

Okuma Gclğ Olan ğrencilerin stbiliğsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve ğretmenlerinin Okuduğunu Anlama ğretim Uygulamalarının İncelenmesi

Examining the Use of Metacognitive Reading Strategies of Students with Reading Difficulties and their Teachers' Reading Comprehension Instruction Practices

Berrin BAYDIK*

Ankara niversitesi

z

Bu araştırmanın amacı, okuma gücülüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri ve okuma stratejileri kullanımının ve ğretmenlerinin okuduğunu anlama ğretim uygulamalarının incelenmesidir. Araştırmaya 96 okuma gücülüğü olan ve 96 okuma gücülüğü olmayan cnc sınıf ğrencisi ve onların öğretmenleri (n=39) katılmıştır. Araştırmada iki anket kullanılmıştır. Öğrenci anketi, ilköğretim ğrencilerinin kullandığı okuduğunu anlama stratejilerini içermiştir. Öğrenciler kullandıkları stratejileri anket üzerinde işaretlemiştir. Öğretmen anketi iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde okuduğunu anlama sorunları listelenmiştir, ikinci bölümde ise okuduğunu anlama ğretim uygulamaları yer almıştır. Öğretmenler ğrencilerinin okuduğunu anlama sorunlarını ve yaptıkları öğretimsel uygulamaları ğretmen anketine işaretlemiştir. Araştırmada, okuma gücülüğü olan öğrencilerin çoğunun anafikir bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada gclkleri olduğu bulunmuştur. Okuma gücülüğü olan öğrencilerin en az kullandığı stratejilerin ise okumadan önce kendine soru sorma, metni zihninde canlandırma, önbilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az yaptığı okuduğunu anlama ğretim uygulamasının, önbilgiyi etkinleştirme ve akran aracılı ğretim olduğu grlmştir.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama problemleri, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, okuma gücülüğü olan ğrenciler.

Abstract

The aim of this study was to examine the reading comprehension problems and use of reading strategies of students with reading difficulties and their teachers' instruction practices of reading comprehension. Ninety-six third grade students with reading difficulties and 96 students without reading difficulties and their teachers (n=39) participated in the study. In the study, the student questionnaire and teacher questionnaire were used. The student questionnaire included the reading comprehension strategies which were used by elementary students. The students marked the strategies which they used on the questionnaire. The teacher questionnaire was consisted of two parts. The reading comprehension problems were listed on the first part of it, on the other part the reading comprehension instruction practises were involved. They marked the reading comprehension problems of their students and their instruction practises which they made on the teacher questionnaire. In the study, it was found that the most of students with reading difficulties had difficulties in finding main idea, building cause-effect relationship, recalling general information and details in text and making inference. It was determined that the strategies least used by the students with reading difficulties were asking questions themself before reading, imagining the text in their mind, using previous knowledge, underlying the important knowledge, asking questions

themselves after reading. It was seen that the least reading comprehension instruction practices the teachers made were activating previous knowledge and peer mediated instruction.

Keywords: Reading comprehension problems, reading comprehension, reading comprehension strategies, students with reading difficulties

Summary

Introduction

Use of reading comprehension strategies is an important factor in reading comprehension achievement (Cain, Oakhill & Bryant, 2004; Çetinkaya & Erkin, 2002), but students with reading difficulties use reading comprehension strategies lesser than students without reading difficulties (Antoniou & Souvignier, 2007; Arabsolghar & Elkins, 2001; Dermitzaki, Andreou, & Parskeva, 2008; Van Den Bos, Brand-Gruwell ve Aarnoutse, 1998). However, when the strategies are taught to students explicitly, their strategy awareness and reading comprehension achievement are increase (Antoniou & Souvignier, 2007; Houtveen & Van de Grift, 2007). Unfortunately, the results of the studies showed that teachers did not provide reading comprehension and strategy instruction sufficiently (Cavkaytar, 2010; Durkin, 1978-1979; Epçatan, 2009; Klingner, Urbach, Golos, Brownell, & Menon, 2010; Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston, & Echevarria, 1998). For this reason, to gain information in related to strategies used by students and their teachers' reading instruction practises are very important for success of reading strategy and comprehension instruction.

The aim of this study was to examine the reading comprehension problems and use of reading strategies of students with reading difficulties and their teachers's instruction practices of reading comprehension. The following questions were answered in the study:

1. What are the reading comprehension problems of the students with reading difficulties?
2. Which reading strategies are used by the students with reading difficulties?
3. Are there differences in using the reading strategies between groups of with reading difficulties and without reading difficulties?
4. What are the reading comprehension instruction practices the teachers make?

Method

Ninety-six third grade students with reading difficulties and 96 students without reading difficulties and their teachers (n=39) participated in the study. In the study, the student questionnaire and teacher questionnaire were used. The student questionnaire was included the reading comprehension strategies which were used by elementary students. The participant students were asked to mark the strategies which they used to comprehend a text better on the questionnaire. The teacher questionnaire was consisted of two parts. The reading comprehension problems were listed on the first part of it, on the other part the reading comprehension instruction practises were involved. The teachers marked the reading comprehension problems of their students with reading difficulties on the first part of the questionnaire then they selected the reading comprehension instruction practises which they provided their students listed on the second part of the questionnaire. Both the questionnaires were prepared by the researcher.

Results

In the study, it was found that most of the students with reading difficulties had difficulties in finding main idea, building cause-effect relationship, recalling general information and details in text and making inference. In addition, their teachers stated that most of them had limited word knowledge. It was determined that the strategies least used by the students with reading

difficulties were asking questions themself before reading, imagining the text in their mind, using previous knowledge, underlying the important knowledge, asking questions themself after reading. The propotion of students with reading difficulties using summarizing strategy was less than that of the students without reading difficulties. It was seen that the least reading comprehension instruction practices the teachers made were activating previous knowledge and peer mediated instruction.

Discussion and Conclusion

Although instruction on using previous knowledge was given place in the curriculum, it was determined that this strategy was used insufficiently by the students and a small number of teachers. The proportion of students who asked questions to themselves before and after reading was small. In addition, the proportion of their teachers stated that they modeled by thinking aloud for asking question skills was small, too. In the light of the results of the study, teachers who are provided in- service training in respect to reading comprehension instruction and strategy teaching contribute to the reading comprehension practices and students' reading comprehension achievement in a better way.

Giriş

Öğrenciler ilköğretimin birinci ve ikinci sınıflarında sözcükleri çözümlenmeye ve akıcı okumaya çalışırken, üçüncü ve dördüncü sınıftan itibaren anlamak için okurlar (McNamara, Floyd, Best ve Louwerse, 2004). İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerde öncelikle geliştirilmesi amaçlanan okuduğunu anlama becerileri, metindeki bilgi ve detaylara ilişkin soruları (literal sorular) yanıtlayarak bir sözcüğün anlamını bağlamdan çıkartmak, anafikir bulmak, çıkarım yapmak, sonuç çıkartmak, genelleştirme yapmak, sentez yapmak, neden-sonuç ilişkisi kurmak ve benzerlikleri bulmayı içeren yorumlamadır (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi, 2007).

Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sorunları

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okumanın sözcükleri çözümlenme boyutundan daha çok, anlama boyutunda güçlük çektikleri belirtilmektedir (Pintrich, Anderman ve Klobucar, 1994). Bu öğrencilerin literal soruları yanıtlayarak başarıları okuma güçlüğü olmayan akranlarından farklılaşmazken, yorumlama becerisinin göstergesi olan çıkarım sorularını yanıtlayarak okuma güçlüğü olmayan akranlarına göre daha başarısız oldukları belirlenmiştir (Cain ve Oakhill, 1999; Cain ve Oakhill, 2006; Oakhill ve Cain, 2000). Bu başarısızlık bilgilendirici metinlerde daha da artmaktadır (Sáenz ve Fuchs, 2002). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yetersizlik yaşadığı diğer anlama becerileri, anafikir bulma (Dermitzaki, Andreou ve Parskeva, 2008; Pesa ve Somers, 2007), metindeki neden-sonuç ilişkilerini ve olaylar arasındaki bağlantıları kurma (Oakhill ve Cain, 2000), metni özetlemelerini kolaylaştıran bir beceri olan metindeki önemli ile önemsiz bilgiyi ayırt etme (Dermitzaki ve diğ., 2008) ve metindeki bilgiyi ya da olayları yeniden organize etmedir (Cain ve Oakhill, 2006; Oakhill ve Cain, 2000).

Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarını Engelleyen Yetersizlikleri

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada başarısız olmaları diğer bazı yetersizlikleri ile ilişkilidir. Bu öğrencilerin diğer yetersizliklerine baktığımızda, öncelikle akranlarıyla karşılaştırıldıklarında bellek sorunları olduğu görülmektedir (Borella, Carretti ve Pelegrina, 2010; Cain ve Oakhill, 2006; Oakhill, Hartt ve Samols, 2005;). Öte yandan sözcük okumada da akranlarından daha başarısız oldukları belirtilmektedir (Baydık, 2002; Signorini, 1997). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin görsel sözcük bilgilerinin yanı sıra alıcı ve ifade edici sözcük bilgilerinin sınırlı olması da okuduğunu anlamalarını engelleyen diğer sorunlardır (Baydık, 2002; Cain ve Oakhill, 2006; Fore III, Boon ve Lowrie, 2007; McDonald Connor, Morrison ve Petrella,

2004; MacLean, 2000; Simons ve Kame'unui, 1990). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını etkileyen bir diğer durum, okuduğunu anlama için gerekli üstbilişsel strateji farkındalıklarındaki yetersizliktir. Bu farkındalığa sahip bir öğrenci metni okurken karşılaştığı anlama sorunlarının üstesinden gelmek için anlamasını izleyerek performansını değerlendirir, okumasındaki sorunları saptar ve bunları çözmek için gerekli üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanır. Üstbilişsel stratejiler öğrencilerin kendi performanslarını planlamak, izlemek ve düzenlemek için yaptıkları eylemlerdir (Botsas ve Padeliadu, 2003).

Başarılı bir okuyucu metni daha iyi anlayabilmek için okumaya başlamadan önce, okuma sırasında ve okuma bittikten sonra uygun olan okuduğunu anlama stratejilerini kullanır (Mokhtari ve Reichard, 2002; Yang, 2006). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine öncelikli olarak kazandırılması amaçlanan okuma öncesi kullanılan stratejiler, amaç oluşturmak (ne okuyacağını ve okuma sonucu ne elde edeceğini bilmek) ve metni gözden geçirmektir (amacına uygun olup olmadığını kontrol etmek vb.). Öğrencilere okuma sırasında kullanmaları için ise şu stratejiler öğretilir:

a. Okuduğunu anlamasını izleme (metnin amacına uygun olup olmadığını izlemek, anlayıp anlamadığını kontrol etmek, metindeki hataları fark etmek, dikkatini kaybettiğini fark etmek, sözcüklerin anlamını bilmediğini fark etmek vb.),

b. önbilginin kullanılması ve konu ile ilişkilendirilmesi (konu hakkında ne bildiğini düşünmek, önbilgiyi metindeki bilgilerle ilişkilendirmek ve metinde verilmeyen bilgi eksikliğini önbilgi ile kapatmak vb.),

c. Metin hakkında tahmin yürütme (başlıktan ya da metne ilişkin resimlerden yararlanarak tahmin yürütme, metni gözden geçirerek metinde ne olacağını düşünülmesi, metni okurken bir sonraki olayı tahmin etmek vb.),

d. Metnin netleştirilmesi (örneğin, bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının bulunması ya da zor cümlelerin, paragrafların netleştirilmesi),

e. Okuma hızını ayarlama,

f. Metindeki önemli yerleri işaretleme, belirginleştirme ya da altını çizme,

g. Not alma,

h. Zihninde canlandırma ve

1. Metin yapısı bilgisinin kullanılması (örneğin, bilgilendirici ve yazınsal metni birbirinden ayırmak, metnin farklı bölümlerindeki düşünceleri ilişkilendirerek neden-sonuç ilişkisi kurmak).

Öğrenciler okuma sonrası ise metni tekrar okuma, metni özetleme, metindeki olayları sıralama, soru üretme ve soruları yanıtlama stratejilerini kullanırlar (Antoniou ve Souvignier, 2007; Dymock, 2007; Eilers ve Pinkley, 2006; Klingner, Urbach, Golos, Brownell ve Menon, 2010; Oakhill ve Cain, 2000; Pressley ve Gaskins, 2006; Pressley, Wharton-McDonald, Harrison, 1997; Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston ve Echevarria, 1998; Reutzel, Smith ve Fawson, 2005; Stetter, 2010).

Öğrencilerin sözü edilen stratejileri kullanma durumları incelendiğinde, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma güçlüğü olmayan öğrencilerle karşılaştırıldıklarında metni anlamalarını izlemede (Arabsolghar ve Elkins, 2001; Botsas ve Padeliadu, 2003; Dermitzaki ve diğ., 2008; Oakhill, Hartt ve Samols, 2005), metinde gelişebilecek olayları tahmin etmede (Antoniou ve Souvignier, 2007; Dermitzaki ve diğ., 2008; Van Den Bos, Brand-Gruwell ve Aarnoutse, 1998), metin özetlemede (Dermitzaki ve diğ., 2008; Van Den Bos ve diğ., 1998), soru üretmede, kendine soru sormada (Van Den Bos ve diğ., 1998) daha başarısız oldukları görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde, strateji kullanımında okuma güçlüğü olmayan öğrenciler okuma güçlüğü olanlara göre daha avantajlı bir durumda gözükse de, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerle yapılan çalışmalar, onların da strateji kullanmadıklarını ya da az sayıda strateji kullandıklarını göstermiştir (Cavkaytar, 2010; Güngör, 2005; Oakhill ve Cain, 2000). Pesa ve Somers (2007) çalışmalarında yer alan öğrencilerin

ipucu verilmeden ve rehberlik edilmeden okuduğunu anlama stratejisi kullanmadıklarını gözlemlemiştir. Bu durum, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi önemli ve gerekli kılmalıdır. Pressley ve Gaskins (2006) ise strateji öğretiminin tüm sınıf düzeylerinde ve tüm derslerde yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

Okuduğunu Anlama Stratejisi Öğretimi ve Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Okuduğunu anlama stratejilerini kullanmadaki sorunlarına karşın, hem okuma güçlüğü olan hem de olmayan öğrencilere okuduğunu anlama stratejileri doğrudan öğretildiğinde, bu stratejileri öğrendikleri ve okuduğunu anlama başarılarının arttığı görülmüştür. (Antoniou ve Souvignier, 2007; Boulware-Gooden ve diğ., 2007; Cavkaytar, 2010; Eilers ve Pinkley, 2006; Houtveen ve Van de Grift, 2007; McDonald Connor ve diğ., 2004; Pesa ve Somers, 2007; Scarlach, 2008; Spörer, Brunstein ve Kieschke, 2009; Van Keer, 2004). Okuduğunu anlama stratejilerinin açık bir şekilde, doğrudan öğretilmesi çok benimsenen ve en etkili olduğu söylenen bir öğretim yoludur (Chan ve Cole, 1986; National Institute of Child Health and Human Development-NICHHD, 2000; Van Keer, 2004). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesinin okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerden biri olan sözcük bilgisini ve akademik başarıyı da artırdığı belirtilmektedir (Boulware-Gooden ve diğ., 2007).

Okuduğunu Anlamada Kullanılan Üstbilişsel Stratejilerin Öğretimi

Okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretiminde öğretmen model olarak, uygulama yaptırarak, düzeltici geribildirim vererek ve doğru tepkileri pekiştirerek öğretim yapar (Antoniou ve Souvignier, 2007). Öğrencilere stratejiler, işlevleri, ne zaman kullanılmaları gerektiği ve anlamaya nasıl yardımcı olacağı açık olarak anlatılır, model olunur ve bu stratejileri bağımsız kullanıncaya kadar öğretmen rehberliği ve desteğinde kullanma fırsatı verilir. Öğretmen stratejilere model olurken sesli düşünme tekniğini kullanabilir (Hagaman, Luschen ve Reid, 2010; Pressley ve Gaskins, 2006). Öğretmen desteği işbirlikçi bir yaklaşımla ve öğrenciyle etkileşim içinde verilir. Ancak bu destek öğrencinin aktif olma fırsatlarını engelleyecek düzeyde değildir (Clark ve Graves, 2004; Houtveen ve Van de Grift, 2007).

