

Metacognitive Reading Strategies Used by Students with Learning Disabilities and Typically Developing

Res. Asst. