarizing instruction, support for student choice, reading engagement and expository text comprehension* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3481907)

- Rosenshine, B., ve Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- Rouse, A. C. (2014). *The effects of a self-questioning strategy on the comprehension of expository passages by elementary students who struggle with read* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3672707)
- Rouse, C. A., Alber-Morgan, S. R., Cullen, J. M., ve Sawyer, M. (2014). Using prompt fading to teach self-questioning to fifth graders with LD: Effects on reading comprehension. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(3), 117-125.
- Rupley, W. H., ve Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader. *Reading and Writing Quarterly*, 21(3), 239-260.
- Sacco, (2014). *An approach to postsecondary writing programs: Evaluating perceptions of self-identified students with disabilities* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3665047)
- Sâenz, M. L., ve Fuchs, L. S.(2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities. (Expository versus narrative text). *Remedial and Special Education*, 23(1), 31-41.
- Sanford, (2015). *Factors affecting the reading comprehension of secondary students with disabilities* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3716260)
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C., ...Torgesen, J. (2007). *Reading interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation.
- Schulmeyer, C. A. (1991). *What is a learning disability? Perceptions of school professionals* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9212327)
- Schraw, G., ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Scruggs, T. E., ve Mastropieri, M. A. (2007). Science learning in special education: The case for constructed versus instructed learning. *Exceptionality*, 15(2), 57-74.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Bakken, J. P., ve Brigham, F. J. (1993). Reading versus doing: The relative effects of textbook-based and inquiry-oriented approaches to science learning in special education classrooms. *The Journal of Special Education*, 27(1), 1-15.
- Seacrist, K. M. (2012). *The effect of collaborative strategic reading for 4th graders with learning disabilities* (Master's Thesis, Rowan University). Mart 2017'de <http://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1131&context=etd> adresinden ulaşılmıştır.

- Sencibaugh, J. (2007). Meta-Analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading Improvement*, 44(1), 6-22.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., ve Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. *Handbook of Early Literacy Research*, 2, 173-182.
- Shah, S. T. (2009). *Examining the impact of selected metacognitive strategies on learning disabled african american students* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3351902)
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C.,...Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Shinn, M. R., Good III, R. H., Knutson, N., Tilly III, W. D., ve Collins, V. I. L. (1992). Oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology Review*, 21(3), 459-479.
- Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P., ve Protopapas, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 159-180.
- Siegel, L. S., ve Ryan, E. B. (1989). The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, 60(4), 973-980.
- Silver, L. B. (1990). Attention deficit-hyperactivity disorder: Is it a learning disability or a related disorder? *Journal of Learning Disabilities*, 23(7), 394-397.
- Simmonds, E. P. (1992). The effects of teacher training and implementation of two methods for improving the comprehension skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, 194-198.
- Simmons, F. R., ve Singleton, C. H. (2000). The reading comprehension abilities of dyslexic students in higher education. *Dyslexia*, 6 (3), 178-192.
- Slocum, T. A., Street, E. M., ve Gilberts, G. (1995). A review of research and theory on the relation between oral reading rate and reading comprehension. *Journal of Behavioral Education*, 5(4), 377-398.
- Smith, P. L., ve Friend, M. (1986). Training learning disabled adolescents in a strategy for using text structure to aid recall of instructional prose. *Learning Disabilities Research*, 2, 38-44.
- Snider, V. E. (1989). Reading comprehension performance of adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 12, 87-96.
- Someren, M. W., Barnard, R., ve Sandberg J. (1994). *The think aloud method: A practical guide to modelling cognitive processes*. Academic Press, London, UK.

- Soriano M., Miranda A. , Soriano E., Nieves F., ve Félix V. (2011). Examining the efficacy of an intervention to improve fluency and reading comprehension in Spanish children with reading disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 47–59.
- Sousa, D. A. (2007). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stetter, M. E., ve Hughes, M. T. (2011). Computer assisted instruction to promote comprehension in students with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 26(1), 88-100.
- Sundheim, C. S. (2005). *Teachers' familiarity with and use of reading comprehension strategies for students with a learning disability* (Master's Thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1429645)
- Swanson, H. L. ( 1999). Reading research for students with ld: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 504-532.
- Swanson, H. L., ve Berninger, V. (1995). The role of working memory in skilled and less skilled readers' comprehension. *Intelligence*, 21(1), 83-108.
- Swanson, P. N., ve De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33 209–218.
- Swanson, H. L., Howard, C. B., ve Sáez, L. (2006). Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 252–269.
- Swanson, H. L., Kehler, P., ve Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 24-47.
- Swanson, E., Mohammed, S.S., Boardman, A.G., Vaughn, S., Klingner, J., Roberts, G., ... Solis, M. (2011). The Effects of Collaborative Strategic Reading Instruction on the Reading Comprehension of Middle School Students: Year 2 Replication. *Society for Research on Educational Effectiveness*. Haziran 2017'de <http://www.sree.org/conferences/2011/program/downloads/abstracts/94.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Swanson, H. L., ve Sachse-Lee, C. (2000). A meta-analysis of single-subject-design intervention research for students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 114-136.
- Swanson, H. L., ve Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. *Issues in Education*, 7(1), 1-48.
- Swanson, E. A., ve Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. *Psychology in the Schools*, 47, 481–492.
- Sze, S. (2010). Teaching reading to students with learning difficulties. *Reading Improvement*, 3(47), 142-152.

- Talbott, E., Lloyd, J. W., ve Tankersley, M. (1994). Effects of reading comprehension interventions for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 223–232.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., ve Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398.
- Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. New York: Psychology Press.
- Tavşancıl, E., ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Taylor, L. K., Alber, S. R., ve Walker, D. W. (2002). The comparative effects of a modified self-questioning strategy and story mapping on the reading comprehension of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11(2), 69-87.
- Tekin-İftar, E. ve Kircaali-İftar, G. (2004). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Torgesen, J. K. (2004). Avoiding the devastating downward spiral: The evidence that early intervention prevents reading failure. *American Educator*, 28(3), 6-19.
- Tractenberg, R. E. (2002). Exploring hypotheses about phonological awareness, memory and reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 407-424.
- ValÅs, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173-192.
- Vallance, D. D., Cummings, R. L., ve Humphries, T. (1998). Mediators of the risk for problem behavior in children with language learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 160–171.
- Van Den Broek, P., ve Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 41, 315–325.
- Van Den Broek, P., Rapp, D., ve Kendeou, P. (2005). Integrating memorybased and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39(2), 299–316.
- Van den Haak, M. J., Jong de, M. D. T., ve Schellens, P. J. (2003) Retrospective vs. concurrent think-aloud protocols: Testing the usability of an online library catalogue. *Behav. Inform. Tech.* 22(5), 339–351.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., ve Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 599-608.
- Vaughn, S., Gersten, R., ve Chard, D. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children*, 67, 99–114.

- Vaughn, S., ve Haager, D. (1994). Social competence as a multifaceted construct: How do students with learning disabilities fare? *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 253-266.
- Vaughn, S., ve Klingner, J. (1999). Teaching reading comprehension through collaborative strategic reading. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 284-292.
- Vaughn, S., Klingner, J. K., ve Bryant, D. P. (2001). Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content-area learning. *Remedial and Special Education*, 22(2), 66-75.
- Vaughn, S., Levy, S., Coleman, M., ve Bos, C. S. (2002). Reading instruction for students with LD and EBD: A synthesis of observation studies. *The Journal of Special Education*, 36(1), 2-13.
- Wade, E., Boon, R. T., ve Spencer, V. G. (2010). Use of Kidspiration©software to enhance the reading comprehension of story grammar components for elementary-age students with specific learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8, 31-41.
- Wang, J. H. Y., ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N. K., Metz, K., Murray, C. S., Roberts, G., ve Danielson, L., (2013). Extensive reading interventions for students with reading difficulties after grade 3. *Review of Education Research*, 83, 163-195.
- Warnak. A. D. (2006). *The effects of activating prior knowledge before reading on students with and without learning disabilities* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1439096)
- Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B., ve Hughes, K. C. (2012). Evidence-Based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 27(2), 79-89.
- Wheeler, J. J. (2016). *Primary teachers' perceptions regarding metacognition and math fluency* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.10092180)
- Wiersma, W. (1995). *Research methods in education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Wigent, C. (2013). High school readers: A profile of above average readers and readers with learning disabilities reading expository text. *Learning and Individual Differences*, 25, 134-140.
- Wilkins, S. A. (2007). *Teaching expository text strategies to improve reading comprehension in low readers* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 3270462)
- Williams, J. P. (1998). Improving the comprehension of disabled readers. *Annals of Dyslexia*, 48(1), 213-238.

- Williams, J. P. (2000). *Strategic processing of text: Improving reading comprehension of students with learning disabilities*. ERIC clearinghouse on disabilities and gifted education. Haziran 2017'de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449596.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Williams, J. P., ve Atkins, J. G. (2009). The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, ve A. C. Graesser (Eds.). *Handbook of metacognition in education* (pp. 26-43). New York, NY: Routledge.
- Williams, J. P. Hall, K. M. ve Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality*, 12(3), 129-144.
- Williams, J. P., Nubla-Kung, A., Pollini, S., Stafford, K., Garcia, A., ve Snyder, A. (2007). Teaching cause-effect text structure through social studies content to atrisk second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 111-120.
- Wilson, A. (2012). *The results of implementing reading workshop on reading comprehension for elementary-aged students with emotional and behavioral disabilities (EBD)* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 1529009)
- Wong, B. Y., Wong, R., Perry, N., ve Sawatsky, D. (1986). The efficacy of a self-questioning summarization strategy for use by underachievers and learning disabled adolescents in social studies. *Learning Disabilities Focus*, 2(1), 20-35.
- Yıldırım A., ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2005). Bilgi işleme modeline dayalı bir dersin fen bilgisi öğretmen adaylarının manyetizma konusundaki başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 236-243.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170.



**EKLER**

Ek - 1 Öğretmen Görüşme Formu

Ek - 2 Strateji Kullanma Formu

Ek - 3 Sosyal Geçerlilik Formu

Ek - 4 Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Ek - 5 Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi

Ek - 6 Ders Planları

Ek - 7 3D Görseli

Ek - 8 3D Kontrol Listesi

Ek - 9 Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Ek - 10 Gözlemci Güvenirliği Formu

Ek - 11 Metin Yapısı Şematik Düzenleyici

Ek - 12 3D Öğretim Kağıdı

Ek - 13 3D Hafıza Kartı

Ek - 14 3D Roketleri

Ek - 15 Özgeçmiş

**EK - 1****ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

Bu form okulunuzda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin kişisel bilgilerini, okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek üzere hazırlanmıştır. Bu görüşmede elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencinin okuma hızı, doğruluğu ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirilecektir.

Öğrencinin Adı- Soyadı:

Sınıfı:

Öğrenme güçlüğü tanısını ne zaman aldığı:

Öğrenme güçlüğü dışında ek bir yetersizliği olup olmadığı (görme engeli, işitme engeli, zihinsel yetersizlik vb.): Evet ( ) Hayır ( )

Varsa ne olduğu:

.....

**1. Öğrencinin Okuma Performansı ile İlgili Bilgiler**

1.1.Öğrencinize hangi sınıf düzeyinde metinler okutuyorsunuz? .....

1.2.Öğrenciniz;

EVET BAZEN HAYIR

Doğru okur mu?			
Hecelemeden okur mu?			
Akıcı okur mu?			

1.3.Okumasında gözlemlediğiniz diğer problemler:

.....

.....

## 2. Öğrencinin Okuduğunu Anlama Performansı ile İlgili Bilgiler

### 2.1.Öğrenciniz;

	EVET	BAZEN	HAYIR
Okuduğu metinle ilgili yazılı soruları doğru cevaplayabilir mi?			
Okuduğu metinle ilgili sözel soruları doğru cevaplayabilir mi?			
Okuduğu metni kendi cümleleri ile özetleyebilir mi?			
Okuduğu metindeki ana fikirleri bulabilir mi?			
Okuduğu metindeki bilgilerden yola çıkarak çıkarımlarda bulunabilir mi?			

### 2.2. Okuduğunu anlamasında gözlemlediğiniz diğer problemler:

.....

.....

.....

**EK – 2****STRATEJİ KULLANMA FORMU**

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Görüşme Tarihi:

S.1. Metni daha iyi anlamak için okuma öncesinde ne yaparsın?

S.2. Metni daha iyi anlamak için okuma sırasında ne yaparsın?

S.3. Metni daha iyi anlamak için okuma sonrasında ne yaparsın?

## EK – 3

## SOSYAL GEÇERLİLİK FORMU

Adı:

Soyadı:

## 3D STRATEJİSİNE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİLİK FORMU

## 3.1. Denek Görüşüne Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu

	Evet	Kısmen	Hayır	Vermiş olduğunuz cevabı açıklar mısınız?
1. 3D Stratejisini kullanmanın seni daha iyi bir okuyucu yaptığını düşünüyor musun?				
2. 3D Stratejisinin öğrenme sürecini zevkli buldun mu?				
3. 3D Stratejisini okuma sürecinde uygulamanın kolay olduğunu düşünüyor musun?				
4. 3D Stratejisini sonraki okumalarında da uygulamak ister misin?				

5. Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

.....

.....

### 3.2. Sıra Arkadaşının Görüşüne Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu

	Evet	Kısmen	Hayır	Vermiş olduğunuz cevabı açıklar mısınız?
1. Almış olduğu bu eğitimin anlama becerisinin gelişimine etkisi oldu mu?				
2. Derse katılımı arttı mı?				
3. Özgüveninde bir artış oldu mu?				

4. Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

.....

.....

.....

### 3.3. Aile Görüşüne Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu

	Evet	Kısmen	Hayır	Vermiş olduğunuz cevabı açıklar mısınız?
1. 3D Stratejisine yönelik aldığı eğitimden evde size söz etti mi?				
2. Sizce almış olduğu bu eğitimin anlama becerisinin gelişimine etkisi oldu mu?				
3. Sizce almış olduğu bu eğitim neticesinde derslere yönelik motivasyonunda olumlu bir değişim oldu mu?				
4. Sizce almış olduğu bu eğitim neticesinde okula yönelik motivasyonunda olumlu bir değişim oldu mu?				

5. Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

.....

.....

.....

### 3.4. Öğretmen Görüşüne Yönelik Sosyal Geçerlilik Formu

	Evet	Kısmen	Hayır	Vermiş olduğunuz cevabı açıklar mısınız?
1. Sizce almış olduğu eğitim neticesinde anlama becerilerinde olumlu gelişmeler gözlediniz mi?				
2. Sizce almış olduğu eğitim neticesinde derse katılımı arttı mı?				
3. Sizce almış olduğu eğitim neticesinde özgüveninde bir artış oldu mu?				

4. Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?

.....

.....

.....



## EK - 4

## OKUMA HIZI KAYIT ÇİZELGESİ

Öğrencinin Adı-Soyadı: .....

Doğum Tarihi: .....

Okulu .....

Uygulama Tarihi: .....

Öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı:

Öğrencinin bir dakikada okuduğu yanlış sözcük sayısı:

Öğrencinin bir dakikada atladığı sözcük sayısı:

Bir dakika içinde araştırmacının öğrenciyi düzelttiği sözcük sayısı:

Toplam hatalı okuduğu kelime sayısı:

## EK - 5

## OKUDUĞUNU ANLAMA KAYIT ÇİZELGESİ

<b>Oğrencinin Adı Soyadı:</b>		<b>Tarih:</b>			
<b>Metnin Adı:</b>					
Model Olma ( )		Rehberli Uygulama ( )		Bağımsız Uygulama ( )	
<b>Oturumlar</b>					
1. Oturum ( )		2. Oturum ( )		3. Oturum ( )	
<b><u>Metindeki Bilgileri Anlama</u></b>					
	<b>Sorular</b>	<b>Cevaplar</b>	<b>Doğru</b>	<b>Yanlış</b>	<b>Açıklamalar</b>
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
<b><u>Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma</u></b>					
1					
2					
3					

## **EK – 6** **DERS PLANLARI**

3D, okuma öncesi, sırası ve sonrası düşün stratejisinin İngilizce kısaltmasıdır. Uygulama yapılan öğrencilerin bu kavramı anlamakta güçlük yaşayacakları düşünülerek 3D olarak değiştirilmiştir. Araştırmada metin yapısı farkındalık öğretimi ve 3D stratejinin okuma öncesi, sırası ve sonrası adımlarının öğretimi için ders planları oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ders planlarında; hedefler, kullanılacak materyaller ve öğretim süreci bölümleri yer almaktadır.