Öğretmen yerine akranın model olarak kullanıldığı ve akranla işbirliğini ve etkileşimini benimseyen çalışmalarda da strateji öğretiminin başarılı olduğu görülmüştür (Berkeley, Scraggs ve Mastropieri, 2010; Fuchs, Fuchs ve Kazdan, 1999; Van Keer, 2004; Scarlach, 2008; Vaughn ve diğ., 2000). Geleneksel öğretimde yalnızca öğretmenin sorularını yanıtlarak pasif kalan öğrenci, akranlarıyla birlikte okurken kullandıkları stratejiler hakkında tartışarak cesaretlenir, akranlarını strateji kullanımı konusunda model alır. Akran öğretimi yapıldığında öğretmenin görevi sona ermez. Öğretmen öğrencilerini gözleyerek, izleyerek geribildirim verir, öğrencilerin strateji seçimi ve kullanımını sorularıyla destekler ve gerektiğinde rehberlik eder (Van Keer, 2004).

Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Stratejisini Öğretme Durumu

Üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin metin anlamadaki önemi, öğrencilerin bu stratejileri kullanmadaki sorunları ve bu stratejileri öğretmenin okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkisi bilinmekle birlikte, sınıf öğretmenleri bu bilgiyi ve kullanımını öğrencilerine öğretmeyi ya ihmal etmekte ya da bu konuda başarısız olmaktadır. Derslerde yapılan gözlemlerde öğretmenlerin okuduğunu anlama (Durkin, 1978-1979) ve strateji öğretimine yer vermediği (Cavkaytar, 2010), anlama stratejilerinden zaman zaman söz etseler de öğretimi doğrudan yapmadıkları (Pressley ve diğ., 1998), strateji öğretimi yapanların ise yalnızca birkaç stratejiyi öğrettiği (Klingner ve diğ., 2010) ya da anlama öğretiminde önemli olan strateji ve yöntemlere yer veren öğretmen oranının az olduğu (Epcatan, 2009) belirlenmiştir.

2000 tarihli Amerikan Ulusal Okuma Paneli raporunda (NICHHD, 2000) öğretmenlerin öğrencilerinin okuduğunu anlama gelişimi için sözcük öğretiminin yanı sıra okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi için de hazırlanmalarının önemi vurgulanmıştır. Öğrenciye okuma becerilerinin kazandırılmasından sorumlu birinci kişi olan sınıf öğretmenin okuma sorunlarına

yönelik okuduğunu anlama stratejilerini öğretmesi ve uygun öğretim yöntemlerini kullanması öğrencilerin akademik başarıları açısından çok büyük önem taşır. Özellikle PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) 2009 projesi ulusal ön raporunda (EARGED, 2010) yer alan sonuçlar incelendiğinde, Türkiye'deki okullarda okuduğunu anlama öğretimi çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği görülmektedir. 2009 PISA sonuçlarına göre Türkiye'de örgün eğitime devam eden on beş yaş grubu öğrencilerinden üstün okuma becerilerine sahip okulları tanımlayan 6. düzeyde öğrenci yer almazken hem içerik hem de biçim olarak aşına olmadıkları metinlerin üstesinden gelebilmeyi gerektiren 5. düzeyde başarı gösteren öğrenci oranı ise %1.81'dir. İlgili raporda bu oranın OECD ülkelerine ait aynı düzeydeki başarı oranının dörtte biri olduğu ifade edilmiştir.

Bu bilgilerden hareketle, öğretmenlerin öğrencilerinin okuduğunu anlama sorunlarını ve öğrenmeleri gereken stratejileri dikkate alarak gerçekleştirdikleri okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesinin, öğrencilerin ve öğretmenlerinin bu konudaki eğitim gereksinimlerinin saptanmasına ve uygun okuma programlarının geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak bu araştırmanın genel amacı, okuma güçlüğü olan ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sorunları, kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesidir.

Bu doğrultuda çalışmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okuma güçlüğü olan öğrencilerde gözlenen okuduğunu anlama sorunları nelerdir?
2. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin kullandığı üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri nelerdir?
3. Okuduğunu anlama güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretiminde yaptıkları uygulamalar nelerdir?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara İli Mamak İlçesinde yer alan ilköğretim okullarındaki üçüncü sınıf öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmuştur. Alanyazında üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin temel okuma becerilerini kazanmış oldukları belirtilmektedir (Dermitzaki ve diğ., 2008). Bu nedenle çalışma üçüncü sınıf düzeyinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini belirlemek amacıyla Mamak İlçesi ilköğretim okulları listesinden 13 ilköğretim okulu seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Bu 13 ilköğretim okulunda toplam 40 üçüncü sınıf bulunmaktadır. Araştırmada yer alan okuma güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesi, 40 sınıfın öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak yapılmıştır. Bu öğretmenlere sınıflarında zekâ düzeyinin normal olduğunu düşündükleri, dil ve konuşma bozukluğu olmayan, işitme ve görme sorunu bulunmayan, anadili Türkçe olan ancak okuduğunu anlamada sorun yaşayan okuma güçlüğü olan öğrencileri olup olmadığı sorulmuştur. 40 öğretmenin 39'unun sınıfında bu ölçütlere uyan 96 öğrenci olduğu saptanmıştır. Öğretmenler ilk saptamadan sonra okuduğunu anlama güçlüğü olduğunu düşündükleri her öğrenci için öğretmen anketinin birinci bölümünde sıralanmış olan okuduğunu anlama (ör., anafikir belirlemede zorlanır) sorunlarından gözlediklerini işaretlemişlerdir. Ankette öğretmenlere öğrencilerinin akıcılık sorunlarının (hatalı okuma ve/veya yavaş okuma) olup olmadığı da sorulmuştur. Okuduğunu anlama sorunlarından birinin bile gözlenmesi, sorunun gözlendiği öğrencinin araştırmada yer alması için yeterli bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan okuma güçlüğü olan öğrencilerin 91'i okuduğunu anlama sorununun yanı sıra okuma akıcılığı sorununa da sahipken, 5'inde yalnızca okuduğunu anlama sorunu bulunduğu görülmüştür. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin 32'si kız, 64'ü erkektir.

39 üçüncü sınıf şubesindeki okuma güçlüğü olmayan öğrenci sayısı ise 1246 olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan öğrenci anketi 96 okuma güçlüğü olan öğrencinin yanı sıra 1246 öğrencinin tümüne doldurtulmuştur. 1246 öğrenci okuduğunu anlama ölçü aracında yer alan soruları da yanıtlamışlardır. Ancak analizlerde sorun yaşanmaması amacıyla 1246 olan okuma güçlüğü olmayan öğrenci sayısı cinsiyet ve şube değişkenleri kontrol edilerek 96'ya indirilmiştir. Bu işlem yapılırken araştırma verisi okuma güçlüğü olan ve olmayanlar için ayrılmıştır. Okuma güçlüğü olmayan öğrencilere ait veriler 39 şubeye göre bölünmüştür. Daha sonra şubelerin her biri için öğrenciler kendi içinde kız ve erkek olarak ayrılmıştır. Her şubedeki okuma güçlüğü olan kız ve erkek sayısı kadar öğrenci bu ayrılan gruplar içinden seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir..

Sonuç olarak, araştırmanın örneklemini 96 okuma güçlüğü olan, 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencisi ile 39 üçüncü sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Her iki öğrenci grubunda da 32 kız ve 64 erkek öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yaşlarına ilişkin bilgi edinilmemiştir. Öğretmenlerin 26'sı kadın, 13'ü erkektir. Öğretmenlerin 8 ile 32 yıl arasında değişen öğretmenlik deneyimlerinin ortalaması 17.33, standart sapması ise 5.80'dir.

Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilere ilişkin yargılarının geçerliğine ilişkin bilgi edinmek amacıyla bu öğrenciler (n=96) ile okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin (n=96) okuduğunu anlama aracında yer alan sorulara verdikleri yanıtlardan elde ettikleri okuduğunu anlama puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Okuma güçlüğü olmayan grubun anlama puanı için çarpıklık ve sivrilik katsayılarının 1'den büyük, ayrıca Kolmogorov-Smirnov değerinin anlamlı olması nedeniyle bu inceleme parametrik olmayan bir test olan İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U Testi kullanılarak yapılmıştır. Bu testin sonucu, iki grubun okuduğunu anlama puanlarının farklılaştığını göstermiştir ($U=1911$, $p=.000$). Okuma güçlüğü olanların sıra ortalamalarının 68.41, okuma güçlüğü olmayanların ise 124.59 olduğu göz önüne alındığında, öğretmen görüşüne göre okuma güçlüğü olan öğrencilerin ilgili metnin anlama sorularını yanıtlamada öğretmen görüşüne göre okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha başarısız oldukları görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesine ilişkin yargılarının geçerliğini güçlendirdiği düşünülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmen ve öğrenci anketleri ile okuduğunu anlama aracı kullanılmıştır.

Öğrenci Anketi: Öğrenci anketi okuduğunu anlama stratejilerini içermiştir (ör., okumadan önce metni gözden geçiririm). Anket, ilgili alanyazında ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin kullandığı stratejiler incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğrencilerden anket üzerinde sıralanmış olan stratejilerden okuduklarını daha iyi anlamak için kullandıklarını işaretlemeleri istenmiştir. Diğer seçeneği de sunularak, öğrencilerin ankette yer almayan bir stratejiyi yazmalarına olanak sağlanmıştır. Anketteki soru ve yönerge (Daha iyi okuyabilmek için aşağıdakilerden hangilerini yapıyorsun? İşaretle.) ve yanıt seçenekleri içerik, ifade ve anlaşılabilirlik açısından okuma güçlükleri alanından dört, Türkçe öğretimi alanından bir, sınıf öğretmenliği alanından bir, ölçme-değerlendirme alanından dört olmak üzere toplam on uzman tarafından değerlendirilmiş ve anketin araştırmada kullanmak için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Öğretmen Anketi: Öğretmen anketi iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğrencilerde gözlenen okuduğunu anlama sorunları listelenmiştir. İkinci bölümde ise öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretiminde yaptığı uygulamalar sıralanmıştır. Anket, ilgili alanyazın incelemesinden sonra araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretmenlerden öncelikle okuduğunu anlama sorunu olduğunu belirttikleri öğrencilerinin her biri için gözledikleri okuduğunu anlama sorunlarını işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmenler ankette öğrencilerinde okuma akıcılığı sorunu gözleyip gözlemediklerini de belirtmiştir. Öğretmenlerden daha sonra ikinci bölümde sıralanmış olan okuduğunu anlama öğretim uygulamalarından sınıflarında gerçekleştirdiklerini seçmeleri beklenmiştir. Öğretmenlere her iki bölüm için de diğer seçeneği sunulmuştur. Ankette yer alan yanıt seçenekleri içerik, ifade ve anlaşılabilirlik açısından öğrenci anketini değerlendiren uzman

grubu tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda anketin araştırmada kullanmaya uygun olduğuna karar verilmiştir.

Okuduğunu Anlama Aracı: Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin öğretmen görüşünün dışında da değerlendirilmesi amacı ile Güzel-Özmen'in (2000) "Okuduğunu Anlama Seti"nde bulunan 172 sözcüklü bir öykü (Mahallenin Köpeği Boncuk) ve öyküye ait bilgi birimlerine ilişkin 13 çoktan seçmeli soru kullanılmıştır. Öykü ve soruları araştırmacı tarafından 13 punto ve Arial yazı karakterinde 1,5 satır aralığında yazılmıştır. Doğru yanıtlanan her soru 1 puan değerindedir. Araştırmadan alınabilecek en yüksek puan 13'tür. Güzel-Özmen (2000) tüm öykülerin içerik bütünlüğü, söz dizimi, cümle uzunlukları, yazım kuralları, noktalama işaretleri açısından Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Bölümü'nden üç öğretim üyesi tarafından değerlendirildiğini ve uzmanların görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenerek son şeklinin verildiğini belirtmiştir. Araştırmada kullanılan öykünün üçüncü sınıf öğrencileri için kullanımının uygunluğuna ilişkin bilgi edinmek amacıyla Güzel-Özmen ve Türkçe öğretimi alanında çalışan iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş, alınan görüşler doğrultusunda öykünün bu sınıf düzeyi için kullanılmasına karar verilmiştir. Öykünün üçüncü sınıf düzeyi için uygunluğu görüşü, araştırmada yer alan 39 öğretmen tarafından da desteklenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Mayıs ayı süresince toplanmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğrenci anketleri sınıflarda doldurulmuş, öğrencilere öğrenci anketini doldurduktan sonra ilgili öykü verilmiş ve sessiz olarak iki kez okumaları istenmiştir. Öğrencilere okumayı bitirdikten sonra öyküye ilişkin sorular verilmiştir. Sorular verilmeden önce öykü öğrencilerin önünden alınmıştır. Öğrencilerin okuyamadıkları cümleler ya da anlamadıkları ifadeler olduğunda yardım edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci, ikinci ve dördüncü soruları sayı ve yüzdelerin belirlenmesiyle yanıtlanmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusunu yanıtlamak için İki Bağımsız Yüzde Arasındaki Farkın z Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan okuma güçlüğü olan öğrencilerde gözlenen okuduğunu anlama sorunlarının neler olduğuna ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerde Gözlenen Okuduğunu Anlama Sorunları

Sorun	Öğrenci Sayısı (n)	Öğrenci Oranı (%)
Kim, ne, ne zaman, nereye, niçin ve nasıl (5 N 1 K) sorularına yanıt vermekte zorlanma	55	57.29
Metne ilişkin genel bilgiyi veya detayları sıklıkla unutma	64	66.67
Metindeki olayların sırasını hatırlayamama	38	39.58
Sözcük dağarcığının sınırlı olması	66	68.75
Metnin anafikrini belirlemekte zorlanma	80	83.33
Neden-sonuç ilişkisi kurmakta zorlanma	66	68.75
Metinde gelişebilecek olayları tahmin etmekte zorlanma	40	41.67
Çıkarım yapmakta zorlanma	64	66.67
Metni özetlemekte zorlanma	47	48.96

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİ 309
KULLANIMI VE ÖĞRETMENLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA ÖĞRETİM
UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

Tablo 1'de yer alan okuduğunu anlama sorunlarının okuma güçlüğü olan öğrencilerdeki gözlenme oranları incelendiğinde, öğrencilerde en fazla gözlenen sorunların başında anafikir belirlemede zorlanmanın (%83.33) geldiği görülmektedir. En sık görülen diğer sorunlar ise sırasıyla sözcük dağılımında sınırlılık (%68.75), neden-sonuç ilişkisi kurmakta zorlanma (%68.75), genel bilgiyi ve detayları sıklıkla unutmama (%66.67) ve çıkarım yapmakta zorlanma (%66.67) olarak belirlenmiştir. Verilen seçenekler dışında sorun belirten öğretmen olmamıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu olan okuma güçlüğü olan öğrencilerin kullandığı üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin neler olduğuna ilişkin bulgular ise Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Durumları

Strateji	Toplam		Okuma Güçlüğü Olan		Okuma Güçlüğü Olmayan		z
	Öğrenci Sayısı (n)	Öğrenci Oranı (%)	Öğrenci Sayısı (n)	Öğrenci Oranı (%)	Öğrenci Sayısı (n)	Öğrenci Oranı (%)	
Hatalı okunan sözcük üzerinde çalışma	164	85.4	83	86.5	81	84.4	-0.4
Okurken noktalama işaretlerine dikkat etme	177	92.2	89	92.7	88	91.7	0.26
Okuma öncesinde kendine sorular sorma	91	47.4	45	46.9	46	47.9	-0.1
Metindeki olaylarla yaşadığı olayları ilişkilendirme (ön-bilgiyle ilişkilendirme)	110	57.3	59	61.5	51	53.1	1.22
Okurken bilmediği sözcükler olursa sözlüğe bakma	171	89.1	82	85.4	89	92.7	1.66
Okumadan önce metni gözden geçirme	152	79.2	73	76	79	82.3	1.11
Metindeki önemli yerlerin altına çizme	120	62.5	62	64.6	58	60.4	0.62
Metnin başlığına bakarak konu hakkında tahmin yürütme	133	69.3	66	68.8	67	69.8	-0.14
Resimlere bakarak konu hakkında tahmin yürütme	149	77.6	70	72.9	79	82.3	-1.62
Okuduğunu zihninde canlandırma	120	62.5	58	60.4	62	64.6	-0.02
Metni okuduktan sonra anlatma	152	79.2	73	76	79	82.3	1.05
Okuduğunu anlamadığında tekrar okuma	162	84.4	77	80.2	85	88.5	-1.63
Okuduktan sonra kendine metne ilişkin sorular sorma	118	61.5	62	64.6	56	58.3	0.91
Okuduktan sonra metni özetleme	146	76	66	68.8	80	83.3	2.36*
Okuduktan sonra metindeki olayları sıralama	135	70.3	68	70.8	67	69.8	0.05

Not: Öğrencilerin stratejileri kullanma yüzdelерinin karşılaştırılması için hesaplanan z değeri, .05 anlamlılık düzeyindeki z değeri olan ± 1.96 arasında olup olmadığına bakılmıştır. Hesaplanan z değeri ± 1.96 değeri arasında ise yüzdelerin eşit olduğu ve iki grubun yüzdelерinin farklılaşmadığı kabul edilmiştir (Hovardaoğlu, 1994).