### **Metin Yapısı Ders Planı**

#### **Ders 1**

Hedefler:

- Metin yapısının önemini açıklanması
- Metin yapısının tanıtılması

Materyaller: Kalemler, Metin yapısı şematik düzenleyici

#### *1. Metin Yapısı Bilgisi Öneminin Açıklanması*

Araştırmacı, öğrenciye “Bugün seninle tanımsal türde yazılmış metinlerin özelliklerini, nasıl oluşturulduğu ve hangi bölümlerden oluştuğunu öğreneceğiz. Eğer beni dikkatlice dinlersen, sorduğum sorulara cevap verirsen bu metin yapısını bilmemizin anlamamız için ne kadar önemli olduğunu öğrenebileceksin” der. Metinlerin farklı amaçlarla yazılabileceği ifade edilir. Bazı metinlerin iki şeyi karşılaştırmak amacıyla yazılırken, bazı metinlerin neden sonuç ilişkisini ortaya koymak için yazıldığını; bazı metinlerin ise bir kişi, bir hayvan, bir yer veya bir olayı tanıtmak amacıyla yazıldığı belirtilir. Bu metinlerin belirli kurallar ve sıralamaya göre yazıldığını, bizim bu kuralları ve sıralamayı bilmemizin okuduklarımızı anlamamız için önemli olduğu belirtilir. Öğrenciye okuduğumuz metinlerin genellikle bir kişiyi, hayvanı veya olayı tanıtmak amacı ile oluşturulduğunu, buna göre hazırlanmış metin yapısını bilmemizin ise bu metinlerde nelere dikkat etmemiz gerektiğini bilmemize katkı sağlayacağı ifade edilir. Metin yapısını bilmemiz metni okumadan önce metinde neler olabileceği ile ilgili tahmin yürütmemize dolayısıyla okul içinde ve dışında okuduğumuz birçok bilgiyi daha iyi anlamamıza katkıda bulunacağı belirtilir. Araştırmacı, öğrenciye “Metin yapısını bilmemizin önemi neymiş” diye sorulur. Öğrencinin anlamamızı sağlar cevabı pekiştirilir. Araştırmacı, öğrenciye “Bugünkü dersimizde tanımsal türde metin yapısını özelliklerini öğreneceğiz” der.

Öğrenciye “Hangi tür metin yapısını öğrenecekmışız” diye sorar. Öğrencinin tanımsal tür metinler cevabı pekiştirilir.

## 2. Metin Yapısının Tanıtılması

Araştırmacı, ilk olarak “tanımsal tür metin yapısını” öğrenciye gösterir. Araştırmacı, öğrenciye tanımsal tür metnin “bir kişi, bir hayvan, bir yer, bir olayı her yönü ile tanıtan metinlere tanımsal tür metinler” olduğu belirtir. Öğrenciye tanımsal tür metnin ne olduğu, neyi tanıttığı sorulur. Öğrencinin bir kişi, bir hayvan, bir yer, bir olayı her yönü ile tanıtan metinler cevabı pekiştirilir, yanlış veya eksik cevaplar düzeltilir. Öğrenciye öğretim oturumları sürecinde anlamasını geliştirmek amacıyla kullanılacak metinlerin çeşitli hayvanları tanıtan tanımsal türde metinler olduğu belirtilir. Öğrenciye metin yapısının şematik düzenleyicisi (Ek 11) gösterilerek, incelemesi istenir. Hazırlanan metin yapısının hayvanları tanıtan metinler için hazırlandığı belirtilir. Araştırmacı, öğrenciye “metnin en üstünde başlık yazıldığını, başlığa bakıp metin içeriği hakkında tahminde bulunabiliriz” der. Başlığa bakıp metnin hangi hayvanı tanıttığını tahmin edebileceğini ifade eder. Daha sonra metin yapısındaki ilk bölüm birlikte incelenir. İlk bölümdeki başlığa dikkat çekilir. İlk bölümün “Okuyucuya Sesleniş” olduğu belirtilir. Bu bölümün okuyucunun dikkatini çekme, ilgi ve merak uyandırma amacıyla “İlgi Uyandırma ve Okuyucuya Sesleniş” iki alt bölümlerinden oluştuğu belirtilir. Yazarın merak uyandırmak, dikkat çekmek amacıyla okuyucuya nasıl seslenebileceği sorulur, örnekler verilir. Öğrencinin cevaplarına göre sorular genişletilir. Araştırmacı “bence yazar ilgiyi uyandırmak için “Bilin bakalım bu hayvan hangisi” diye yazmış olabilir veya “bu hayvan nerede yaşar” diyerek model olur, beyin fırtınası yapılır.

Bu uygulama “Yaşayışları” bölümü içinde yapılır. Araştırmacı, metin yapısı şeması üzerinde ikinci bölümün “Yaşayışları” olduğunu gösterir. Metin yapısındaki ikinci bölümün “Yaşayışları” olduğunu ifade eder. Araştırmacı, öğrenciye “Demek ki metin yapısının ikinci bölümü neymiş” diye sorar. Öğrencinin yaşayışları cevabı pekiştirilir. Araştırmacı, öğrenciye “Bu bölümde hayvanların yaşam koşullarından ve şekillerinden bahsedilebilir mi?” diye sesli düşünerek, sorular üretir. Öğrenciye “sence neyden bahsediyor olabilir” diyerek tartışmayı başlatır. Daha sonra öğrencinin dikkatini alt başlıklarda yer alan bilgi birimlerine çekerek, “Yaşadıkları yer ve Yaşama biçimleri” alt başlıklarını okur. Araştırmacı, öğrenciye “Bu bu bilgi birimlerinden yola çıkarak tanıtılan hayvanın nerede yaşadığı ve nasıl yaşadıkları ile ilgili bilgiler edinilmektedir. Araştırmacı, “Örneğin penguenleri tanıtan bir metinde yaşayışları bölümünde penguenlerin kutuplarda yaşadığı, toplu halde yaşadıkları gibi bilgiler

verilmektedir” der. Araştırmacı bu bölümdeki alt başlıklar hakkında başka örnekler verir. Araştırmacı “Örneğin kartalları tanıtan bir metnin yaşayışları bölümünde kartalların kayalık yüksek yerlerde yaşadığı ve yalnız yaşadıkları gibi bilgiler verilebilir” der. Araştırmacı “O halde metin yapısında şuna kadar hangi bölümler vardı birlikte hatırlayalım. Metin yapısının birinci bölümünde “Okuyucuya Sesleniş” bu bölümde yazar okuyucuya seslenerek okuyucunun ilgisini çekmeye ve metin hakkında merak etmesini istemektedir. İkinci bölümünde ise “Yaşayışları” yer almaktaydı, bu bölümde hayvanların yaşadığı yer ve nasıl yaşadığı hakkında bilgi verecektir” der ve metin yapısında yer alan diğer bölüme geçer.

Araştırmacı metin yapısı şemasını göstererek sıradaki bölümümüz “Fiziksel Özellikleri” bölümü olduğunu gösterir ve yüksek sesli okur. Araştırmacı, “Bu bölümde metinde ne anlatılıyor olabilir? Tanıtılan hayvanın fiziki özellikleri anlatılıyor olabilir mi? sence nelerden bahsediyor olabilir” diye soru sorar. Öğrenciyle birlikte tartışarak bu bölüme uygun ne tür bilgilerin verildiğini belirlemeye çalışır. Öğrencinin dikkati alt başlıklardaki bilgi birimlerine çekilerek “Bakalım bu bölümde hangi bilgiler veriliyormuş” denilerek “Vücut yapıları ve Vücut Yapılarının Ne işe Yaradığı” alt başlıkları sesli olarak okunur. Araştırmacı “Demek ki bu bölümde metinde tanıtılan hayvanın vücut yapısını ve vücudundaki organların ne işe yaradığı hakkında bilgi verecek” der. Araştırmacı, öğrenciye “O halde Fiziksel Özellikler bölümünde hangi bilgiler yer alıyormuş” diye sorar. Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir. Araştırmacı “Daha önce penguen örneğini vermiştik. Penguenlerin ne kadar büyüyebildiği, boyları, kiloları veya deri yapıları ve bu yapının kendilerini soğuktan nasıl koruduğu ile ilgili bilgiler verilebilir” der. Araştırmacı, öğrenciye şimdiye kadar metin yapısında hangi bölümlerin yer aldığını sorar. Öğrencinin okuyucuya sesleniş, yaşayışları ve fiziksel özellikleri cevabı pekiştirilir. Daha sonraki bölüme geçilir.

Araştırmacı metin şeması üzerinde “Beslenmeleri” bölümünü gösterir ve sesli okur. Öğrenciye “Demek ki sıradaki bölümümüz neymiş” diye sorar. Öğrencinin “Beslenmeleri” cevabı pekiştirilir. Araştırmacı, öğrenciye “Bu bölümde acaba hangi bilgileri vermiş olabilir” diye sorar. Öğrenci ile birlikte tartışarak bölümde tanıtılan hayvan ile ilgili ne tür bilgilerin verildiğini belirlemeye çalışır. Araştırmacı bölümüm alt başlıklarını öğrenciye göstererek “Bakalım bu bölümde hangi bilgiler veriliyormuş” diyerek bu bölümde yer alan Yedikleri Besinler ve Besinlerini Elde Etme Biçimleri alt başlıklarını sesli okur. Öğrenciye “Demek ki metnin dördüncü bölümü olan Beslenmeleri bölümünde yazar tanıtılan hayvanın yediği besinler ve bu besinleri nasıl elde ettikleri hakkında bilgi verecek” der. Öğrenciye “Hadi sen söyle bakalım metnin beslenmeleri bölümünde hangi bilgiler yer alıyormuş” diye sorar. Yine

penguenler örneğine geri dönülerek, “Penguenleri tanıtan bir metin ise penguenlerin nelerle beslendiği bu bölümde açıklanır. Örneğin daha çok balık yerler” denir. Penguenlerin okyanusta balıkları gagaları ile yakalarak beslendikleri ifade edilir. Sonra araştırmacı metin üzerindeki bütün bölümleri tekrar eder “Metin yapısında şimdiye kadar olan bölümleri tekrarlayalım, metin yapısına göre birinci bölümde Okuyucuya Sesleniş, ikinci bölümde Yaşayışları, üçüncü bölümde Fiziksel Özellikleri ve dördüncü bölümde ise Beslenmeleri bölümleri yer almaktadır” der ve metin yapısında yer alan bir sonraki bölüme geçilir.

Araştırmacı, öğrenciye “Bakalım şimdiki bölümümüz hangisi” diyerek metin yapısı şemasındaki “Çoğalmaları” bölümüne dikkat çeker ve sesli okur. Öğrenciye “Demek ki metin yapısındaki beşinci bölümümüz neymiş” diye soru sorar. Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilir. Öğrenciye “Peki yazar tanıtılan hayvanla bölümde ne ilgili bilgi veriyor olabilir” diye sorar. Öğrenci ile birlikte tartışarak bölümde ki bilgiler belirlenmeye çalışılır. Daha sonra bu bölümündeki “Çoğalmaları ve Yavrularının Bakımı” alt başlıklarını okuyarak öğrenciye bu bölümün tanıtılan hayvanın çoğalmaları ve yavru bakımları hakkında bilgi verildiği belirtilir. Penguen örneğine geri dönülür. Penguenlerin kuluçkaya mı yattıkları? Kuluçkaysa yılda kaç defa yattıkları? Kuluçka sürelerinin ne kadar olduğu? Yavrularını nerede ve nasıl büyüttükleri ile ilgili sorular üretilir. Öğrencinin doğru cevapları genişletilir. Araştırmacı bu bölümdeki alt başlıklar hakkında başka örnekler verir. Araştırmacı “Örneğin yunusların nasıl çoğaldığı? Gebelik süresinin ne kadar olduğu? Yavruları doğduktan sonra nasıl ve ne ile besledikleri ile ilgili sorular üretilir. Sonra araştırmacı metin üzerindeki bütün bölümleri tekrar eder “Metin yapısında şimdiye kadar olan bölümleri tekrarlayalım, metin yapısına göre birinci bölümde Okuyucuya Sesleniş, ikinci bölümde Yaşayışları, üçüncü bölümde Fiziksel Özellikleri ve dördüncü bölümde Beslenmeleri ve beşinci bölümde ise Çoğalmaları ve Yavrularının Bakımı bölümleri yer almaktadır” der ve metin yapısında yer alan bir sonraki bölüme geçilir.

Daha sonra “Çevreye Etkileri” bölümüne geçilir. Araştırmacı, öğrenciye hayvanı tanıtan metin yapısında son bölümü öğrenciye göstererek, Çevreye Etkileri bölümünü sesli okur. Araştırmacı, öğrenciye “O halde son bölümümüz neymiş” diye sorar. Öğrencinin cevabı pekiştirilir. Araştırmacı bu bölümde “Tanıtılan hayvanın çevreye ne gibi etkileri olduğu hakkında bilgi verilmek isteniyor” diye sesli düşünerek öğrencinin de düşünmesini teşvik eder. Daha sonra öğrencinin dikkati bu bölümdeki alt başlıklar olan “İnsanlığa veya Doğaya yararları, İnsanlığa veya Doğaya Zararları ve Dünyadaki Sayıları” çekilerek, sesli okunur. Araştırmacı “Demek ki bu bölümde tanıtılan hayvanın insana ve doğaya ne gibi yararları olduğundan, insana ve doğaya ne gibi zararları olduğundan ve yeryüzündeki sayıları hakkında

bilgi verilecek” der. Araştırmacı “Örneğin Sibirya kurtları ile ilgili bilgi veren bir metnin bu bölümünde; Sibirya kurtları insana ve doğada canlılara ne fayda sağladığı? Sibirya kurtların insana ve doğada canlılara ne gibi zararlarının olduğu? Sibirya kurtların yeryüzündeki sayıları ne olduğu hakkında bilgi verecektir.

Araştırmacı her metin yapısındaki bölümlerin ve bu bölümlere ait alt bölümlerin ne olduğunu sorar. Bütün bölümleri metin yapısı üzerinde göstererek tekrar eder. Tüm bölümler ve alt bölümler açıklanıp, tartışıldıktan sonra araştırmacı bu bölümleri sesli olarak ifade eder ve öğrencinin de söylemesini ister.

### 3. Dersi Bitirme

Araştırmacı, öğrenciye “Bugün tanımsal türde metin yapısının ne olduğunu, neden önemli olduğunu ve hayvanlarla ilgili yazılmış olan metinlerin hangi sıralama ile yazıldığını öğrendik” der. Araştırmacı, öğrenciye “İlk olarak metin yapısının ne olduğunu ve neden önemli olduğunu” sorar. Öğrenciye tanımsal türde metin yapısının ne olduğu ve neden önemli olduğunu anlaması için gerekirse yardım eder. İkinci olarak hayvanlarla ilgili yazılmış metin yapısında hangi bölüm ve alt başlıkların olduğunu sorar. Öğrencinin vermiş olduğu doğru ve yanlış yanıtlar kaydedilir. Daha sonra yanlışlar düzeltilir, gerekirse daha fazla pratik yapılır.

## Metin Yapısı Ders Planı

### Ders 2

Hedefler:

- Yapıya uygun metinlerin okunarak yapı ile karşılaştırılması

Materyaller: Kalemler, Metin yapısı şematik düzenleyici, Örnek metinler

#### 1. Yapıya Uygun Metinlerin Okunarak Yapı İle Karşılaştırılması

Araştırmacı öğrenciye “Bugün seninle daha önceki oturumumuzda öğrenmiş olduğumuz metin yapısını metin üzerinde göreceğiz” der. Öğrenciye Tanımsal türde metin yapısının özellikleri ve hangi bölümlerden olduğu sorulur. Öğrencinin vermiş olduğu cevaplar, dönüt ve düzeltmelerle pekiştirilir. Araştırmacı bu bölümleri metin yapısı şematik düzenleyicisi üzerinde gösterir. Bu yapıyı bilmenin anlamamıza ne gibi katkılarının olduğu tekrar edilir. Araştırmacı, öğrenciye “Bu derste daha öğrenmiş olduğumuz metin yapısını metin üzerinde incelemen için örnek bir metin vereceğim. Bu metnin metin yapısına uygun olup olmadığını beraber değerlendireceğiz” der. Araştırmacı metnin bir örneğini ve metin

yapısı şematik düzenleyicisi öğrenciye verir. Öğrenciden metni bir kez sessiz okuması istenir. Daha sonra öğrenciden metin yapısı şematik düzenleyicisindeki başlıkları dikkate alarak metne odaklanması istenir. Öğrenciye metin yapısında ilk olarak ne olduğu sorulur. Öğrencinin “başlık” cevabı pekiştirilir. Peki metinde başlığın olup olmadığı sorulur. “Evet var” cevabı pekiştirilir. Araştırmacı “Metin başlığının olmasının metin yapısına uygun” der.

Araştırmacı öğrencinin dikkatini metin yapısı şematik düzenleyicisindeki başlıklara dikkatini çekerek, “Okuyacağımız metinde ilk olarak hangi bölümün olması gerekir” diye sorar. Öğrencinin “Okuyucuya sesleniş” cevabı pekiştirilir. Araştırmacı “halde bakalım metinde okuyucuya sesleniş bölümü var mı?” der. Araştırmacı metnin ilk paragrafını sesli olarak okur. İlk cümleyi okuduktan sonra sesli düşünür. Bu cümlede “..... daha önce gördünüz mü?” diyor. İkinci cümlede “..... hangisi?” diyor. Belli ki yazar metni merak etmemi ve metne ilgimi çekmek istiyor. Araştırmacı “O halde metinde okuyucuya sesleniş var” der. Metindeki bu bölümün yanına “Okuyucu sesleniş” yazılır. Öğrenci metin yapısı şematik düzenleyicisinde “Okuyucuya sesleniş” bölümünün yanına tik koyar. Araştırmacı bu defa öğrenciden elindeki metni sesli olarak okumasını ister. Araştırmacı öğrenciye Metnin ilk paragrafının metin yapısına uygun mu? Bu bölümde ne var” diye sorar. Öğrencinin “Metinde başlık var. Okuyucuya sesleniş bölümü var” cevabı pekiştirilir. Öğrencinin cevap vermesinin ardından araştırmacı “O zaman metin yapındaki bölüm ve alt başlıklarının metinde var olduğunu belirtmen için metin yapısı üzerindeki bu bölüm ve alt başlıklarının yanına birer çek at ve okuduğun paragrafın üzerinde metin yapısındaki hangi bölümü anlattığımı yaz” der. öğrencinin metin yapısı üzerinde metinde olan bölüm ve alt başlıklarının yanına çek atması ve kendi metninde okuduğu paragrafın üzerine bölümün adını (Okuyucuya Sesleniş) yazması sağlanır. Sonra öğrenciye senin metninin bu bölümü metin yapısına uygun mu? Metindeki yer alan bilgiler metin yapısına uygun yazılmış mı?” diye sorulur. Öğrencinin “Uygun, metin yapısındaki sırayla yapılmış” cevabı pekiştirilerek neden uygun olduğu sorulur. Öğrencinin Okuyucuya Sesleniş Bölümündeki alt başlıkların neler olduğunu söylemesi, metinde okuyucuya sesleniş bölümünün var olduğu ve bu yüzden metnin metin yapısına uygun olduğunu söylemesi pekiştirilir. Sonra araştırmacı, öğrenciye metni göstererek “O zaman bu metinde başlık konmuş, Okuyucuya Sesleniş bölümü var. Bu metin okuduğumuz yere kadar metin yapısına uygun olarak yazılmış değil mi?” der ve bir sonraki paragrafı okumaya geçer. Bu uygulama metnin diğer bölümleri içinde yapılır. Araştırmacı, öğrencinin eksik ve yanlış tepkilerine model olur.



## 2. Dersi Bitirme

Araştırmacı, öğrenciye “Bugün tanımsal türde metin yapısının örnek metin üzerinde nasıl uygulandığını öğrendik” der. Araştırmacı, öğrenciye “ilk olarak metin yapısının ne olduğunu ve neden önemli olduğunu” sorar. Öğrenciye tanımsal türde metin yapısının ne olduğu ve neden önemli olduğunu anlaması için gerekirse yardım eder. İkinci olarak hayvanlarla ilgili yazılmış metin yapısında hangi bölüm ve alt başlıkların olduğunu sorar. Öğrencinin tüm metni yapı ile karşılaştırması ve bu metnin metin yapısına uygun olduğunu belirtmesinin ardından oturum sonlandırılır.

## Metin Yapısı Ders Planı

### Ders 3

Hedefler:

- Metinlerin değerlendirilmesi

Materyaller: Kalemler, Metin yapısı şematik düzenleyici, Örnek metinler

#### 1. Metinlerin Değerlendirilmesi

Araştırmacı, öğrenciye bu okuyacakları metinleri metin yapısına uygun olup olmadığını değerlendireceklerini belirtir. Araştırmacı, öğrenciden verilen metni bir kez sesli bir kez de sessiz okumasını ister. Okurken de daha önceki oturumda olduğu gibi okuduğu paragrafın hangi metin yapısındaki hangi bölümü ifade ettiğini bularak, yanına bölümün adını yazmasını ister. Öğrencinin paragrafın yanına uygun bölümün yazması pekiştirilir. Öğrencinin bu bölümü yazamaması ve veya yanlış yazması durumunda araştırmacı o bölüm için yapıya uygun metinler okunarak metin yapısı ile karşılaştırma öğretimini tekrarlar, öğrenciye dönüt ve düzeltmeler sağlar.

#### 2. Dersi Bitirme

Araştırmacı, öğrenciye “Bugün okuduğumuz örnek metnin daha önce öğrendiğimiz tanımsal türde metin yapısına uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığını değerlendirdik” der. Araştırmacı öğrenciye “Hayvanlarla ilgili yazılmış metin yapısında hangi bölüm ve alt başlıkların olduğunu” sorar. Öğrencinin cevapları pekiştirilir. Öğrencinin örnek metin üzerindeki paragrafların metin yapısında hangi bölümü ifade ettiğini yazması ile oturum tamamlanır. 3D strateji öğretimine geçilir.

## Okuduğunu Anlamada 3D: Ders Planı

### Ders 1

#### Hedefler:

- Strateji kullanımının önemi açıklanması ve tanıtılması
- 3D stratejisinin tanıtılması

Materyaller: Kalemler, 3D görseli, 3D strateji kağıdı

#### *1. Strateji Kullanımının Öneminin Açıklanması ve Tanıtılması*

Araştırmacı, öğrenciye “Bugün seninle anlama stratejilerinin önemini ve bu stratejilerin anlamalarımızı nasıl etkilediğini öğreneceğiz” der. Eğer beni dikkatlice dinlersen, sorduğum sorulara cevap verirsen bu stratejilerin okuduğumuzu anlamamız için ne kadar önemli olduğunu öğrenebileceksin. Anlaştık mı? Hazırsan bugünkü dersimize başlayalım o halde” diyerek öğretime başlar. Araştırmacı, anlama stratejilerinin okuduklarımızı hatırlamamıza yardımcı olacağını belirtir. Okuduklarımızı anladığımızda ve hatırladığımızda okuma ile ilgili soruları daha doğru ve daha ayrıntılı yanıtlayacağımızın altını çizer. Bunun hem sözlü hem de yazılı soruları cevaplamada işe yaracağını belirtir. Araştırmacı öğrenciye kişiler, yerler, olaylar ve nesnelere hakkında bir şeyler okurken iyi bir okuyucunun neler yapması gerektiği hakkında sorular sorar. Öğrencinin cevap vermesine fırsat verir. Öğrenciye, sınıfımızda kullandığımız materyallerimiz, kitaplarımız olduğunu ama eğer gerekli araç ve stratejilere sahip değilsek yazılı metinleri anlamamızda işimizin zorlaşacağı belirtir. Sınıflarımızda kullandığımız materyallerden büyüteci küçük yazıları okumak için kullanabileceğimizi ama yazı yazmak için kullanamayacağımız örneğini verir. Öğrenilecek stratejilerin de ne zaman kullanılırsa anlamamıza daha çok yardımcı olacağını bilmesi gerektiği vurgular. Bunun nedenin bazı stratejilerin farklı zamanlarda kullanılmasının daha iyi sonuç vermesi olduğunu ifade eder. Stratejilerin bizlere ders kitaplarındaki bilgiyi anlamamıza yardımcı olacak bir araç olduğunu, stratejilerin okurken bize yönümüzü göstermeye yardımcı olan bir harita gibi olduğunu belirtir. Haritaları yaşamımızın pek çok alanında kullandığımız ve okumayı da bir yolculuğa benzeterek yolculuk öncesinde, esnasında ve sonrasında bu haritadan yararlanılması gerektiğini ifade eder. Araştırmacı öğrenciye yolculuk sürecini düşünmesini söyler. Yolculuk öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gereken bazı şeylerin olduğunu söyler. Öğrenciye “Yolculuğa çıkmadan önce, yolculuk sırasında ve yolculuk sonrasında neler yaparsın” diye sorar. Öğrencinin cevapları ile bu adımlarda yapılan işlemleri tartışır. Bu bağlamda araştırmacı hazırlamış olduğu yolculuk görselini tahtaya asar ve öğrencinin

yolculuk görselinden faydalanmasını sağlar. Öğrenciden yolculuk öncesinde, sırasında ve sonrasında uygulanan adımları dikkatlice incelemesini ister. Okuma sürecinin de bu yolculukta uygulanan adımlarla benzerlik gösterdiğini, daha iyi anlayabilmemiz için okuma sürecinde de kullanmamız gereken adımları bilmemiz ve uygun yerde kullanmamız gerektiğini söyler. Gelecek haftalarda öğrenilecek okuma stratejilerinin tamamının faydalı stratejiler olduğunu ancak okuduklarımızı anlamamıza yardımcı olabilmesi için doğru zamanda da kullanmamız gerektiğini belirtir. Bu nedenle bu derslerde yeni stratejiler öğrenecek olmamıza ek olarak bu stratejilerden hangilerinin okuma *öncesinde, sırasında* yoksa okumadan *sonra* kullanmamızın doğru olacağını öğrenileceğini söyler.

### 1. 3D Stratejisinin Tanıtılması

Araştırmacı öğrenciye “Şimdi okuduklarımızı daha iyi anlayabilmemiz için kullanacağımız stratejilerin isimlerini ve basamaklarını öğreneceğiz” der. 3D stratejisinin tanıtılmasında yolculuk görselinden faydalanır. Araştırmacı 3D yolculuk görselini tahtaya asar. 3D ile okuma sürecinin yolculuk yapmaya benzediğini belirtir. Araştırmacı öğrencilere “Nasıl ki yola çıkmadan önce, yolculuk sırasında ve sonrasında yapmamız gerekenler varsa okuma sürecinin öncesinde, sırasında ve sonrasında yapmamız gerekenlerin olduğunu” söyler. Öğrenciye 3D’nin Okuma Öncesinde Düşün, Okuma Sırasında Düşün ve Okuma Sonrasında Düşün anlamına geldiğini söyler ve basamakları tanıtır. Araştırmacı 3D strateji kağıdını öğrenciye gösterir. 3D stratejisinin okuma öncesi basamağının, “Yazarın Amacı Hakkında Düşün”, “Ne Bildiğin Hakkında Düşün” ve “Ne Öğrenmek İstedğin Hakkında Düşün” strateji adımlarından oluştuğunu söyler. Okuma sırası basamağının “Okuma Hızın Hakkında Düşün”, “Okudukların ile önceki bilgilerinin benzerlik ve farklılıklar hakkında düşün” ve “Anlamadığın ve tekrar okuman gereken bölümler Hakkında Düşün” adımlarından oluştuğunu ifade eder. 3D’nin okuma sonrası basamağının ise “Ana Fikir Hakkında Düşün”, “Özet Bilgiler Hakkında Düşün ” ve “Ne Öğrendiğin Hakkında Düşün” adımlarından oluştuğunu belirtilir. Bu ilk ders ve ardından gelen derslerin bu dokuz adımı ezberlemeleri konusunda alıştırmaya yapmaları için gereken zamanı içerisinde barındırdığını ifade eder. Öğrenciye üzerine 3D’nin basamaklarının yer aldığı 3D strateji öğretim kağıdını verir, bunun stratejinin üç basamağını ve bu basamaklardaki adımları hatırlamalarına yardımcı olacağını belirtir.

## 2. Dersi Bitirme

Araştırmacı öğrenciye “3D’nin ne olduğunu ve okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında kullanımının neden önemli olduğunu” sorar. Öğrenciye 3D’nin ne olduğu ve neden önemli olduğunu anlaması için gerekirse yardım eder. Araştırmacı öğrenciden 3D’nin basamaklarının yer aldığı 3D strateji öğretim kağıdını dosyasına koymasını ister. Öğrenciye bir sonraki oturumda bu basamaklardaki adımları soracağını söyler.

### Okuduğunu Anlamada 3D: Ders Planı

#### Ders 2

Hedefler:

- 3D stratejisinin basamaklarının açıklanması
- 3D stratejisinin basamaklarının anlamaya etkilerinin açıklanması ve tartışılması

Materyaller: Kalemler, 3D görseli, 3D strateji kağıdı

#### *Okumadan Önce Yapılması Gerekenler*

Araştırmacı 3D görselini tahtaya asar ve öğrenciden bu görseli incelemesini ister. Öğrenciye 3D strateji öğretim kağıdını (Ek 12) verir. Araştırmacı öğrenciye “Bu oturumda başarılı bir anlamının gerçekleşebilmesi için kullanacağımız 3D stratejinin basamaklarını ve bu basamaklarda yer alan strateji adımlarını ayrıntılı bir şekilde inceleyeceğiz” der. Araştırmacı “Bir metni anlamak istiyorsak metni okumadan önce yapmamız gereken bir takım çalışmalar var” der. Araştırmacı bunun için stratejinin ilk aşaması olan “Okumadan Önce Düşün”de uygulamaları gereken adımlar olduğunu söyler. Öğrenciden verilen 3D strateji kağıdından “Okuma Öncesinde Düşün” bölümünü incelemesini ister. Araştırmacı öğrenciye “Bunlar, yazarın amacı hakkında düşün, ne bildiğin hakkında düşün ve ne öğrenmek istediğin hakkında düşünmektir” der. Araştırmacı, öğrenciye demek ki okuma öncesinde izlemen gereken adımlar nelermiş? diye sorar. Öğrencinin yazarın amacı hakkında düşün, ne bildiğin hakkında düşün ve ne öğrenmek istediğin hakkında düşünmektir” cevabı pekiştirilir. Araştırmacı, öğrenciye “hadi şimdi stratejimizin adımlarını yakından tanıyalım” der.

1. *Yazarın Amacı Hakkında Düşün:* Araştırmacı “Evet, okuma öncesinde kullanacağımız ilk strateji adımı yazarın amacı hakkında düşünmektir” der. Araştırmacı, öğrenciye “Demek ki okuma öncesinde uygulayacağımız ilk adım neymiş” diye sorar. Öğrencinin “Yazarın amacı hakkında düşün” cevabı pekiştirilir. Araştırmacı yolculuk örneğini verir. Öğrenciye

“Yolculuk örneğinde olduğu gibi sürücü önce amacını düşünür ve ardından nereye gideceğine karar verir. Benzer şekilde okumaya başlamadan önce yazarın amacını düşünmenin bize amaç oluşturmada yardımcı olacağını” söyler. Araştırmacı “Yazar bilgilendirmek amacıyla mı yazmış, bilgilendirmek için yazmışsa hangi konuda bilgilendirmek istemiş olabilir?” diye sorular üreterek öğrencinin de düşünmesini sağlar. Öğrenciye “Bu gibi sorulara cevap verebilmemiz için yazılı metnin başlığına, varsa metinde yer alan görsellere ve metnin ilk cümlesi veya ilk paragrafına bakmamız gerekiyor” denir. Araştırmacı, öğrenciye “Demek ki yazarın amacı hakkında düşünürken nerelere dikkat edeceğiz” diye sorar. Öğrencinin “Metnin başlığına, metinde yer alan görsellere ve metnin ilk cümlesi veya ilk paragrafına bakmam gerekiyor” cevabı pekiştirilir. Bu noktalara dikkat ettiğimiz takdirde metnin niçin yazıldığının anlaşılacağını, metnin niçin yazılmış olduğunu bilinmesinin anlamamızı kolaylaştıracağını belirtir. Araştırmacı, öğrenciye “Okuyacağımız metinlerde, metni okumaya başlamadan önce başlığa ve okuyucuya sesleniş bölümüne bakmamız iyi fikir olacaktır. Çünkü bu bölümleri okuduğumuzda hangi hayvan hakkında bilgi vereceğini ve bunların ne tür bilgiler olacağı hakkında bilgi sahibi oluruz” der.

2. *Ne Bildiğin Hakkında Düşün:* Araştırmacı bu strateji adımında öğrenciye “Bakalım, okuma öncesinde kullanmamız gereken ikinci strateji adımımız hangisiymiş” diyerek öğrenciye 3D strateji kağıdına bakmasını ister. “Evet, okuma öncesindeki kullanacağımız ikinci strateji adımımız okuyacağımız metinle ilgili ne bildiğimiz hakkında düşündürmektir” der. Araştırmacı, öğrenciye “Okuma öncesinde uygulamamız gereken ikinci adımı şimdi sen söyle” der. Öğrencinin cevabı pekiştirilir. Araştırmacı tekrar yolculuk örneğini verir. Sürücünün yolculuk hakkında çok şey bilip bilmemesinin yolculuk sürecini etkileyeceğini belirtir. Sürücünün nereye gideceğini bilmesinin, neler bildiğini düşünmesine, kullanacağı yolun özelliklerini ve mola vereceği yerler hakkında düşünmesini sağlayacağını ifade eder. Araştırmacı, okuma öncesinde de metin hakkında neler bildiğimizi düşünmemizin de okuduğumuzu anlamamıza yardımcı olacağını söyler. Okumaya başlamadan önce konu hakkında bildiklerimizi hatırlamamızın bizi okuma sürecine aktif şekilde katacağını belirtir. Bunun bize zihnimize depoladığımız bilgileri hatırlamamızı ve bu bilgilerin de okuyacağımız metni anlamamıza yardımcı olacağını açıklar. Metin ile ilgili ne bildiğimizi ortaya çıkarmak için metnin başlığını, ilk cümle veya ilk paragrafı okumamız, varsa görsellerden yararlanmamız gerektiğini belirtir. Araştırmacı “Örneğin penguenler tanıtan bir metinle karşılaştığımızda, şayet daha önce penguenler hakkında kitap okumuş veya

onlarla ilgili herhangi bir video izlemişsek bu okuyacağımız metnin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Çünkü daha önce bildiğimiz bu bilgiler metin yapısında yer alan bölümlerdeki bilgi birimlerinde neleri bilip bilmediğimiz hakkında düşünmemizi sağlayacaktır” der. Araştırmacı, öğrenciden örnek vermesini ister. Öğrencinin örneği pekiştirilir.