Tablo 2 incelendiğinde, okuma güçlüğü olan öğrenciler tarafından en fazla kullanılan stratejinin, okurken noktalama işaretlerine dikkat etme (%92.7) olduğu görülmektedir. Bu stratejiyi hatalı okuduğu sözcük üzerinde çalışma (%86.5), okurken bilmediği sözcükler olursa sözlüğe bakma (%85.4), okuduğunu anlamadığında tekrar okuma (%80.2) izlemektedir. Okuma öncesinde kendine sorular sorma (%46.9), okuduğunu zihninde canlandırma (%60.4), metindeki olaylarla ön bilgiyi ilişkilendirme (%61.5), okuduktan sonra kendine metne ilişkin sorular sorma (%64.6), metindeki önemli yerlerin altını çizme (%64.6) ve metnin başlığına bakarak konu hakkında tahmin yürütme (%68.8) stratejilerinin ise öğrenciler tarafından daha düşük oranda kullanıldığı gözlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan okuduğunu anlama güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanımlarının farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için yapılan İki Bağımsız Yüzde Arasındaki Farkın z Testi sonuçlarını görmek için Tablo 2'ye bakıldığında, iki grubun yalnızca okuduktan sonra metni *özetleme* stratejisini kullanma açısından farklılaştığı görülmektedir. Tablo 2'ye tekrar dönüldüğünde, okuma güçlüğü olan öğrenci grubunda bu stratejiyi kullananların oranının (%=68.3), okuma güçlüğü olmayan gruptakinden (%=83.3) daha az olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretiminde yaptıkları uygulamaların neler olduğunun yanıtı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Öğretiminde Yaptıkları Uygulamalar

Öğretim Uygulaması	Öğretmen Sayısı n	Öğretmen Oranı (%)
Öğrencinin sözcük dağarcığını artırma	34	87.2
Öğrencinin okuma metnini zihninde canlandırmasını sağlama	32	82.1
Okuma metnini dramatize ettirme	30	76.9
Öykü haritası oluşturma	30	76.9
Okuma öncesinde öğrenciye sorular sorma ve tartışma	36	92.3
Okuma metnini öğrencinin önceki bilgileriyle ilişkilendirme	28	71.8
Öğrenciye okuma öncesinde bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını açıklama	35	89.7
Öğrencinin metin hakkında genel bir fikri olması için okuma öncesinde parçayı gözden geçirmesini isteme	33	84.6
Öğrencinin okuma öncesinde metne ilişkin tahminlerde bulunmasını isteme	33	84.6
Öğrencinin okuma öncesinde resimleri kullanarak metne ilişkin tahminlerde bulunmasını isteme	36	92.3
Öğrencinin metindeki önemli yerlerin altını çizmesini isteme	22	56.4
Öğrenciye metni okuttuktan sonra anlatırma	35	89.7
Öğrenciye okuduktan sonra okuma metnine ilişkin sorular sorma	38	97.4
Sesli düşünerek öğrenciye yanıtların nasıl bulunabileceğine yönelik model olma	28	71.8
Öğrencinin okuma metnindeki olayları sıralamasını isteme	36	92.3
Öğrencinin okuma metnini özetlemesini isteme	34	87.2
Metni okuttuktan sonra öğrencinin anafikir ve detaylara ilişkin soru oluşturmalarını isteme	32	82.1
Öğrenciyi bir akranla eşleştirerek çalışmasını sağlama	21	53.8

Tablo 3'e bakıldığında, öğretmenler tarafından en çok yapılan okuduğunu anlama öğretim uygulamasının, öğrenciye metin okunduktan sonra sorular sorma olduğu görülmektedir (%97.4). Bu uygulamanın arkasından öğrenciye okuma öncesinde sorular sorma ve tartışma (%92.3), öğrencinin okuma öncesinde resimleri kullanarak metne ilişkin tahminlerde bulunmasını isteme (%92.3), öğrencinin okuma metnindeki olayları sıralamasını isteme (%92.3) uygulamalarının geldiği görülmektedir. Öğrencilerin metindeki önemli bilginin altını çizmesini isteyen (%56.4) ve öğrenciyi bir akranla eşleştirerek çalışmasını sağlayan (%53.8) öğretmen oranının ise düşük olduğu gözlenmiştir. Sesli düşünerek öğrenciye yanıtların nasıl bulunabileceğine yönelik model olan ve okuma metnini öğrencinin önceki bilgileriyle ilişkilendiren öğretmen oranı ise %71.8 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ankette sunulanlara ek olarak yaptıklarını belirttikleri bir uygulama olmamıştır.

Tartışma

Araştırma bulgularına bakıldığında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin en fazla yaşadığı okuduğunu anlama sorununun anafikir bulma zorluğu olduğu görülmektedir. (%83.33). Anafikir bulma, metnin anahtar düşüncesinin belirlenmesidir. Bu becerinin desteklenmesinde metin yapısı bilgisinin kazandırılması ve bu bilginin kullanılmasının öğretilmesi çok önemlidir (Verhoeven ve Van Leeuwe, 2008). Anafikir bulmanın dışında, neden-sonuç ilişkisi kurma, metni özetleme, metne ilişkin tahmin yürütme becerilerinin tümü öğrenciye metin yapısı bilgisinin kazandırılması ve metni anlamak için bu bilginin kullanımının öğretilmesi ile desteklenebilmektedir. *Araştırmaya katılan okuma* güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıklarının belirtildiği diğer sorunlara bakıldığında (Tablo 1), %68.75'inin neden sonuç ilişkisi kurmakta zorlandığı, %48.96'sının metin özetleyemedikleri ve %41.67'sinin metinde gelişebilecek olayları tahmin edemedikleri görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak, Tablo 2'de görüldüğü gibi, özetleme stratejisini kullanıyorum diyen okuma güçlüğü olan öğrenci oranının (%68.8), okuma güçlüğü olmayan öğrencilerinkine (%83.3) göre anlamlı olarak daha az olduğu bulunmuştur ($z=-2.36$).

İlgili alanyazında metin yapısı bilgisine sahip olmayan öğrencilerin metindeki bağlantılara dayanarak metne ilişkin detayları tahmin etmede, metinle ilişkili soru üretmede sorun yaşadıkları (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001), metindeki önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi ayırt edemedikleri (Dermitzaki ve diğ., 2008), organize edilmeden verilen metinleri organize edemedikleri ve uygun yapıda öykü üretmedikleri (Cain ve Oakhill, 2006; Oakhill ve Cain, 2000) belirtilmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenciler bilgilendirici metinlerdeki metne ilişkin tanımlamalar, olayların sırası, kavramlara ve terimlere ilişkin açıklamalar, karşılaştırmalar, problemler-çözümleri-etkilerini, neden-sonuç ilişkileri (Gersten ve diğ., 2001), yazınsal metinlerde (öykülerde) ise ortam (yer), zaman, karakter, problem, çözüm, sonuç, tepki, tema (mesaj) gibi gramer elemanlarını (Dymock, 2007) içeren metin yapısı bilgisi farkındalığını öğretime gereksinim duymadan kazanabilirler. Bu farkındalık okuma güçlüğü olan öğrencilerde daha zor kazanılır. Öğrenciler metin yapısı bilgisini kazandıklarında metindeki neden-sonuç ilişkilerini daha kolay kurabilir (Baker, Gersten ve Grossen, 2002), metinde verilen bilgiyi organize bir biçimde hatırlayabilir, metin içindeki olaylar ve düşünceler arasındaki bağlantıları daha kolay kurabilir (Boulineau, Fore III, Hagan Burke ve Burke, 2004; Cain, Oakhill ve Bryant, 2004), metne ilişkin tahmin yürütebilir ve metni özetleyebilir (Antoniou ve Souvignier, 2007; Baker ve diğ., 2002).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin metin yapısını öğretmek ve metin yapısı bilgisini kullanma stratejisini kazandırmak amacıyla kullandıkları yöntemlere bakıldığında, %76.9'unun öykü haritası oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öykü haritası yöntemini kullanıyor olmaları öğrencilerin öykü yapısını öğrenmelerini, hatırlamalarını kolaylaştırarak öyküye ilişkin literal sorulara yanıt vermelerini ve öyküdeki olayları sıralamalarını kolaylaştırmaktadır. Öykü yapısı öykü haritası kullanılarak doğrudan, açık olarak öğretilmektedir (Stetter, 2010).