3. *Ne Öğrenmek İstediyin Hakkında Düşün:* Araştırmacı “Evet şimdi bakalım okuma öncesi üçüncü ve son adımımız ne? Bakalım mı?” diyerek öğrenciden 3D strateji kağıdını incelemesini ister. Araştırmacı öğrenciye “Evet, üçüncü adımımız metinle ilgili ne öğrenmek istiyorum hakkında düşündür” der. Araştırmacı, öğrenciye “Okuma öncesi üçüncü adım neymiş şimdi sen söyle” der. Öğrencinin “ne öğrenmek istiyorum hakkında düşündür” cevabı pekiştirilir. Araştırmacı yolculuk örneğini verir. “Yolculuk örneğinde olduğu gibi sürücü yolun nasıl olduğunu, yolculuğun ne kadar süreceğini ve nereye gideceğini bilmek ister çünkü bunlar ona arabayı sürerken nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda yardımcı olur ve yolculuğu kolaylaştırır. Okuyacağımız metin hakkında da amacımızın olması gerekir. Örneğin vakit geçirmek için okuduğumuz metin ile sınava hazırlandığımız metinleri okurken ki amacımız aynı değildir” denir. Amaç oluşturmanın bir metni neden okuduğumuza karar vermemiz açısından önemli olduğu belirtir. Araştırmacı, bilmek istediklerimiz hakkında düşünmemizin, okurken neye dikkat etmemiz gerektiği ve önemli olan noktaları bulmamız konusunda bize yardımcı olacağını ifade eder. Böylece anlama sürecinin kolaylaşacağını belirtir. Araştırmacı, öğrenciye “Örneğin başlığı ve okuyucuya sesleniş bölümlerini okuduğumuzda aslanlar hakkında bilgi vermek amacıyla oluşturulmuş bir metinde; aslanların yaşayışları, beslenmeleri, fiziksel özellikleri, çoğalmaları, çevreye etkileri konusunda neler öğrenmek istediğimiz anlamamızı kolaylaştıracaktır” der. Araştırmacı, öğrenciye “Demek ki okuma öncesinde sırasıyla izlememiz gereken adımlar hangileriymiş” diye sorar. Öğrencinin yazarın amacı hakkında düşün, ne bildiğin hakkında düşün ve ne öğrenmek istediğin hakkında düşün” cevabı pekiştirilir. Araştırmacı “O halde sıra okuma sırasındaki strateji adımlarına geldi. Şimdi bu adımları inceleyelim” der.

### *Okuma Sırasında Yapılması Gerekenler*

Araştırmacı öğrenciye “Daha iyi anlayabilmemiz için okuma öncesinde uygulamamız gerekenler adımlarla birlikte okuma sırasında da uygulamamız gereken adımlar

bulunmaktadır. Bu bölümde stratejimizin ikinci aşaması olan “Okuma Sırasında Düşün” basamağında yer alan strateji adımlarını öğreneceğiz. Öğrenciden verilen 3D strateji kağıdından “Okuma sırasında düşün” basamağını incelememesini ister. Bu basamakta yer alan strateji adımları; okuma hızın hakkında düşün, okudukların ile önceki bilgilerinin benzerlik ve farklılıkların hakkında düşün ve anlamadığın ve tekrar okuman gereken bölümler hakkında düşündür” der. Öğrenciye “Okuma sırasında uygulamamız gereken adımlar nelermiş” diye sorar. Öğrencinin cevabı pekiştirilir. Öğrenciye “Hadi şimdi stratejimizin okuma sırasındaki adımları yakından tanıyalım” der.

1. *Okuma Hızın Hakkında Düşün:* Araştırmacı “Şimdi sıra okuma sırasında kullanacağımız stratejileri öğrenmeye geldi” der. Öğrenciye 3D strateji kağıdını göstererek “Evet okuma sırasında öğreneceğimiz ilk strateji okuma hızımız hakkında düşünmektir” der. Araştırmacı, öğrenciye “Şimdi sen söyle, ilk adım neymiş” diye sorar. Öğrencinin cevabı pekiştirilir. Araştırmacı yolculuk örneğini verir. “Yolculuk örneğinde sürücünün sürekli olarak hızını kontrol etmesi gerekmektedir. Çok hızlı ya da çok yavaş gitmek tehlikeli sonuçlar doğurabilir” der. Öğrenciye çok hızlı gitmenin ne gibi sakıncalarının olduğu sorulur. Öğrencinin cevapları pekiştirilir. Okurken okuma hızımızı ya da tempomuzu kontrol etmenin iyi okuyucuların sıklıkla başvurduğu bir yol olduğunu açıklar. Okuma hızının önemli olduğunu; çünkü çok hızlı ya da çok yavaş okumanın okuduklarımızın anlaşılmasını ve hatırlanmasını zorlaştıracağını belirtir. Benzer olarak okuduğumuz bir metinde atlamamız gereken noktaların olabileceği dolayısıyla dikkatli ve önemli noktaları atlamadan okumamız gerektiğini ifade eder. Bu nedenle okunan metnin zor ve karmaşık olmasından kaynaklı hızımızı yavaşlatmamız gerektiğini söyler. Bu süreçte okuma hızımızın doğru olup olmadığını kontrol edebilmemiz için okuma sürecinde sık sık kendimize okuduklarımızı anlayıp anlamadığımızı sormamızın gerekli olduğunun altını çizer.

2. *Okudukların ile Önceki Bilgilerinin Benzerlik ve Farklılıkların Hakkında Düşün:* Araştırmacı “Evet şimdi geldik okuma sırasında kullanmayı öğreneceğimiz ikinci adıma, bakalım mı ikinci strateji adımı ne? O zaman önünüzdeki 3D strateji kağıdına bakalım mı?” diyerek strateji kağıdını gösterir. “Evet, ikinci adımımız okudukların ile önceki bilgilerinin benzerlik ve farklılıkların hakkında düşünmektir” der. Öğrenciye “Demek ki okuma sırasında kullanacağımız ikinci adım neymiş” diye sorar. Öğrencinin okudukların ile önceki bilgilerinin benzerlik ve farklılıkların hakkında düşünmek” cevabı pekiştirilir. Araştırmacı yolculuk örneğini verir. “Yolculuk örneğinde sürücü zaten var olan bilgileri ile

yeni durumlarla ilgili bildikleri arasında bağlantı kurar. Örneğin, daha önce buna benzer bir yol kullanıp kullanmadığı, bu yollarda yaşadığı olumlu ve olumsuz deneyimler ile mevcut yolculuktaki durumlar arasında bağlantı kurar, dolayısıyla bu süreçte ne yapması gerektiğini bilir. Anlama sürecinde de okuduklarımızı anlayabilmemiz için geçmiş bilgilerimizle bağlantı kurmamız gerekir. Okuduklarımız ile geçmiş bilgilerimiz arasındaki benzerlik ve farklılar hakkında düşünmemiz anlamamızı kolaylaştıracaktır. Bu yüzden bir metni okurken metinle ilgili geçmiş bilgilerimizi ne kadar çok harekete geçirebilirsek anlama da o kadar çok gerçekleşecektir” der. Bağlantı kurmanın da iyi okuyucuların kullandığı bir strateji olduğunu belirtir. Daha önceden bildiğiniz bir şey ile bağlantı kurarak okumamızın, anlamamızı ve metin ile bilgileri hatırlamamızı kolaylaşacağını söyler. Araştırmacı, öğrenciye “Örneğin okuduğum metinde leoparlar sayılarının giderek azaldığı belirtiliyor ve daha önce okuduğum bir gazetede bu hayvanların neslinin tükenmekte yazdığını hatırlamam bu bilgiyi daha iyi anlamamı sağlayacaktır” der.

3. *Anlamadığın ve Tekrar Okuman Gereken Bölümler Hakkında Düşün:* Araştırmacı “Evet okuma sırasında kullanacağımız strateji adımlarından okuma hızının hakkında düşün ve okudukların ile önceki bilgilerinin benzerlik ve farklılıkların hakkında düşün adımlarını öğrenmiştik. Öğrenciye “şimdi sen söyle, hangi adımları öğrenmiştik” der. Öğrencinin cevabı pekiştirilir. Şimdi sıra okuma sırasında kullanmayı öğreneceğimiz son stratejiyi öğrenmeye geldi” der. Öğrenciye 3D strateji kartını göstererek “Evet okuma sırasında öğreneceğimiz son strateji adımı anlamadığın ve tekrar okuman gereken bölümler hakkında düşünmedir” der. Öğrenciye “Demek ki okuma sırasında uygulayacağımız son adım neymiş” diye sorar. Öğrencinin “Anlamadığın ve tekrar okuman gereken bölümler hakkında düşünmek” cevabı pekiştirilir. Yolculuk örneği verilir. “Yolculuk sırasında sürücü sürekli olarak yoldaki işaretlere bakarak doğru yolda olup olmadığını kontrol etmelidir. Çünkü sürücünün buna dikkat etmemesi asıl gitmesi gereken yolun dışında bir yola girmesine neden olabilir. Öğrenciye “Sürücünün bunlara dikkat etmemesinin ne sonuçları olabileceği” sorar. Öğrencinin cevapları pekiştirilir. Araştırmacı Öğrenciye “Okuma sürecinde de bazen okuduğumuz bölümleri kısmen veya tamamen anlamayabiliriz. Eğer elimizdeki metnin ne demek istediğini anlamazsak metinden alınması gereken mesajı da alamayız. Anlaşılmayan kısımları belirleyebilirsek metni anlayabilmemiz için gerekli olan adımları atabiliriz” der. İyi okuyucuların okudukları metni anlayıp anlamadıklarını sürekli kontrol ettiklerini belirtir. Metni okurken nereleri anlayıp nereleri anlamadığımızı belirlediğimizde, anlamadığımız yerleri tekrar okuyarak anlamalarımızın sağlanabileceğini söyler. Araştırmacı, öğrenciye okumasında kullanılan



adımları sorar. Öğrencinin “Okuma hızın hakkında düşün, okudukların ile önceki bilgilerinin benzerlik ve farklılıkların hakkında düşün ve anlamadığın ve tekrar okuman gereken bölümler hakkında düşün” cevabı pekiştirilir.

#### *Okuma Sonrası Yapılması Gerekenler*

Araştırmacı öğrenciye “okuma öncesinde ve sırasında yapmamız gerekenleri yaptıktan sonra bu bölümde stratejimizin üçüncü basamağı olan Okuma Sonrasında Düşün basamağında yer alan strateji adımlarını öğreneceğiz. Bu basamakta yer alan strateji adımları; ana fikir hakkında düşün, özet bilgiler hakkında ve ne öğrendiğin hakkında düşündür” der. Öğrenciden verilen 3D strateji kartlarından “Okuma Sonrasında Düşün” basamağını incelemelerini ister. Öğrenciye “Okuma sonrasındaki bu adımlar hangileri olduğunu” sorar. Öğrencinin “Ana fikir hakkında düşün, özet bilgiler hakkında ve ne öğrendiğin hakkında düşün” cevabı pekiştirilir. Öğrenciye “Şimdi sıra okuma sonrasında kullanacağımız strateji adımlarını yakından tanımada” der.

1. *Ana Fikir Hakkında Düşün:* Araştırmacı “Evet daha önce okuma öncesi ve okuma sırasındaki strateji adımlarını öğrenmiştik. Şimdi sıra okuma sonrasında kullanmamız gereken strateji adımlarını öğrenmekte. Hazırsan strateji kağıdımızdaki okuma sonrası ilk strateji adımına bakalım. Evet, okuma sonrası öğreneceğimiz ilk strateji adımı ana fikir hakkında düşünmedir” der. Yolculuk örneğini verir. Sürücü yolculuk boyunca birçok olay ve durumla karşılaşmıştır, fakat bu olay ve durumlardan bir tanesi diğerlerinin hepsinden daha önemlidir. Nitekim yolculuk bittikten sonra yolculuk sürecinde görülen veya yaşanan tüm olaylardan ziyade bizi en fazla etkileyenleri anlatırız. Okuma sürecinde de metin içinde verilmesi gereken ana noktayı belirlememiz gerekir. Bu nokta metinde verilmek istenen temel mesajı içermelidir. Ana fikir bazen metnin başlığı bazen metnin ilk cümlesinde, bazen son cümlesinde; bazense metin içerisindeki bilgilerden yola çıkarak bulmamız gerektiğini söyler. Araştırmacı, öğrenciye “Demek ki ana fikir hakkında düşünmek için ne yapıyoruz” diye sorar. Öğrencinin cevabı pekiştirilir. Eğer iyi bir okuyucu olmak istiyorsak okuduğumuz metindeki ana fikri, destekleyici fikirleri ve gereksiz ayrıntıları birbirinden ayırmamız gerektiği açıklar.

2. *Özet Bilgiler Hakkında Düşün:* Araştırmacı “Evet şimdi sıra okuma sonrasındaki ikinci strateji adımını öğrenmeye geldi” der. Öğrenciden strateji kağıdına bakmasını ister. Öğrenciye “İkinci adımımız özet bilgiler hakkında düşünmedir” der. Öğrenciye “Şimdi sen söyle, okuma sonrasındaki ikinci adımımız neymiş” diye sorar. Öğrencinin cevabı pekiştirir. Yolculuk örneğini verir. “Sürücü yolculuk sonrası neler yaşadığını düşünür.

Örneğin, sürücü yolculuk boyunca gördüğü güzel manzaraları, problemlili yolları veya yaşadığı önemli olayları düşünür. Daha sonra bunların neler olduğunu belirler. İyi okuyucular olabilmemiz içinde paragrafı veya metni okuduktan sonra okuduklarımızdan önemli olan noktalar hakkında düşünmemiz gerekir. Paragraftaki ayrıntılar paragrafı daha ilginç hale getirir ve yazarın mesajını anlamamıza yardımcı olur. Buna karşın amaçla gereksiz ayrıntıları nasıl atlamamız gerektiğini bilmeliyiz. Bu ayrıntılar özet yaparken bizim için önemsizdir. Bu bölümde daha çok önemli gördüğümüz noktaları ortaya çıkarmayı amaçlamalıyız. Bunu yapabilmemiz için metin yapısında yer alan bilgi birimlerini hatırlamamız gerekiyor. Eğer bunları hatırlarsak önemli olan bilgileri nasıl ayırt edeceğimizi sağlamış oluruz. Belirlediğimiz bu bilgilerin altını da kalemle çizersek özetlememiz daha kolaylaştırıcaktır” der.

3. *Ne Öğrendiğin Hakkında Düşün:* Araştırmacı öğrenciye “Okuma sonrası son strateji adımını öğrenmemizin zamanı geldi. Hadi şimdi strateji kağıdımızdaki son strateji adımına bakalım” der. Öğrenciye “Evet öğreneğimiz son strateji adımı ne öğrendiğin hakkında düşünmedir” der. öğrenciye “Demek ki okuma sonrasında uygulayacağımız son adım neymiş” diye sorar. Öğrencinin cevabı pekiştirilir. Araştırmacı yolculuk örneğini kullanır. Yolculuğun ardından sürücünün yolculukla ilgili ayrıntıları ailesiyle paylaştığını, en başından başladığını ve ne olduğunu, bazı ayrıntıları ekleyerek anlattığını belirtir. İyi birer okuyucu olabilmemiz için okuduğumuz metinde anlatılanları anlatabilmemiz gerektiğini açıklar. Metinden anladığımız yerleri başkalarına kendi cümlelerimizle anlatmamızın metinde yer alan bilgileri hatırlamamıza ve metni daha iyi anlamamıza yardımcı olacağını ifade eder.

#### *Dersi Bitirme*

Araştırmacı öğrenciye “3D’nin ne olduğunu ve okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında kullanımının neden önemli olduğunu” sorar. Öğrenciye 3D’nin ne olduğu ve neden önemli olduğunu anlaması için gerekirse yardım eder. 3D’nin basamakları sözel olarak tekrar edilir.