Metne ilişkin çıkarım yapamama araştırmaya katılan okuma güçlüğü olan öğrencilerde (%66.67'sinde) gözlenen bir diğer okuduğunu anlama sorunudur. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin metindeki doğru bilgiyi seçmekte zorlanmaları metni özetlemelerini zorlaştırdığı gibi çıkarım yapmalarını engelleyen faktörlerden biridir (Oakhill ve Cain, 2000). Çıkarım yapmalarını engelleyen bir diğer faktör, metinle ilgili önbilgiye sahip olmamalarından bazen de bu bilgiye sahip olsalar da nasıl kullanacaklarını bilmemelerinden dolayı bu bilgilerini, özellikle bilgi verici metinleri anlamak için kullanamamalarıdır (Cain ve Oakhill, 1999). Okuduğunu anlama başarısının önemli bir yordayıcısı olan (Ozuru, Dempsey ve McNamara, 2009; Rydland, Aukrust ve Fulland, 2010) önbilgiyi kullanma stratejisi, metindeki olaylar ya da bilgiler arasında bağlantı kurmak ve sentez yapmak gibi diğer üst düzey anlama becerileri için de gereklidir (Pesa ve Somers, 2007). Metinde açıkça belirtilmeyen, ancak anlatılmak istenenlere ilişkin detayların eksikliğini kapatmak ve düşünceleri birbirine bağlamak için metnin içeriğiyle ilgili önbilgi kullanılır (Oakhill ve Cain, 2000; Yang, 2006). Bu durum çıkarım becerisi için gereklidir. Çıkarım yaparken öğrenci ya metindeki bilgiler arasında bağlantı kurar ya da bu bilgilerle önbilgisini ilişkilendirir (Cain ve diğ., 2004). İçeriğe ilişkin önbilgi ile öğrenci yeni kavramları var olan bilgi şeması ile daha kolay ilişkilendirir, daha kolay entegre eder ve özümser (McNamara ve diğ., 2004). Ayrıca önbilgiye sahip okuma güçlüğü olan öğrenciler bu semantik bilgiyi tamamlayıcı olarak kullanarak önbilgiye sahip olmayan okuma güçlüğü olan öğrencilerden daha az hatalı ve akıcı okuma yapmaktadır (Priebe, Keenan ve Miller, 2010).

Araştırmaya katılan okuma güçlüğü olan öğrencilerin önbilgiyi kullanma durumlarına bakıldığında, yalnızca %61.5'i bu bilgiyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Bulgular içindeki en dikkati çeken durumlardan biri ise okuduğunu anlama başarısı için çok önemli olduğu belirlenen bu stratejiyi okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin de düşük bir oranda (%53.1) kullandığının görülmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ise yalnızca %61.5'inin öğretimde öğrencilerin önbilgileri ile metindeki bilgiyi ilişkilendirdiği ya da önbilgilerini etkinleştirdiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin önbilginin etkinleştirilmesi uygulamalarına daha fazla önem vermesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada yer alan okuma güçlüğü olan öğrencilerin yalnızca %49.9'u okumadan önce ve %64.6'sı okuduktan sonra kendine metne ilişkin sorular sorduğunu belirtmiştir. Soru üretme, okuma güçlüğü olan öğrencilerin kullanımında sorun yaşadıkları bir stratejidir (Van Den Bos ve diğ., 1998). Öğretmenin öğrencilerine sorduğu sorular kadar, öğrencilerin de soru üretmesi özellikle özetleme stratejisinin öğretilmesinde yararlıdır (Antoniou ve Souvignier, 2007). Soru üretmek ayrıca metnin netleştirilmesine gereksinim doğurarak, netleştirme stratejisinin kullanımını (Pesa ve Somers, 2007) ve metindeki anahtar sözcüklere odaklanarak metnin yorumlanmasını kolaylaştırır (Cain ve diğ., 2004). Öğrencilere soru üretmenin öğretilmesi, çıkarım yapma becerilerinin geliştirilmesi için de gereklidir. Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie (2009) öğrencilere soru ürettirmenin özgüveni ve otonomiye desteklediği gibi okuma için kendi amaçlarını oluşturmalarına yardımcı olduğunu ve metin içindeki ilgili bilgiyi seçmelerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Soru üretme stratejisinin öğrencilere doğrudan öğretim yoluyla öğretilmediği ve öğretilmediğinde, anafikir bulma, çıkarım yapma ve metindeki olaylar arasında bağlantı kurma ya da metindeki bilgileri ilişkilendirmedeki başarıyı artırdığı bilinmektedir (Pesa ve Somers, 2007). Öğretmenler soru sorarak öğrencilerinin soru üretmelerine model olur, rehberlik eder (Scull, 2010). Soru üretme ve yanıtlamanın öğretilmesinde kullanılan önemli bir teknik, sesli düşünmedir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca %71.8'i bu önemli tekniği öğretimde kullandıklarını ifade etmiştir. Oysa bu tekniğin kullanımı, sözü edilen stratejiler ve diğer pek çok stratejinin öğretiminde çok önemlidir. Pesa ve Somers (2007) sesli düşünme yöntemiyle okuduğunu anlamayı izleme, zihninde canlandırma, soru üretme ve not tutma stratejilerini öğretmişlerdir.

Okuduğunu anlamayı artıran stratejilerden bir diğeri ise okuma için amaç oluşturmaktır (Boulware-Gooden ve diğ., 2007; Houtveen ve Van de Grift, 2007). Öğretmenlerin okuma öncesi öğrencilere metne ilişkin sorular vermesi, onların metne ilişkin amaç oluşturmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin okuma öncesi metne ilişkin soruları öğrencilere vermesi öğrencilerin metni daha dikkatli okumalarına yardımcı olacaktır. İlgili alanyazında okurken metnin önemli yerlerini belirginleştirmek ya da altını çizmek (Baker ve diğ., 2002) gibi yüzeysel işlem stratejilerinin bile öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırdığı belirtilmektedir. Bu araştırmada yer alan okuma güçlüğü olan öğrencilerin yalnızca %64.6'sının önemli yerlerin altını çizdiğini belirttiği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56.4'ünün öğrencilerine önemli yerlerin altını çizdirdiğinin belirlenmiş olması, yüzeysel görünse de derslerde bu stratejinin öğretilmesine daha fazla önem verilmesinin, okuduğunu anlama öğretimi açısından katkısının olacağını düşündürmektedir.

Araştırmanın bulgularında dikkat çekici bir nokta, akran öğretilmesine yer veren öğretmen oranının (53.8) düşük olmasıdır. Akran öğretimi öğrencinin öğretilmede daha etkin olmasını ve akranlarını model almasını sağlar; ayrıca okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Fuchs ve diğ., 1999; Van Keer, 2004). Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerinde gözlediği diğer önemli sorunlardan biri, sözcük dağarcıklarının sınırlı olmasıdır (%68.75'inin). Oysa sözcük bilgisi okuduğunu anlama başarısı için çok önemli bir faktördür. Öğrencinin metindeki sözcüklere ilişkin bilgisi, onun metnin konusuna ilişkin ön bilgisini kullanmasını ve kavramlar arasında ilişki kurmasını kolaylaştırarak okuduğunu anlama başarısını artırmaktadır (Oakhill ve diğ., 2005). Buna karşın, sözcük bilgisindeki yetersizlik de okuduğunu anlamayı olumsuz olarak etkilemektedir. Bu nedenle sözcüklerin anlamlarının metin okunmadan verilmesinin anlamayı kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Gersten ve diğ., 2001). Sözcük bilgisinin okuduğunu anlamadaki önemi düşünüldüğünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sözcük öğretilmesine ne kadar önem verdiğine bakıldığında, öğretmenlerin %87.2'si sınıflarında sözcük bilgisi artırma çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %89.7'si ise okuma öncesinde bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını açıkladıklarını ifade etmişlerdir.

Okuma öncesinde sözcüklerin anlamını açıklamak ya da sözcüğü tanımlamak, sözcük öğretilmesinde kullanılan geleneksel bir yöntemdir. Alanyazına bakıldığında, ilköğretim öğrencileri için sözcük öğretilmesinin bağımsız sözcük öğretimi stratejilerinin öğretilmesi ve sözcüklerin doğrudan öğretilmesi şekillerinde yapıldığı görülmektedir. Bağımsız sözcük öğretilme stratejilerinin neler olduğuna bakıldığında, alanyazında ilköğretim öğrencilerinin kullandığı iki önemli stratejinin sözcüğün anlamının bağlamdan bulunması ve sözlük kullanmak olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okuma güçlüğü olan öğrencilerin %85.4'ü okurken bilmedikleri sözcük olursa sözlüğe baktığını ifade etmiştir. Ancak sözlüğe bakarak sözcüğün anlamına ulaşmış olmadıkları hakkında bir bilgi elde edilmemiştir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sözcük okuma güçlükleri, bazı sözcüklerin birden fazla anlamının olması ya da sözlükte yer almaması, onların sözlük kullanarak sözcük öğrenmelerini güçleştirir. Dile ilişkin sorunları ve metnin konusuna ilişkin ön bilgilerinin yetersiz oluşu, bağlamdan da sözcüğün anlamına ulaşmalarını engelleyici bir durumdur. Bu nedenle okuma güçlüğü olan öğrencilere sözcük öğretilmesinde en etkili yolun doğrudan öğretilme yaklaşımının kullanılması olduğu düşünülmektedir (Fore III ve diğ., 2007; MacLean, 2000).

Doğrudan sözcük öğretilmesinde sıklıkla kullanılan iki yöntem, sözcüklerin tanımlanması ve cümle içinde kullanıldığını içeren geleneksel yöntem ve kavram modelidir. Kavram modelinde sözcüğün tanımını, özelliklerini, örneklerini, diğer sözcüklerle ilişkilerini ve zıt anlamlarını içine alan bir şema kullanılır. Sözcükler ya da kavramlar arasındaki ilişkiler grafik düzenleyiciler yardımıyla verilebilir (Boulware-Gooden ve diğ., 2007). Sözcüğün öğrencinin ön bilgisi ve diğer kavramlarla ilişkilendirilmesi çok önemlidir. Anlamsal eşleştirme (semantic mapping) tekniğinin kullanılması, bu ilişkiyi kurmak için öğrenciye yardımcı bir yoldur (Pedrotty Bryant, Goodwin, Bryant ve Higgins, 2003). Sözcük öğretilmesinde kavram modeli geleneksel yöntemlere göre daha etkilidir (Boulware-Gooden ve diğ., 2007; Fore III ve diğ., 2007). Doğrudan öğretilme yaklaşımıyla sözcük öğretilmesinde bilgisayar ve

hatırlatıcılar da (mnemonic) kullanılmaktadır (Pedrotty Bryant ve diğ., 2003). Fore III ve arkadaşları (2007) sözcük öğretiminde en iyi yolun sözcüklerin doğrudan öğretim yaklaşımının ve bağımsız öğretim stratejilerinin birlikte kullanılmasıyla öğretilmesi olduğunu belirtmiştir.

Okuduğunu anlama başarısında okuma stratejilerinin kullanımı ve sözcük bilgisi kadar, okuma akıcılığı da önemlidir. Akıcı okumak her ne kadar üçüncü sınıftan sonra özellikle bilgilendirici metinleri anlama başarısını tek başına artırmakta yetersiz kalsa da okuduğunu anlama başarısını etkileyen bir faktördür. Bu nedenle tekrarlı okuma gibi akıcılığı artırma yöntemlerinin kullanılmasının okuduğunu anlama başarısının artırılmasında katkısı olmaktadır (Freeland, Skinner, Jackson, McDaniel ve Smith, 2000; Gorsuch ve Taguchi, 2010; Patton, Crosby, Houchins ve Jolivette, 2010). Bunlarla birlikte, akıcı okuyamayan öğrencilerin yanı sıra akıcı okuyanlar da okuduğunu anlama sorunu yaşayabilmektedir. Akıcı okuyan öğrencilerin yaklaşık %10'u okuduğunu anlamakta güçlük yaşamaktadır (Meisinger, Bradley, Schwanenflugel, Kuhn ve Morris, 2009). Alanyazındaki bu bilgiyle benzer şekilde, bu araştırmadaki okuma güçlüğü olan 96 öğrencinin beşinin akıcı okumalarına karşın okuduğunu anlama sorunu yaşadığı belirtilmiştir. Araştırmadaki öğretmenlerin tümü alanyazındaki bilgilere paralel olarak, hem akıcılık hem de anlama sorunu olduğunu belirttikleri doksan bir öğrenci için tekrarlı okuma gibi yöntemler kullanarak akıcılığı artırma çalışmaları yaptıklarını belirtmiştir. Yine benzer şekilde okuma güçlüğü olan öğrencilerin %86.5'i okuduğunu daha iyi anlamak için akıcılığı artırma yöntemlerinden bir olan hatalı okunan sözcük üzerinde çalışma stratejisini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Okuma akıcılığının okuduğunu anlamadaki önemine karşın, öğrenciler akıcı okuyabilseler bile okuduklarını anlamalarını destekleyici öğretime gereksinim duymaktadır (Boulware-Gooden ve diğ., 2007). Bu nedenle, anlamayı artırmanın en iyi yolunun akıcılığı, sözcük bilgisini ve strateji farkındalığı gelişimini birlikte ve tüm derslerde ele alarak desteklemek olduğu düşünülmektedir (McDonald Connor ve diğ., 2004; Miller ve Veatch, 2010; Pressley, 2001; Van Den Bos ve diğ., 1998). Sözcüklerin ve okuma stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin hatalı okumaları durumunda doğrudan öğretim yaklaşımı ile dinleme sunumu şeklinde de yapılabilmektedir (Van Den Bos ve diğ., 1998).

1-5. sınıflar için ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (MEB, TTKB, 2009) incelendiğinde, okuduğunu anlama için kullanılan stratejilerden metni önceden gözden geçirme, okuma için amaç belirleme, metni zihninde canlandırma, metne ilişkin tahmin yürütme, önbilgilerin harekete geçirilmesi, metne ilişkin not alma, metindeki önemli yerleri belirginleştirmenin öğretime yer verildiği görülmüştür. Yine aynı kaynaktan öykü haritası kullanma ve işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımının kullanılması da yer almıştır. Özellikle sözcük bilgisinin (dağarcığının) geliştirilmesinde kavram modelinin benimsenmesi, geleneksel yaklaşımdan uzaklaşıldığını göstermektedir. Aynı programda, yazınsal metinler kadar, bilgilendirici metinlere de ağırlık verilmesinin, bu metin türünün daha kolay anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. 1-5. sınıflar için ilköğretim Türkçe dersi programı ve kılavuzu incelendiğinde, şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihninde yapılandırmayı kapsayan görsel okuma ve sunu alanına da yer verildiği görülmektedir. Özellikle öğrenme yetersizlikleri olan öğrencilerin sözlü bilgiyi organize etme ve hatırlama sorunlarından ötürü, bilgiyi görselleştirmenin anlamalarını kolaylaştıracağı belirtilmektedir (Kim, Vaughn, Wanzek ve Wei, 2004). Akpınar'ın (2005) çalışmasında yer alan öğretmenler, görsel okuma ve sunu alanının programda yer almasının, yöntem ve tekniklere çeşitlilik getirerek anlama becerilerinin, hızlı okumanın ve yaratıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Tüm bunlar okullarımızdaki okuduğunu anlama öğretimi çalışmalarının iyileştirilmesi açısından son derece sevindirici gelişmelerdir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü veri toplama sürecinde kendilerine verilen anketi incelediklerinde, ankette yer alan okuduğunu anlama uygulamalarının çoğuna 1-5. sınıflar için ilköğretim Türkçe dersi programı ve kılavuzunda yer verildiğini belirtmişlerdir.