### **Okuduğunu Anlamada 3D: Ders Planı**

#### **Ders 3**

Hedefler:

- 3D stratejisinin basamaklarının gözden geçirilmesi
- 3D için kontrol listesinin açıklanması
- 3D roketlerinin açıklanması

Materyaller: Kalemler, 3D hafıza kartı, Kontrol listesi, 3D roketleri

### 1. 3D Stratejisi Basamaklarının Gözden Geçirilmesi

Araştırmacı öğrenciye “Bu günkü oturumda geçen ders açıkladığımız 3D stratejisinin basamaklarını tekrar edeceğiz, ayrıca bu basamaklarda yer alan adımları metin üzerinde uygulamalarını kontrol etmek amacı ile oluşturduğumuz kontrol listesini inceleyeceğiz” der. Öğrenciye 3D’yi hangi amaçla kullanılacağını sorarak 3D’yi kullanmak için amaç oluşturmasını sağlar. Araştırmacı “Şimdi sana 3D hafıza kartını (Ek 13) vereceğim. Buradaki her harfin bir basamağa denk geldiğini ve bu basamaklara da öğrenmiş olduğumuz strateji adımlarının yerleştirilmesi gerektiğini” söyler.

Araştırmacı öncelikle 3D’nin üç basamağına öğrencinin bir şey yazması için hafıza kartını dağıtır.

1.D\_\_\_\_\_

2.D\_\_\_\_\_

3.D\_\_\_\_\_

Öğrenciye bu basamakları yazmaları için gerekli zamanı verir. Eksik veya yanlış olanları tamamlayabilmesi için öğrenciye fırsat ve ipuçlarını vererek bütün basamakları tamamlamasını sağlar. Araştırmacı öğrenciyle birlikte bu üç basamağı sözlü olarak da tekrar eder. Araştırmacı öğrenciye “3D’yi okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanmanın neden önemli olduğunu sorar” Öğrencinin 3D’nin ne olduğunu ve neden önemli olduğunu öğrenmelerine emin olmak için gerekirse yardımcı olur. Bu üç basamak tamamlandıktan sonra araştırmacı öğrenciye “Şimdi sıra bu basamaklarda kullanacağımız strateji adımlarını yerleştirmeye geldi” der. Araştırmacı “Sana verdiğim kartta, her basamağın altında öğrendiğimiz strateji adımlarını yerleştirmemiz için üç tane boşluk var. O halde boşluklara öğrendiğimiz strateji adımlarından uygun basamağın altına gelecek şekilde yazalım” der. Öğrenciye bu basamakları tamamlamalarında yardımcı olur. 3D’nin basamakları yazılı olarak tamamlandıktan sonra bu dokuz adım sözel olarak tekrarlanır.

### 1. 3D İçin Kontrol Listesinin Açıklanması

Araştırmacı öğrenciye “Hem metni okurken uygulamamız gereken strateji adımlarını doğru bir şekilde uygulayıp uygulamadığımızı izleyebilmemiz hem de okuduklarımızı daha iyi anlayabilmemiz için 3D Kontrol Listesini (Ek 6) kullanacağız” der. Araştırmacı bu aracın hem uyguladığımız strateji adımlarının doğruluğunu hem de anlamalarımızı izlememize

yardımcı olacağını belirtir. Araştırmacı 3D Kontrol Listesinin bir örneğini tahtaya asar ve öğrenciye de aynı örneklerden verir. Araştırmacı öğrenciye “Kontrol listesi okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında uygulamanız gereken strateji adımları var. Bu kontrol listesi ile bu süreçte yaptığımız, yapamadığımız veya eksik yaptığımız noktaları göreceksiniz. Kontrol listesindeki basamakları takip edip etmediğinizi değerlendirebilmeniz için evet ve hayır sütunlarının yer aldığı iki sütun bulunmaktadır. Sırayla okuma öncesi, sırası ve sonrası her aşama bittikten hemen sonra bu sütunlara işaret konulması gerektiğini” söyler. Araştırmacı öğrenciden kontrol listesini incelemesini ister. Bir sonraki oturumda kontrol listesinin metni okurken nasıl uygulanacağını gösterileceğini belirtir.

## 2. 3D Roketlerinin Tanıtılması

Araştırmacı öğrenciye “Metni okurken uygulamamız gereken strateji adımlarını doğru bir şekilde uygulayıp uygulamadığımızı izleyebilmemiz için kontrol listelerinden faydalanacağını hatırlatır. Bu adımları eksiksiz olarak uyguladığımızda amacımıza ulaşmış olacağız. Yani okuduğumuzu anlamamamız gerçekleşmiş olacaktır. Bu adımların eksiksiz uygulanması durumunda belirlemiş olduğumuz roketler havalanacaktır. Okuma işlemi bittikten sonra kontrol listesine bakılacağız ve sırasıyla uygulanan strateji adımlarının her biri için roketteki boşluklardan birini boyanacağız. Bu boşluklar tamamıyla boyanması tüm adımların başarılı bir şekilde gerçekleşmiş olduğunu dolayısıyla roketin havalanacağını gösterecektir.” der. Araştırmacı öğrenciden 3D roket görselini (Ek 14) incelemesini ister. Bir sonraki oturumda 3D roket görselini metni okurken nasıl uygulanacağını gösterileceğini belirtir.

## 3. Dersi Bitirme

Araştırmacı öğrenciye “3D’nin ne olduğunu ve okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında kullanımının neden önemli olduğunu” sorar. Öğrenciye 3D’nin ne olduğu ve neden önemli olduğunu anlaması için gerekirse yardım eder. Öğrenciye 3D’nin basamaklarını ve bu basamaklarda yer alan strateji adımlarını sırayla sözel olarak söylemesini ister. Metni okurken kontrol listesini kullanmamızın neden önemli olduğunu sorar.

## Okuduğunu Anlamada 3D: Ders Planı

### Ders 4

Hedefler:

- 3D stratejisinin metin üzerinde kullanımına model olunması

- 3D için kontrol listesine model olunması
- 3D roketlerine model olunması

Materyaller: Örnek Metin, 3D hafıza kartları, Kontrol listeleri, Kalemler

### 1. 3D'yi Test Etme

Araştırmacı öğrenciye “Şimdi sana hafıza kartlarını vereceğim ve senden 3D stratejisinin basamaklarını yazmanı isteyeceğim. Bu uygulamayı sen bu strateji basamaklarını ve basamaklardaki adımları ezberleyinceye kadar her dersin başında yapacağız” der. Araştırmacı elindeki hafıza kartlarını öğrenciye verir. Öğrenciye “Her strateji adımını uygun basamağa gelecek şekilde yaz” der. Yanlış veya eksik yazılan stratejileri adımlarını tamamlar. Araştırmacı yazma işlemi bitirdikten sonra her bir basamakta hangi strateji adımının olduğunu öğrenciye sözel olarak sorar. Sözel olarak 3D'nin 9 adımını uygular. Araştırmacı öğrenciye “3D'yi kullanmanın neden önemli olduğunu hatırlayıp hatırlamadıklarını” sorar. 3D'nin anlamaya nasıl yardımcı olduğuna dair örnek vermesini sağlar.

### 2. 3D'ye Model Olma

Araştırmacı öğrenciye “Evet şimdi sıra bir metni okurken 3D'yi metin üzerinde nasıl uygulanacağımızı göstermeye geldi” der. Araştırmacı öğretimde kullanacağı hayvanlarla ilgili metnin bir örneğini öğrencinin bir örneğini ise kendisinin önüne koyar. Öğrenciye seçilen bu metinde 3D'nin tüm adımlarını görebileceklerini söyler. Araştırmacı öğrenciye “Bu adımları görebilmen için metni sesli bir şekilde okuyacağım. Okurken aynı zamanda kendi kendime söylediğim veya zihnimde oluşan düşünceleri de sesli olarak seninle paylaşacağım. Ben okurken sen de beni takip edeceksin” der. Araştırmacı metni okurken kullanılacak kontrol listesini de metnin hemen yanına koyar ve bir tanesini de öğrenciye verir. Araştırmacı öğrenciye “Şimdi sana 3D'yi bu metin üzerinde nasıl kullanacağımı göstereceğim. Ayrıca uygulama sırasında kontrol listesini nasıl kullandığımı da göreceksin. Hazır mısın? O halde başlayalım” der. Araştırmacı “Elimdeki hayvanlarla ilgili metni anlamam çok kolay olacak çünkü metni anlamak ve metindeki bilgileri hatırlayabilmem için bana yardımcı olacak 3D'nin tüm okuma öncesi strateji adımlarını biliyorum. Bunlar; “Yazarın Amacı Hakkında Düşün”, “Ne Bildiğin Hakkında Düşün”, “Ne Öğrenmek İstediyin Hakkında Düşün” strateji adımlarıdır. O halde ilk yapmam gereken şey ne? İlk olarak yazarın amacını düşünmeliyim. Araştırmacı bir düşünelim bakalım yazarın niçin yazdığını nasıl anlayabilirim diye kendi kendi kendine yüksek sesle sorar ve sonra öğrenciye “Sen de düşün bakalım yazarın amacı ne

olabilir?” der. Daha önce öğrendiğimiz metin yapısını hatırlamamız işimize yarayabilir. Çünkü bu metinler daha önce öğrendiğimiz metin yapısına göre hazırlanmış. Bu yapıda Okuyucuya Sesleniş, Yaşayışları, Fiziksel Özellikleri, Beslenmeleri, Çoğalmaları, Çevreye Etkileri bölümleri vardı. Öğrenciye bu bölümleri tekrar etmesi istenir. Öğrencinin cevabı pekiştirilir. İlk olarak başlığa bakmak iyi fikir olur. Başlık “Doğanın Çöpçüleri Karıncalar” der ve sonra öğrenciye “Bak bu metinde karıncalarla ilgili bilgi veriyor. Çünkü metnin başlığında Doğanın Çöpçüleri Karıncalar yazıyor. Zihnimde bu konu hakkında bir şeyler var ama emin olmak için ilk cümleyi veya Okuyucuya Sesleniş bölümünü okumam gerekiyor. Tamam, yazar karıncalar ile ilgili yazıyor. Yazarın bu yazıyı yazma amacı karıncalar hakkında bilgilendirmek. Yazarın bilgilendirmek için yazdığı durumlarda karıncalar hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgi verecek demektir. Kontrol listesine işaret koyulur. Yazarın metni yazma amacını belirledik. Şimdi sıra okuma öncesinde kullanmam gereken ikinci strateji adımına geldi. Kullanmam gereken ikinci strateji adımı bu konu hakkında ne bildiğimi düşünmektir. Evet, karıncalar hakkında bir belgesel izlemiştik. Çalışkan olduklarını ve bir arada yaşadıklarını biliyorum. Bu konu ile ilgili çok şey biliyorum. Araştırmacı, öğrenciye sen de düşün bakalım karıncalar hakkında ne biliyorsun?” diye sorar. Öğrencinin uygun yanıtları pekiştirilir. Araştırmacı kontrol listesindeki uygun adıma işaret koyar. Öğrenciye “Hadi şimdi sen de stratejimizin ikinci adımını oku ve kontrol listesindeki uygun adıma işaret koy” der. Araştırmacı “Bir sonra yapmam gereken adım öğrenmek istediğim hakkında düşünmektir” der. Araştırmacı “Bir düşünüyüm bakalım ben bu metinden ne öğrenmek istiyorum diye kendi kendine yüksek sesle soru sorar ve öğrenciye sen de düşün bakalım sen ne öğrenmek istersin?” der. Daha sonra araştırmacı “Ben karıncaların nerede yaşadığı hakkında bilgiler öğrenmek istiyorum. Karıncalar nasıl besleniyor?” diyerek öğrenci ile birlikte öğrenilmek istenen belirlenir. Sonra araştırmacı “Okuma öncesi üçüncü adımı da tamamlamış olduk. Şimdi kontrol listesinin bu adımına işaret koyalım” diyerek önündeki kontrol listesindeki bu adıma öğrencinin görebileceği şekilde işaret koyar. Kontrol listesine bakıyorum, evet okumadan önce yapmam gerekenleri yapmışım. Araştırmacı öğrenciden de bu adıma işaret koymasını ister. Araştırmacı “Metni okumadan önce hangi adımları kullandık hatırlayalım mı?” der. İlk olarak başlığa ve ilk paragrafı okuyarak, yazarın amacı ve ne bildiğimiz hakkında düşündük. Sonra bu bilgilerden yola çıkarak ne öğrenmek istediğimiz hakkında düşündük. Uyguladığımız bu adımların doğruluğunu takip edebilmek için kontrol listesini kullandık. Araştırmacı öğrenciye şimdi sen anlat bakalım metni daha iyi anlayabilmek için okuma öncesinde hangi adımları izledik?” der. Öğrencinin okuma öncesi

strateji adımlarını söylemesi pekiştirilir. Öğrencinin strateji adımlarını eksik veya doğru sırayla söyleyememesi durumunda dönüt ve düzeltmeler verir.

Şimdi okumaya hazırım. Şimdi sıra metni daha iyi anlayabilmek için okuma sırasında uygulamam gereken strateji adımlarına geldi. Bu basamakta uygulamam gereken üç strateji adımı var. Bunlar sırasıyla; “Okuma Hızın Hakkında Düşün”, “Okudukların ile Önceki Bilgilerinin Benzerlik ve Farklılıkların Hakkında Düşün”, “Anlamadığın ve Tekrar Okuman Gereken Bölümler Hakkında Düşün” strateji adımlarıdır. Uygulamam gereken strateji adımlarını hatırladığıma göre şimdi bunları metin üzerinde kullanmaya geldi. Metni paragraf paragraf okuyacağım ve okurken bu strateji adımlarını uygulayacağım. Okuduğum her paragraftan sonra okuduğum bilgiler ile daha önceki bilgilerim arasında benzerlik veya farklılıkları tartışacak, paragrafı özetleyecek ve anafikri bulacağım. Araştırmacı, öğrenciye “Çalışmaya başlamak için önce senin metni bir kere sesiz okuman gerekli, metni bir kez içinden oku” der. Öğrenci metni okuduktan sonra “Metni okudun, şimdi beraber okuyalım” der. Sonra “Şimdi metni sesli bir şekilde okuyacağım ve metni daha iyi anlayabilmek için uygulayacağım strateji adımlarını dikkatlice takip et” der.

Araştırmacı, öğrenciye “Şimdi metni paragraf paragraf okuyalım, karıncalar hakkında ne tür bilgiler verilmiş, öğrenelim” der. Bu metni daha iyi anlayabilmek için metin yapısında yer alan Okuyucuya Sesleniş, Yaşayışları, Fiziksel Özellikleri, Beslenmeleri, Çoğalmaları, Çevreye Etkileri bölümleri ve bu bölümlerdeki bilgi birimlerinden faydalanılması gerektiği söylenir. Araştırmacı önündeki metni öğrenciye göstererek “Normal hızda okumaya başlıyorum, ilk cümleyi okudum, ikinci cümleyi okuyorum dur bir saniye bu kısmı anlamakta güçlük yaşıyorum. Okuduklarımı anlamakta güçlük yaşıyorsam belki de okuma hızımı yavaşlatmalıyım.” der. 3D kontrol listesinde okuma hızım konusunda düşünmem gerektiğini gördüm. Anlayabileceğim bir hızda okumaya devam etmeliyim. Kontrol listesini işaretliyorum. Metnin ilk paragrafını okudum. Metinde bu bölümde yazar karıncalar hakkında ilgi uyandırmak amacıyla sorular soruyor, okuyucuya seslenmiş. Karıncaların kendisinden büyük yiyecekleri nasıl taşıdığını, yuvalarını nasıl bulduklarını soruyor. Belli ki merak uyandırmak, ilgimi çekmek için yazmış. Yazar burada metinde vermek istediği bilgiler hakkında da bilgi veriyor. O zaman metni okurken bu soruların cevabına dikkat etmeliyim. Öğrenciye “Sen de önündeki metnin birinci paragrafı olan okuyucuya sesleniş bölümünü oku ve yazarın neleri merak etmemizi istediğini bul” der. Araştırmacı “Şimdi ikinci paragrafı okumaya başlıyorum.” der. Araştırmacı paragrafı okuma sırasında okuma hızının uygun olduğunu sesli olarak ifade eder. Metin yapısında göre bu bölümde dikkat etmemiz gereken

bilgi birimleri yaşadıkları yer ve yaşama biçimleriydi. Bu paragrafta karıncaların yaşayışlarından bahsediyor. Karıncaların yuvalarını toprağın altında ve toplu halde yaşadığından bahsediyor. O halde bu benim için önemli bir bilgi olabilir kırmızı kalemle altını çiziyorum. Araştırmacı bu şekilde sesli düşünerek paragrafı okur. Araştırmacı “Daha önce karınca yuvası görmüştüm, yuvarı toprağın altındaydı. Metinde de yerin altında yaşadıklarının bahsediyor. Daha önce bütün karıncaları aynı düşünürdüm oysaki metinde işçi karınca, asker karınca ve kraliçe karıncalar varmış” diyerek okuduğu paragraftaki bilgiler ile önceki bilgileri arasında benzerlik ve farklılıkları sesli olarak ifade eder. Araştırmacı “Şimdi sıra okuduğum paragrafı özetlemeye geldi” der. Okurken altını kalemle çizdiğim cümleler paragrafı özetlememde işime yarayacaktır. Paragrafın başından itibaren, karıncaların yerin altında ve koloni şeklinde bir arada yaşadıkları, erkek, işçi, asker ve kraliçe karıncalarının olduğu ve işçi karıncaların her işi yaptığı, asker karıncanın koloniyi koruduğu ve kraliçe karıncanın yumurtlayarak çoğalmayı sağladığı şeklinde özetleyebilirim. Araştırmacı “O halde özet üzerinden gidip paragrafın ana fikrini bulabilirim” der. Paragrafın ana fikri ..... der. Öğrenciye “Sen de önündeki metnin ikinci paragrafını oku ve bu strateji adımlarını uygulayarak paragraftaki önemli bilgi birimlerini bulmaya çalış” der. Araştırmacı, öğrenciye okuma sırasında okuma hızı hakkında düşünmesi gerektiğini hatırlatır. Öğrencinin önemli bilgi birimlerinin altını çizmesinin ardından araştırmacı öğrenciyi pekiştirir. Öğrencinin eski bilgileri ile paragraftan öğrendiği bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ifade etmesini sağlar. Daha sonra öğrenciden altını çizdiği bilgi birimlerinden faydalanarak paragrafı özetlemesini ister. Öğrencinin yapmış olduğu özetten faydalanarak paragrafın ana fikrini bulmasını sağlar. Eksik veya yanlışları düzeltilir. Araştırmacı “Şimdi üçüncü paragrafa geçiyorum.” der. Üçüncü paragrafı sesli olarak okur. Okuma sırasında sesli olarak okuma hızının uygun olduğunu ifade eder. Metin yapısına yer alan bilgi birimleri vücut yapıları ve bu organların ne işe yaradığını anlatan cümlelerin altını çizerek model olur. Araştırmacı paragrafı okuduktan sonra “Karıncaların kahverengi veya siyah olduğundan, güçlü çeneleri olduğundan bahsetmiş. Dur bir saniye daha önce siyah karınca görmüştüm ama kahverengili olanla hiç karşılaşmadım. Demek ki kahverengili olan da varmış.” diyerek bu bilginin geçmiş bilgileri ile benzer ve farklılıklarını ortaya koyar. Daha sonra güçlü çene ve ayakları olduğu ve bunlarla besinleri yuvalarına taşıyabildikleri, çok küçük olmalarından kaynaklı birkaç cm ileriye görebildikleri şeklinde paragrafı özetler. Araştırmacı “Bu paragraftaki özeti üzerinden gidecek olursak paragrafın ana fikri ..... olabilir.” der. Araştırmacı, öğrenciden bu paragrafı sesli olarak okumasını, metindeki bilgi birimleri olan vücut yapıları ve bu organların ne işe yaradığını anlatan sözcük veya cümlelerin altını



çizmesini ister. Okuma sırasında öğrencinin okuma okuma hızının uygunluğu hakkında düşünmesi sağlanır. Öğrencinin önemli bilgi birimlerinin altını çizmesinin ardından araştırmacı öğrenciyi pekiştirir. Öğrencinin eski bilgileri ile paragraftan öğrendiği bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ifade etmesini sağlar. Daha sonra öğrenciden altını çizdiği bilgi birimlerinden faydalanarak paragrafı özetlemesini ister. Öğrencinin yapmış olduğu özetten faydalanarak paragrafın ana fikrini bulmasını sağlar. Öğrencinin doğru cevapları pekiştirilir. Yanlış veya eksik cevaplar için gerekli ipucu ve düzeltmeler verilir. Araştırmacı “Şimdi dördüncü paragrafa geçiyorum.” der. Dördüncü paragrafı sesli olarak okur. Bu paragrafta karıncaların yediği besinlerden bahsediyor ama ben tam olarak anlayamadım. Anlamadığım bölümler olduğunda ne yapmam gerektiğini biliyorum. Araştırmacı, öğrenciyeye “Okuduğumuzda anlamadığımız bölümler olduğunda ne yapıyorduk?” der. Öğrencinin “Bu bölümü tekrar okumam gerekiyordu.” cevabı pekiştirilir. Ayrıca metin yapısında bilgi birimlerinden de faydalanabilirim. O halde yedikleri besinler ve bu besinleri elde etme biçimlerine dikkat etmem lazım evet şimdi anladım karıncaların buldukları her türlü yiyeceği yedikleri, bir meyve, bir ekmek parçası veya küçük hayvanları öldürerek yiyecek yapıyorlarmış. Ayrıca yaz boyu topladıkları yiyecekleri kışın yiyorlarmış. Burayı da kırmızı kalemle çiziyorum. Şimdi tam olarak anladım. Şu an karıncalar hakkında çok şey bildiğimi düşünüyorum. Araştırmacı paragrafı okuduktan sonra öğrenciyeye “Paragrafı okumadan karıncaların meyvelerle beslendiğini biliyordum oysaki hemen hemen herşeyi yiyorlarmış” diyerek okuduğu paragraftaki bilgiler ile daha önceki bilgileri arasında benzerlik ve farklılıkları belirtir. Araştırmacı “Şimdi sıra okuduğum paragrafı özetlemeye geldi.” der. Altını çizdiğim bilgi birimlerinden yararlanır. Araştırmacı “Karıncaların buldukları her türlü yiyeceği yedikleri, bir meyve, bir ekmek parçası veya küçük hayvanları öldürerek yiyecek yapıyorlarmış. Günün nerdeyse tamamını yiyecek arayarak geçirdikleri, ayrıca yaz boyu topladıkları yiyecekleri kışın yiyorlarmış.” şeklinde özetler. Araştırmacı “Bu paragraftaki özeti üzerinden gidecek olursak paragrafın ana fikri ..... olabilir.” der. Araştırmacı, öğrenciden bu paragrafı sesli olarak okumasını ister. Okuma sırasında öğrencinin okuma okuma hızının uygunluğu hakkında düşünmesi sağlanır. Öğrencinin önemli bilgi birimlerinin altını çizmesinin ardından araştırmacı öğrenciyi pekiştirir. Öğrencinin eski bilgileri ile paragraftan öğrendiği bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ifade etmesini sağlar. Daha sonra öğrenciden altını çizdiği bilgi birimlerinden faydalanarak paragrafı özetlemesini ister. Öğrencinin yapmış olduğu özetten faydalanarak paragrafın ana fikrini bulmasını sağlar. Öğrencinin doğru cevapları pekiştirilir. Yanlış ve eksik cevaplar için gerekli ipucu ve

düzeltilmeler verir veya sürece tekrar model olur. Bu adımlar diğer paragraflar içinde uygulanılır.

Araştırmacı “Metni okudum şimdi ne yapmalıyım? Bunu yapmak çok kolay çünkü 3D’yi biliyorum. Metni daha iyi anlamak için okuma sonrasında kullanmamız gereken strateji adımları vardı. 3D’nin okuma sonrasında “Ana Fikir Hakkında Düşün”, “Özet Bilgiler Hakkında Düşün”, “Ne Öğrendiğin Hakkında Düşün” strateji adımlarını kullanmalıyım. O halde okuduktan sonra ilk adım olarak ana fikri bulmalıyım. Araştırmacı “Daha önce paragraf paragraf anafikirleri bulmuştum, sırayla bunlar .....’dı”der. Araştırmacı, öğrenciye “Şimdi sen paragrafların anafikirlerini söyle” der. Öğrencinin cevaplarını pekiştirir. Kontrol listesine işaret koyar. Araştırmacı “Şimdi sıra geldi ikinci adım olan metni özetlemeye geldi.” der. Daha önce paragraf paragraf özetlemiş olmam işimi kolaylaştıracak. Baştan başlayarak bütünü özetlemem gerekiyor. Okuduğum metinde önemli gördüğüm yerleri kırmızı kalemle çizmem iyi oldu böylelikle özet bilgileri oluşturmam kolay olacak. Şimdi önemli gördüğüm noktaları belirlemem önemli olmayan bilgileri de çıkartılmam gerekiyor. Ayrıca metin yapısındaki bilgi birimlerini biliyor olmamda işimi kolaylaştıracaktır. İlk olarak yaşayışlarından başlamalıyım. O halde bu bölümdeki özetime toplu halde yaşadıklarını, yuvalarını toprağın altına yaptıklarını söyleyebilirim.” der. Fiziksel özellikleri bölümünde siyah ve kahverengi olduklarını, güçlü çeneleri ile besinleri kırdıkları ve ayakları ile bu besinleri yuvalarına taşıdıkları söyleniyor. O halde özetimin bu bölümü için güçlü çeneleri ve bacakları vardır” diye söyleyebilirim. Bir sonraki paragrafı özetlemem için altını çizmiş olduğum bilgi birimleri vardı. Bu bölüm beslenmeleri ile ilgiliydi. Karıncaların ekmek parçası, meyve parçası veya küçük canlıları öldürerek beslendikleri, soğukta yaşayamadıkları ve yiyecek bulamadıkları bu nedenle yaz boyu topladıkları yiyecekleri depoladıkları söyleniyor. O halde özetime “Karıncaların her türlü yiyeceği yediği, bu yiyeceklerinin bir kısmını da kışa sakladıklarını söyleyebilirim.” der. Sıra çoğalmaları bölümünü özetlemeye geldi. Karıncaların yumurtlayarak çoğaldığını, kolonideki tek dişi olan kraliçe karıncanın yumurtladığını ancak yavrulara bakmadığı, bakımını işçi karıncaların yaptığı yazıyor. O halde şöyle özetleyebilirim karıncaların tek işi olan kraliçe arının yumurtlaması ve işçi karıncanın bakımı ile büyüdüklerini söyleyebilirim. Kontrol listesine işaret koyuyorum. Evet, sıra son adıma geldi. Ne yapmam gerekiyor. Tabi ki metinden öğrendiklerimi sana anlatmaya. Bu adımı uygulamayabilmek için önce okuma öncesinde ne öğrenmek istiyorum ve ne biliyorum adımlarında ne düşündüğümü hatırlamak, okuduğum metinden ne öğrendiğimi ve öğrenmek istediğimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koyacaktır. Bu yüzden ilk olarak karıncaların nerede yaşadığı hakkında bilgiler ve karıncaların nasıl beslendiklerini öğrenmek

istemiştim. Karıncaların yuvalarını toprak altında yaptıklarını, birlikte yaşadıklarını, çok küçük ve güçlü çenelerinin olduğunu, meyve veya ekmek kırıntıları ile beslendiğini, topladıkları yiyecekleri kısm tükettiklerini, yumurtlayarak çoğaldıklarını ve doğaya faydalı oldukları öğrendim. Demek ki öğrenmek istediklerimi öğrenmişim. Kontrol listesine işaret koyar. Araştırmacı, öğrenciye “Şimdi sen ilk olarak okuma öncesinde karıncalar hakkına ne bildiğini ve ne öğrenmek istediğini hatırla ve metni okuduktan sonra ne öğrendiğini anlat bakalım.” der. Öğrencinin cevapları pekiştirilir. Araştırmacı, öğrenciye “Şimdi sıra kontrol listesini inceleyip eğer strateji adımlarını eksiksiz uyguladıysam kendimi ödüllendirmek için 3D roketini uçurmaya geldi.” der. Okuma öncesinde adımlar olan yazarın amacı, ne bildiğim ve ne öğrenmek istediğim hakkında düşündüm, roketteki bu üç boşluğu boyuyorum. Okuma sırasında ki adımlar olan okuma hızım, önceki bilgilerimle benzerlikler farklıları ve anlamadığım ve tekrar okumam gereken hakkında düşündüm. Rokette ki bu üç boşluğu da boyuyorum. Şimdi sıra son basamağa geldi. Okuma sonrasında anafikir, özet fikirler ve ne öğrendiğim hakkında düşündüm. Roketteki bu boşlukları da boyuyorum. Şimdi kendimi ödüllendirebilirim, adımları başarı ile tamamlamışım. Roketi uçurabilirim. Araştırmacı, öğrenciye “Şimdi sıra sen de kontrol listesini inceleyip eğer strateji adımlarını eksiksiz uyguladıysan kendimi ödüllendirmek için 3D roketini uçurabilirsin.” der. Öğrencinin uyguladığı adımları incelemesi ve kendini pekiştirmesi sağlanır.

### *3. Öğretimi Değerlendirme*

Araştırmacı, öğrenciye “Metnimizi okuduk, anladık. Şimdi sana bu metinle ilgili anlama soruları soracağım.” der. Metinde yer alan bilgi birimlerini ölçen 13, metinden çıkarım yapmayı gerektiren üç soruyu öğrenciye sorar. Öğrencinin doğru cevapları, eksik yanlış veya cevap vermediği tepkileri kayıt çizelgesine kayıt eder.

### *4. Dersi Bitirme*

Araştırmacı öğrenciye “3D’nin ne olduğunu ve okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında kullanımının neden önemli olduğunu ayrıca, 3D kontrol listesini kullanmasının önemini açıklanmasını.” ister. 3D’nin basamaklarını sözel tekrar alıştırmaları yaparak oturumu sonlandırılır.

## Okuduğunu Anlamada 3D: Ders Planı

### Ders 5

Hedefler:

- Rehberle birlikte 3D'yi uygulama
- Ek öğretimin gerekip gerekmediğini gözlemlene

Materyaller: Örnek metin, Kalemler, Kontrol listeleri. Çizim kağıdı

#### 1. 3D'yi Test Etme

Araştırmacı öğrenciye bir tane A4 çizim kağıdını verir. Öğrenciye “3D'nin bütün basamaklarını öğrendin. Bundan sonra Hafıza Kartına ihtiyacımız yok. Şimdi sana verdiğim çizim kağıdına 3D stratejisinin basamaklarını uygun bir şekilde yaz” der. Her bir harfin ne anlama geldiğini sorar. Öğrenciye bu basamaklarda yer alan adımları sayması için şans verir.

#### 2. Rehberli Uygulama

Bu oturumda araştırmacı 3D'nin dokuz adımının metin üzerinde kullanımı ile ilgili öğrenciye rehberlik yapar. Bu süreç boyunca öğrenci gereksinim duydukça etkileşimsel diyaloglara yer verilir, rehberlik edilir ve gerekli ipuçları verilir. Öğrenciye “Evet, şimdi sıra 3D'yi beraber uygulamaya geldi.” denir. Araştırmacı öğrenciye yaptıkları her şeyi dikkatlice dinlemesini ve her bir adımı tamamladığında rapor vereceğini belirtir. Ne kadar ihtiyaç duyarsa o kadar yardımcı olacağını belirtir. Öğrenciye metnin bir kopyasını, kontrol listesini ve kalemleri verir. Öğrenciye “Artık 3D'nin üç aşamasını metin üzerinde kendin tamamlayacaksın” der. Araştırmacı metni öğrenciye göstererek “Sana verdiğim bu metni okuyacaksın ve kendin anlamaya çalışacaksın. Metni okumadan önce ilk olarak ne yapmamız gerekiyordu hatırla bakalım” der. Öğrencinin yazarın amacı hakkında düşünmek cevabı pekiştirilir. Öğrenciye “Yazarın amacını belirlemek için ne yapıyorduk? Kontrol listesinde yapmamız gerekenler vardı, hatırlamaya çalış” diyerek öğrenciyi yönlendirir. Öğrencinin “başlığa bakmalıyım, ilk cümleyi veya ilk paragrafı okumalıyım” cevapları pekiştirilerek kontrol listesini işaretlemesi için yönlendirilir. Öğrencinin bu adımı eksik veya yanlış uygulaması durumunda araştırmacı öğrenciye rehberlik yapar. Öğrenci okuma öncesi basamağında uygulaması gereken ilk strateji adımının yazarın amacı hakkında düşün olduğunu ve yazarın amacını belirlemek için ne yapması gerektiğini belirttikten sonra diğer stratejiye geçilir. Araştırmacı öğrenciye “Yazarın amacını belirledin. Okuyacağın metni daha iyi anlayabilmen için okuma öncesinde şimdi hangi strateji adımını uygulaman gerekiyor” diye sorar. Öğrencinin ne bildiğini hakkında düşünmek cevabı pekiştirilir. Araştırmacı