Ancak öğrencilerin bazı önemli stratejileri kullanmadıklarını belirtmesi, ayrıca bu stratejilerin öğretimdeki uygulamaları yapan öğretmen oranının düşük olması, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu konudaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesini ve onlara bu stratejilerin kullanımının önemini fark ettirecek, konu ile ilgili uygulamalı eğitim programlarının hazırlanmasını gerektirmektedir. Bu konudaki gereksinimleri belirlemenin en iyi yolu öğretmen ve öğrencilerden alınan bilgilerin yanı sıra sınıf gözlemi yapmaktır. Alanyazındaki öğrencilerin okuduğunu anlama için kullandığı stratejileri ve öğretmenlerin bunları öğretme yöntemlerini inceleyen çalışmaların çoğunda, veriler gözlem yoluyla elde edilmiştir. Bu çalışmada öğrenenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarına ilişkin bilgi yalnızca öğretmenlerin ifade ettikleriyle sınırlıdır. İlerideki çalışmalarda bu konuda veri toplamak amacıyla sınıf gözlemlerinin de kullanılmasının, daha güvenilir sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Aynı şekilde öğrencilere ve öğretmenlere verilecek strateji öğretme eğitiminin sınıflarda uygulamalı olarak yapılmasının da strateji kullanımının önemini fark edilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Antoniou, F., & 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.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37-49.
- Arabsolghar, F., & Elkins, J. (2001). Teachers's expectations about students' use of reading strategies, knowledge and behaviour in grades 3, 5 and 7. *Journal of Research in Reading*, 24(2), 154-162.
- Baker, S., Gersten, R., & Grossen, B. (2002). Interventions for students with reading comprehension problems. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology-IV* (pp. 731-754). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Baydık, B. (2002). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6), 423-436.
- Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541-552.
- Boulineau, T., Fore III, C., Hagan Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 105-121.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhil, A., & Joshi, M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to Comprehension failure in young children. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.

- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31-42.
- Cavkaytar, S. (2010). Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim beşinci sınıfta bir eylem araştırması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları (No: 2019).
- Chan, L. K. S., & Cole, P. G. (1986). The effects of comprehension monitoring training on the reading competence of learning disabled and regular class students. *Remedial and Special Education, 7*, 33-40.
- Clark, K. F., & Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher, 58*(6), 570-580.
- Çetinkaya, P., & Erkin, E. (2002). Assessment of metacognition and its relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude. *Boğaziçi University Journal of Education, 19*(1), 1-11.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Parskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology, 29*, 471-492.
- Durkin, D. (1978 - 1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly, 14*(4), 481-533.
- Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher, 61*(2), 161-167.
- Eilers, L. H., & Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement, 43*(1), 13-29.
- Epçatan, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu kavrama stratejilerini işe koşmalarına ilişkin görüşleri. *Mili Eğitim, 181*, 108-120.
- Fore III, C., Boon, R., & Lowrie, K. (2007). Vocabulary instruction for middle school students with learning disabilities: A comparison of two instructional models. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 5*(2), 49-73.
- Freeland, J. T., Skinner, C. H., Jackson, B., McDaniel, C. E., & Smith, S. (2000). Measuring and increasing silent reading comprehension rates: Empirically validating repeated readings intervention. *Psychology in the Schools, 37*(5), 415-429.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education, 20*(5), 309-318.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279-320.
- Gorsuch, G., & Taguchi, E. (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal students reports. *Language Teaching Research, 14*(1), 27-59.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 101-108.
- Güzel-Özmen, R. (2000). Okuduğunu anlama seti. Ankara: Yapa Yayınları.
- Hagaman, J. L., Luschen, K., & Reid, R. (2010). The "RAP" on reading comprehension. *Teaching Exceptional Children, 43*(1), 22-29.
- Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School*

- Hovardaoğlu, S. (1994). Davranış bilimleri için istatistik. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Kim, A. H., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizer and their effects on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. *Journal of Learning Disabilities, 37*, 105-118.
- Klingner, J. K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M., & Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century: A glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly, 33*, 59-74.
- MacLean, I. (2000). Effects on interactive vocabulary instruction on reading comprehension of students with learning disabilities. (Report No. 143). Western Washington University, Wodring College of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED445438)
- MEB, EARGED (2010). PISA 2009 ulusal ön raporu. Ankara: MEB, EARGED.
- MEB, TTKB (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- McDonald Connor, C., Morrison, F. J., & Petrella, J. N. (2004). Effective reading comprehension instruction: Examining child X instructions. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 682-698.
- McNamara, D. S., Floyd, R.G., Best, R., & Louwerse, M. (2004). World knowledge driving young readers' comprehension difficulties. In Y. B. Kafai, W. A.
- Meisinger, E. B., Bradley, B. A., Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., & Morris, R. D. (2009). Myt and reality of the word caller: The relation between teacher nominations and prevalence among elementary school children. *School Psychology Quarterly, 24*, 147-159.
- Miller, M, & Veatch, N. (2010). Teaching literacy in context: Choosing and using instructional strategies. *The Reading Teacher, 64*(3), 154-165.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 249-259.
- 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. 14 Şubat 2011 tarihinde http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf adresinden edinilmiştir.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2000). Children's difficulties in text comprehension: Assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*(1), 51-59.
- Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading & Writing, 18*, 657-686.
- Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction, 19*, 228-242.
- Patton, B., Crosby, S., Houchins, D., & Jolivette, K. (2010). The comparative effect of fluency instruction with and without a comprehension strategy for elementary school students. *International Journal of Special Education, 25*(2), 100-112.
- Pedrotty Bryant, D., Goodwin, M., Bryant, B.B., & Higgins, K. (2003). Vocabulary instruction for students with learning disabilities: A review of the research. *Learning Disability Quarterly, 26*, 117-128.
- Pesa, N., & Somers, S. (2007). Improving reading comprehension through application and trans-

- fer of reading strategies (A Research Project). Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 27*(6), 360-370.
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition Learning, 1*, 99-113.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Harrison, P. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review, 26*(3), 448-466.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J., & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth-and fifth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading, 2*(2), 159-194.
- Priebe, S. J., Keenan, J. M., & Miller, A. C. (2010). How prior knowledge affects word identification and comprehension. *Reading & Writing, September*, Electronic Version.
- Reutzell, D.R., Smith, J. A., & Fawson, P. C. (2005). An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly, 20*, 276-305.
- Rydland, V., Aukrust, V. G., & Fulland, H. (2010). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension: A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading & Writing, 23*, Published Online.
- Sáenz, L. M., & 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.
- Scarlach, T. D. (2008). START comprehending: Students and teachers actively reading text. *The Reading Teacher, 62*(1), 20-31.
- Scull, J. (2010). Embedding comprehension within reading acquisition processes. *Australian Journal of Language and Literacy, 33*(2), 87-107.
- Signorini, A. (1997). Word reading in Spanish: A comparison between skilled and less skilled beginning readers. *Applied Psycholinguistics, 18*, 319-344.
- Simons, D. C., & Kame'unui, E. J. (1990). The effect of task alternatives on vocabulary knowledge: A comparison of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*(5), 291-297.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction, 19*, 272-286.
- Stetter, M. E. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and Treatment of Children, 33*(1), 115-151.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading & Writing, 22*, 85-106.
- Van Den Bos, K. P., Brand-Gruwell, S., & Aarnoutse, C. A. J. (1998). Text comprehension strategy instruction with poor readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 10*, 471-498.
- Vaughn, S., Chard, D. J., Pedrotty Bryant, D., Coleman, M., Tyler, B. J., Linan Thomson, S., & Kouzekanani, K. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education, 21*(6), 325-335.

- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 37-70.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Yang, Y. (2006). Reading strategies or comprehension monitoring strategies? *Reading Psychology*, 27, 313-343.