öğrenciye rehber olabilmek için “bu metin hakkında ne bildiğimizi ortaya çıkarmak için neler yapıyorduk, hatırla bakalım” der. Öğrencinin “daha önce bu hayvanla ilgili bir metin okudum mu, video izledim mi? Bu hayvanla ilgili ne hatırlıyorum? Sorularını ifade etmesi pekiştirilir. Öğrencinin eksik ve yanlış cevapları araştırmacı ona rehberlik eder. Öğrenci okuma öncesi ikinci strateji adımının metin hakkında ne bildiğini ve metin hakkında ne bildiğini ortaya çıkarmak için ne yapması gerektiğini belirttiğinden sonra üçüncü strateji adımına geçilir. Araştırmacı öğrenciye “Metni anlayabilmek için okuma öncesi neler yaptın” der. Öğrencinin “Okuma öncesi yazarın amacı hakkında düşündüm ve bu metin ilgili ne biliyorum hakkında düşündüm” cevabı pekiştirilir. Öğrenciye “Evet sıra neye geldi, şimdi ne yapmalısın” diye sorulur. Öğrencinin ne bilmek istiyorum sorusuna cevap vermeliyim cevabı pekiştirilir. Araştırmacı öğrenciye rehber olabilmek için “Bu metin hakkında ne bilmek istediğimizi ortaya çıkarmak için neler yapıyorduk, hatırla bakalım” der. Öğrencinin “Bu metni niçin okuyacağım, ne öğrenmek istiyorum, nelere dikkat edeceğim” ifade etmesi pekiştirilir. Öğrencinin eksik ve yanlış cevapları araştırmacı ona rehberlik eder. Öğrenci okuma öncesi üçüncü stratejinin ne öğrenmek istediğini hakkında düşün olduğunu ve metin hakkında ne bildiğini ortaya çıkarmak için ne yapması gerektiğini belirttiğinden sonra okuma öncesi aşama tamamlanır. Araştırmacı öğrenciye “Metni daha iyi anlayabilmen için okuma öncesi aşamasında neler yaptın” der. Öğrencinin “Yazan amacı hakkında düşündüm, ne bildiğim hakkında düşündüm ve ne öğrenmek istediğim hakkında düşündüm” cevabı pekiştirilir. Daha sonra öğrenciye “Şimdi ne yapacaksın?” denir. Öğrencinin “Şimdi okuma sırasında kullanacağım stratejilere geldi. Bunlar; okuma hızımı hakkında düşünmek, okuduklarım ile önceki bilgilerimin benzerlik ve farklılıkları hakkında düşünmek, anlamadığım ve tekrar okumam gereken bölümler hakkında düşünmek” cevabı pekiştirilir. Araştırmacı metni önce bir defa sessiz okumasını ister. Sonra araştırmacı “metni paragraf paragraf sesli olarak oku, anlamaya çalış, kontrol listesinden faydalanabilirsin” der. Araştırmacı, öğrencinin anlamadığı bölümleri tekrar dönüp okumasını, önemli yerlerin altını çizmesini, uyguladığı adımları kontrol listesinden işaretlemesini pekiştirir. Öğrencinin önemli noktaları belirleyememesi, anlamalarını izleyememesi ve kontrol listesini kullanamaması durumunda araştırmacı öğrenciye rehberlik eder. Öğrencinin verdiği eksik veya yanlış tepkilere yönelik olarak “Okuduğumuz metni anlayıp anlamadığımızı belirleyebilmek için birkaç cümlede bir durup düşünüyorduk değil mi? Bu hem okuma hızımızın uygun olup olmadığına karar vermemizi sağlıyordu hem de eğer anlamadıysak tekrar okumamız gereken bölümleri belirlememizi” diyerek strateji adımlarını uygulaması noktasında rehberlik eder. Öğrencinin önemli yerlerin altını çizmesi, okuma hızını ayarlaması ve tekrar okuması gereken

yerleri okuması pekiştirilir. Öğrenci paragrafı okuduktan sonra “Şimdi ne yapman gerekiyordu?” diye sorar. Öğrencinin daha önce bildiği bilgiler ile paragrafta öğrendiği bilgiler arasında benzerlik ve farklıları ifade etmesi, altını çizdiği cümlelerin üzerinden gidip paragrafı özetlemesi ve son olarak anafikri bulmasının ardından okuma sonrası basamağa geçilir. Metni okuma bittikten sonra, araştırmacı öğrenciye “Metni daha iyi anlayabilmen için okuma öncesinde ve sırasında yapman gerekenleri yaptın şimdi okumanı bitirdin. Metni daha iyi anlamak için şimdi ne yapman gerekiyor?” diye soru sorar. Öğrencinin “Şimdi okuma sonrası strateji adımları olan ana fikir hakkında düşüneceğim, özet bilgiler hakkında düşüneceğim ve ne öğrendiğim hakkında düşüneceğim” cevabı pekiştirilir. Araştırmacı öğrenciyi “Demek ki ilk olarak ne yapman gerekiyor” diye yönlendirir. Öğrencinin ana fikri bulacağı cevabı pekiştirilir. Araştırmacı öğrenciye “Bu anafikirleri belirlemiştin şimdi baştan bunları söyle.” der. Doğru tepkileri pekiştirilir. Öğrencinin yanlış veya eksik tepkilerine ise rehberlik edilir. Araştırmacı “Evet okuma sonrası yapman gereken ilk strateji adımını uyguladın. Şimdi sıra hangisine geldi” diyerek soru sorar. Öğrencinin “İkinci adım olan özet bilgiler hakkında düşün” cevabı pekiştirilir. Araştırmacı “Peki bu adımda ne yapman gerekiyor” diyerek öğrenciyi yönlendirir. Öğrencinin “Daha önce paragraf paragraf yaptığım özetleri baştan itibaren anlatırım. Bunu yaparken altını çizdiğim cümlelere döner bakırım, önemli detayları ana fikre ekler, gereksiz ayrıntıları çıkarırım” cevapları pekiştirilir. Öğrenciye “İyi o zaman metindeki özet bilgileri çıkar” denir. Öğrenciye 5-6 dakika zaman verilir. Öğrencinin özeti hiç söyleyememesi, eksik veya yanlış söylemesi durumunda araştırmacı çeşitli sorularla ipucu sunarak öğrencinin stratejiyi uygulamasına rehberlik eder. Öğrenci bu strateji adımını uyguladıktan sonra okuma sonrası basamağa geçilir. Öğrenciye “daha iyi anlayabilmen için okuma sonrasında hangi strateji adımlarını uygulamıştın?” diye sorar. Öğrencinin ana fikir hakkında düşün ve özet bilgiler hakkında düşün” cevabı pekiştirilir. Araştırmacı “Peki şimdi sıra hangi strateji adımına geldi?” diye sorar. Öğrencinin “Ne öğrendiğim hakkında düşün” cevabı pekiştirilir. Araştırmacı öğrenciyi yönlendirmek amacıyla “Peki şimdi ne yapman gerekiyor” der. Öğrencinin “Ana fikir ve özet bilgileri kullanarak, metnin başından itibaren öğrendiğim önemli noktaları daha iyi hatırlamak ve anlamak için sözel olarak anlatırım.” cevabı pekiştirilir. Öğrencinin okuduğu metni kendi cümleleri ile anlatmasına rehberlik edilir. Öğrencinin okuma öncesinde metinden öğrenmek istedikleri ile metinden öğrendikleri hakkında düşünmesi ve daha önce bildikleri ile metinden öğrendikleri hakkında düşünmesi ve bunları ifade etmesi pekiştirilir. Araştırmacı 3D’nin dokuz adımını kullanıldığına ve ayrıca ana fikir ile özet için gerekli olan yardımcı fikir hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığına emin olur. 3D stratejisinin her bir adımında

öğrenciyle işbirliği içerisinde çalışır. Her bir adımın takip edildiğine emin olmak için araştırmacı ve öğrenci ders ilerledikçe stratejinin dokuz adımının da listelendiği kontrol listesini inceler. Öğrencinin bu basamakları doğru bir şekilde takip etmesi ve tamamlamasıyla 3D roketlerini uçurarak pekiştirilmesi sağlanır.

### 3. Öğretimi Değerlendirme

Araştırmacı, öğrenciye “Metnimizi okuduk, anladık. Şimdi sana bu metinle ilgili anlama soruları soracağım.” der. Metinde yer alan bilgi birimlerini ölçen 13, metinden çıkarım yapmayı gerektiren üç soruyu öğrenciye sorar. Öğrencinin doğru cevapları, eksik yanlış veya cevap vermediği tepkileri kayıt çizelgesine kayıt eder.

### 4. Dersi Bitirme

Araştırmacı öğrenciye “3D’nin ne olduğunu ve okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında kullanımının neden önemli olduğunu” sorar. Öğrenciye 3D’nin ne olduğu ve neden önemli olduğunu anlaması için gerekirse yardım eder.

Öğrencinin 3D’nin okuma öncesi, sırası ve sonrası strateji basamaklarını ezbere söylemesi ve metin üzerinde uygulaması, bağımsız uygulama geçiş için ölçüt olarak kabul edilecektir.

## Okuduğunu Anlamada 3D: Ders Planı

### Ders 6

Hedefler:

- Öğrenciler kontrol listesi olmadan 3D’yi bağımsız bir şekilde uygulama

Materyaller: Örnek metin, Çizim kağıdı, Kalemler

#### 1. 3D’i Test Etme

Araştırmacı öğrenciye boş bir A4 çizim kağıdı verir. Öğrenciye “Daha önce öğrenmiş olduğumuz 3D stratejisinin basamaklarını ve bir metni okurken bu stratejiyi nasıl kullanacağını biliyorsun. Öğrenciye “Şimdi ilk olarak herhangi bir hatırlatıcı olmadan 3D stratejinin basamaklarını bu boş kağıda yaz” der. Her bir harfin ne anlama geldiğini sorar. Öğrenciye 3D’yi uygulama şansı verilmesi emin olur. Öğrencinin 3D’yi sözel olarak uygulamasına fırsat verir. Eğer öğrenci 3D’nin basamakları ile ilgili sorun yaşarsa birlikte uygulamak için biraz daha zaman verir.

## 2. Bağımsız Uygulama

Bu aşamada öğrenci, araştırmacı ya da materyal desteği olmadan tüm strateji adımlarını bağımsız bir şekilde uygulayınca kadar desteğin sürmesini içerir. Araştırmacı öğrenciye örnek metni verir. Araştırmacı öğrenciye “Şimdi 3D stratejisini sana verdiğim metin üzerinde uygulamanı istiyorum. Bunu okuyacaksın ve anlamaya çalışacaksın” der. Öğrenciye metin gösterilerek “Bu metni anlamak için sırayla ne yapacaksın” diye sorar. Öğrencinin “İlk olarak okuma öncesindeki strateji basamağının ilk adımı olan yazarın amacı hakkında düşüneceğim. Bunu belirleyebilmem için başlığa, ilk cümleye veya paragrafa bakacağım. Sonra metin ile ilgili ne bildiğimi düşüneceğim. Burada da metne göz gezdirirken metin hakkında bilgiler ile ilgili geçmişte herhangi bir bilğim var mı, diye düşüneceğim. Daha sonra ise ne öğrenmek istediğim hakkında düşüneceğim, yani okuma amacımı belirleyeceğim. Metni okuma sırasında ilk olarak okuma hızımın uygunluğunu kontrol edeceğim. Daha sonra okuduklarım ile geçmiş bilgilerim arasındaki benzerlik ve farklılıklar hakkında düşüneceğim ve bu arada eğer anlamadığım bölümler olursa bu bölümleri tekrar okuyacağım. Önemli gördüğüm bilgi birimlerinin altını çizeceğim. Her paragraf için ilk olarak ana fikri belirleyeceğim. Sonra özet bilgileri belirleyeceğim. Özeti oluşturmak için ana fikir ve altını çizdiğim cümlelerden faydalanacağım. Okuma sonrasında ise her paragraf için belirlediğim ana fikir ve özet bilgileri baştan itibaren söyleyeceğim ve bunları kullanarak metinden anladıklarımı sözlü olarak anlatacağım” cevabı pekiştirilir. Öğrenciye “Tamam o zaman, metni bir kez sessiz okumaya başlayabilirsin. Metni iyi anlamaya çalış” denir. Okuma bittikten sonra öğrenciye “bu kez de metni sesli olarak oku, anlamaya çalış.” der. Öğrencilerin stratejileri bağımsız olarak uygulamasına bakarak kontrol listesini silikleştirilir ve ardından kontrol listesi tamamen kaldırılır. 3D kağıtları metindeki ana fikir ve yardımcı fikir özeti sırasında kullanılır ve ardından ortadan kaldırılır. Öğrenci stratejinin okuma sırasında ve sonrasındaki adımlarını uygulamada veya kalan ana fikir ve yardımcı fikir ayrıntılarını özetlemede güçlük yaşarsa, kontrol listesi ve/veya 3D strateji öğretim kağıdına geri dönebilir. Kontrol listesi ve strateji öğretim kağıdı kaldırıldığında öğrenci strateji adımlarını çizim kağıdına yazma konusunda teşvik edilir.

## 3. Öğretimi Değerlendirme

Araştırmacı, öğrenciye “Metnimizi okuduk, anladık. Şimdi sana bu metinle ilgili anlama soruları soracağım.” der. Metinde yer alan bilgi birimlerini ölçen 13, metinden çıkarım



yapmayı gerektiren üç soruyu öğrenciye sorar. Öğrencinin doğru cevapları, eksik yanlış veya cevap vermediği tepkileri kayıt çizelgesine kayıt eder.

#### 4. Dersi Bitirme

Araştırmacı öğrenciye “3D’nin ne olduğunu ve okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında kullanımının neden önemli olduğunu” sorar. Öğrenciden 3D’nin okuma öncesi, sırası ve sonrası strateji basamaklarını metin üzerinde uygulamasının metni anlamasında ne gibi faydası olduğunu açıklamasını ister. 3D stratejisinde uzmanlığı göstermek için öğrenciler 3D stratejisinin dokuz adımını da bağımsız bir şekilde iki kez kullanır, buna ana fikir, yardımcı fikir ve sözel tekrarları tamamlama da dahildir. Stratejinin dokuz adımını da kullanıyor olduklarını doğrulamak için öğrencilerden strateji adımlarını sesli bir şekilde söylemeleri istenir.

Bu ders öğrenci 3D’nin dokuz adımını da iki kez %100 oranında başarılı bir şekilde uygulama ölçütlerini karşılayınca oturum sonlandırılır.

## EK – 7

### 3D GÖRSELİ

#### Okuma Öncesinde



#### Okuma Sırasında



## Okuma Sonrasında



## EK – 8

## 3D KONTROL LİSTESİ

## 1) Okumaya Başlamadan Önce:

	EVET	HAYIR
Yazarın amacı hakkında düşündüm.		
a) Metnin başlığını okudum.		
b) Metnin ilk cümlesini veya ilk paragrafını okudum.		
Metinle ilgili ne bildiğim hakkında düşündüm.		
Metinden ne öğrenmek istediğim hakkında düşündüm.		

## 2) Okuma Sırasında:

	EVET	HAYIR
Okuma hızımın uygun olup olmadığı hakkında düşündüm.		
Önemli gördüğüm yerlerin altını kalemle çizdim.		
Metinde okuduğum bilgiler ile önceki bilgilerim arasındaki benzerlik ve farklılıklar hakkında düşündüm.		
Anlamadığım ve tekrar okumam gereken bölümler hakkında düşündüm.		

## 3) Okuma Sonrasında

	EVET	HAYIR
Metnin ana fikri hakkında düşündüm.		
Metindeki özet bilgiler hakkında düşündüm.		
Metinden ne öğrendiğim hakkında düşündüm.		

## EK – 9

## UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Bu form, uygulamacının uyguladığı 3D stratejisi öğretim planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Formda, uygulayıcının öğretim sürecinde gerçekleştirmesi beklenen davranışları ve yanındaki sütunlarda ise bu davranışları yerine getirip getirmediğini gösteren “Evet” ve “Hayır” seçenekleri yer almaktadır. Öğretim süreçlerini kameradan izleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini belirleyiniz. Uygulamacı öğretim sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa “Evet” sütununa; yerine getirmiyorsa “Hayır” sütununa bir çek atmak atınız.

Gözlemci:

Tarih:

Gözlenen Denek:

## I. 3D Stratejisi Öğretimi

## a. Model Olma

ÖĞRETİM SÜRECİ	Evet	Hayır
<b>Ortam – Araç ve Gereçler</b>		
a. Öğretim için gerekli olan araç-gereçleri ortama koyar.		
b. Kamerayı uygun açıda kullanıma hazır şekilde yerleştirir.		
<b>Öğretime Hazırlık</b>		
a. Çalışmanın ismini söyler.		
b. Ders kurallarını söyler.		
<b>3D Model Olma Öğretim Süreci</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
3D test eder		
Öğrenciden bu adımları yazmasını ister		
Öğrencinin davranışı pekiştirilir. Eksik ve yanlışlara yönelik dönüt ve düzeltmeler verilir.		
Öğrenciye model olunacak metni ve 3D materyallerini verir.		
Öğrenciye strateji adımlarının hangileri olduğunu hatırlatır.		
Sesli düşünerek okuma öncesi adımları metinde uygular.		
Öğrenciye okuma öncesi stratejileri metin üzerinde uygulaması için fırsat verir.		
Öğrencinin okuma öncesi strateji adımlarını eksik veya doğru sırayla söyleyememesi durumunda dönüt ve düzeltmeler verir.		
Okuma sırasındaki strateji adımlarını sesli olarak söyler.		
Metni paragraf paragraf okur ve sesli düşünerek strateji adımlarını uygular.		
Öğrenciye bu adımları paragraf üzerine uygulamasını ister.	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
Öğrencinin okuma sırası strateji adımlarını eksik veya doğru sırayla söyleyememesi durumunda dönüt ve düzeltmeler verir.		
Okuma sonrası strateji adımlarını sesli olarak söyler.		

Okuma sonrası strateji adımlarını uygular.		
Öğrenciden bu adımları uygulamasını ister.		
Öğrencinin okuma sırası strateji adımlarını eksik veya doğru sırayla söyleyememesi durumunda dönüt ve düzeltmeler verir.		

## b. Rehberli Uygulamalar

ÖĞRETİM SÜRECİ		Evet	Hayır
<b>Ortam – Araç ve Gereçler</b>			
a. Öğretim için gerekli olan araç-gereçleri ortama koyar.			
b. Kamerayı uygun açıda kullanıma hazır şekilde yerleştirir.			
<b>Öğretime Hazırlık</b>			
a. Çalışmanın ismini söyler.			
b. Ders kurallarını söyler.			
<b>3D Rehberli Uygulamalar Öğretim Süreci</b>		<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
3D'yi test eder.			
Öğrenciden bu adımları yazmasını ister.			
Öğrencinin davranışı pekiştirilir. Eksik ve yanlışlara yönelik dönüt ve düzeltmeler verilir.			
Öğrenciye metnin bir kopyasını, kontrol listesini ve kalemleri verir.			
Öğrencinin strateji adımlarının hangileri olduğunu hatırlamasını sağlar.			
Öğrenciye okuma öncesi adımları ne olduğu sorulur ve pekiştirilir.			
Öğrenci okuma öncesi adımları uygulaması yönlendirilir.			
Öğrencinin okuma öncesi strateji adımlarını eksik veya doğru sırayla söyleyememesi durumunda rehberlik yapar			
Öğrenci okuma sırasındaki strateji adımlarını sesli olarak söylemesi için yönlendirilir			
Öğrencinin cevabı pekiştirilir.			
Öğrenciye bu adımları paragraf üzerine uygulamasını ister.			
Öğrencinin okuma sırası strateji adımlarını eksik veya doğru sırayla söyleyememesi durumunda öğrenciye rehberlik yapılır			
Öğrenciden okuma sonrası strateji adımlarını sesli olarak söyler.			
Öğrencinin cevabı pekiştirilir.			
Öğrenciden bu adımları uygulamasını ister.			
Öğrencinin okuma sırası strateji adımlarını eksik veya doğru sırayla söyleyememesi durumunda öğrenciye rehberlik yapılır			

## c. Bağımsız uygulamalar

ÖĞRETİM SÜRECİ		Evet	Hayır
<b>Ortam – Araç ve Gereçler</b>			
a. Öğretim için gerekli olan araç-gereçleri ortama koyar.			
b. Kamerayı uygun açıda kullanıma hazır şekilde yerleştirir.			
<b>Öğretime Hazırlık</b>			
a. Çalışmanın ismini söyler.			
b. Ders kurallarını söyler.			
<b>3D Bağımsız Uygulama Öğretim Süreci</b>		<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
3D'yi test eder.			
Öğrenciden bu adımları yazmasını ister.			
Öğrencinin davranışı pekiştirilir. Eksik ve yanlışlara yönelik dönüt ve düzeltmeler verilir.			
Öğrenciye metnin bir kopyasını, kontrol listesini ve kalemleri verir.			

Öğrenciye metin üzerinde hangi adımları uygulayacağı sorar.		
Öğrencinin cevabı pekiştirilir.		
Öğrenciden metni bir kere sessiz okumasını ister.		
Öğrenciye bu kez de metni sesli olarak oku, anlamaya çalış der.		
Öğrenci stratejinin okuma sırasında ve sonrasındaki adımlarını uygulamada veya kalan ana fikir ve yardımcı fikir ayrıntılarını özetlemede güçlük yaşarsa, kontrol listesi ve/veya 3D strateji öğretim kağıdına geri döner.		
Kontrol listesi ve strateji öğretim kağıdı kaldırıldığında öğrenci strateji adımlarını çizim kağıdına yazma konusunda teşvik eder.		

#### d. Değerlendirme

Oturlar Sonrası Yapılan Değerlendirme	Evet	Hayır
Değerlendirme için öğrenciye “Metni bir kere sessiz bir kerede sesli olarak okuyacaksın. Okuman bittikten sonra sana metin hakkında sorular soracağım. Şimdi metni en iyi anlayacağın şekliye okumaya başlayabilirsin. Okurken altını çizebilirsin not alabilirsin vb. okuma hazırsan başlayabilirsin” der.		
Okuma bittikten sonra öğrenciye metinle ilgili soruları sırasıyla sorar		
Öğrenci cevabını kayıt eder.		
Öğrenci cevap vermediğinde 15 saniye bekler ve soruyu tekrar sorar		
Öğrencinin cevabını tamamlaması için 6-7 sn verir.		
Öğrencinin eksik cevabı “başka ne vardı” yönlendirmelerle cevabı tamamlaması için fırsat verir.		

## EK – 10

## GÖZLEMCİ GÜVENİRLİĞİ FORMU

<b>Gözlemci Adı Soyadı:</b>		<b>Tarih:</b>		
<b>Öğrencinin Adı Soyadı:</b>				
Başlama Düzeyi ( )		Öğretim Sonu ( )		İzleme ( )
<b>Oturlar</b>				
1. Oturum ( )		2. Oturum ( )		3. Oturum ( )
<b><u>Metindeki Bilgileri Anlama</u></b>				
	<b>Sorular</b>	<b>Cevaplar</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
1	Kirpiler nerede yaşar? Söyle.	Kirpiler ormanlarda, büyük park ve bahçelerde yaşar.		
2	Kirpiler geceleri ne yapar? Söyle.	Geceleri gezer, avlanır ve yemek yer.		
3	Kirpiler kışın ne yapar? Söyle.	Kış gelir gelmez kış uykusuna yatar, bütün kış uyur		
4	Metinde kirpilerin hangi vücut bölümleri anlatılmıştır? Söyle.	Gövdesi, dikenleri, vb.		
5	Kirpilerin vücutlarındaki dikenler ne işe yarar? Söyle.	Kendisini korumasına yarar.		
6	Kirpiler düşmanlarıyla karşılaştıkları zaman ne yapar? Söyle.	Kendini bir top haline getirir.		
7	Kirpilerle ilgili söylenen ama yanlış olan özellikler nelerdir? Söyle.	Dikenlerinin zehirli olduğu		
8	Kirpiler neyle beslenir? Söyle.	Çoğunlukla böcek, solucan, yılan ve fare yavruları bazen de meyve yer.		
9	Kedi ve köpekleri neden kirpilere kızar? Söyle.	Mamalarını yerdikleri ve sütlerini içtikleri için.		
10	Kirpiler nasıl çoğalır? Söyle.	Doğurarak çoğalır.		
11	Kirpiler yavrularına bakmak için neler yapar? Söyle.	Yavruları emzirir, tehlikelerden korunmalarını öğretir.		
12	Kirpilerin insanlara yararları nelerdir? Söyle.	Tarıma zararlı böcekleri yerler.		
13	Kirpilerin dünyadaki sayıları neden azalmaktadır? Söyle.	Yolda araba çarpması ve zehirli tarım ilaçlarıdır.		
<b><u>Metindeki Bilgilerden Çıkarım Yapma</u></b>			<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
1	Sence kirpilerin en önemli özelliği nedir? Söyle.	Dikenleridir.		
2	Bir kirpiyi eline almaya kalkarsan ne olur? Söyle.	Dikenleri elime batar.		
3	Kirpiler tarım için zararlı olan böcekleri yemeselerdi ne olurdu? Söyle.	Bu böcekler çoğalır ve tarıma zarar verirdi.		



**EK – 11**  
**METİN YAPISI ŞEMATİK DÜZENLEYİCİ**

**METİN YAPISI**

Okuyucuya Sesleniş

İlgi Uyandırma

Okuyucuya Sesleniş

Yaşayışları

Yaşadıkları yer

Yaşama biçimleri

Fiziksel Özellikleri

Vücut yapıları

Vücut Yapılarının Ne işe Yaradığı

Beslenmeleri

Yedikleri Besinler

Besinleri Elde Etme Biçimleri

Çoğalmaları

Çoğalmaları

Yavrularının Bakımı

Çevreye Etkileri

İnsanlığa veya Doğaya yararları,

İnsanlığa veya Doğaya Zararları

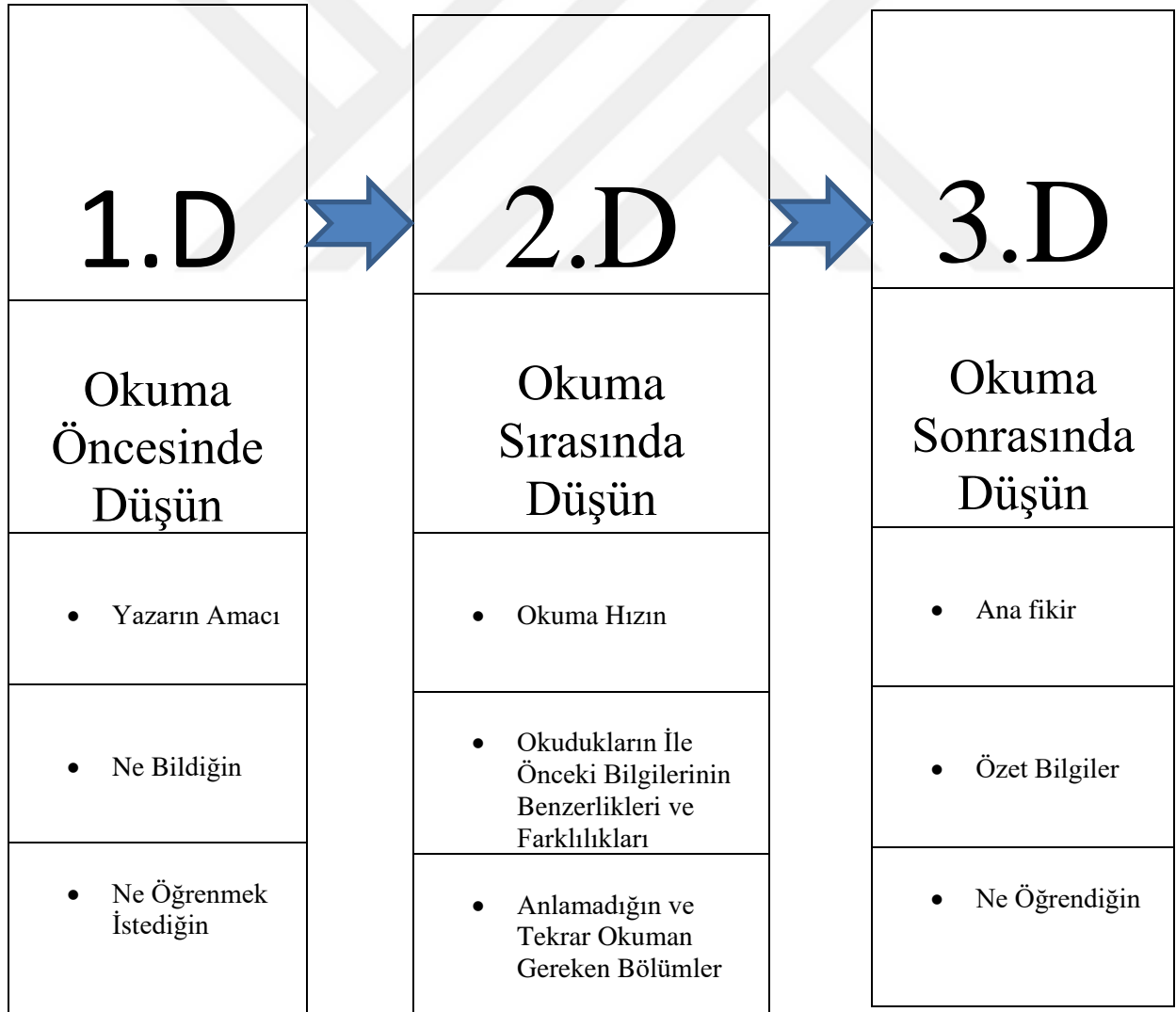
Dünyadaki Sayıları

**EK – 12**  
**3D ÖĞRETİM KÂĞIDI**



<b>Okuma Öncesinde</b>	Yazarın Amacı	Hakkında Düşün
	Ne Bildiğin	
	Ne Öğrenmek İsteddiğin	
<b>Okuma Sırasında</b>	Okuma Hızın	Hakkında Düşün
	Okudukların ile önceki bilgilerinin benzerlik ve farklılıkları	
	Anlamadığın ve tekrar okuman gereken bölümler	
<b>Okuma Sonrasında</b>	Ana Fikir	Hakkında Düşün
	Özet Bilgiler	
	Ne Öğrendiğin	

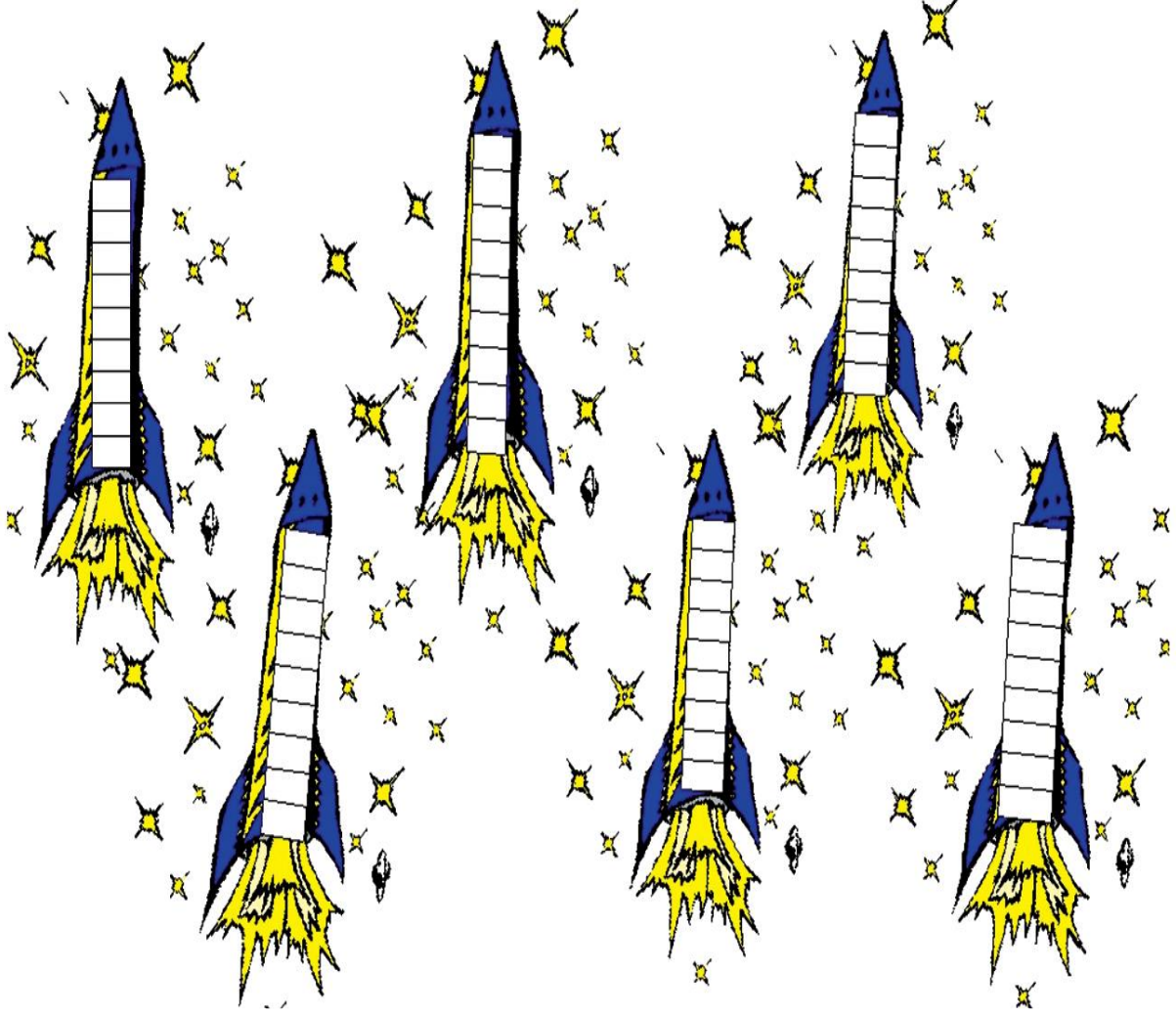
EK – 13  
3D HAFIZA KARTI



EK - 14  
3D ROKETLERİ

Adı Soyadı:

Tarih:



**EK-15**  
**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı: Tahsin FIRAT

Doğum yeri/Tarihi: Adıyaman-1984

İletişim Bilgileri: Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR Bölümü

05317936040

E-posta: [tahsinfirat02@gmail.com](mailto:tahsinfirat02@gmail.com)

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İlköğretim Bölümü	İnönü Üniversitesi	2006
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri Bölümü	İnönü Üniversitesi	2010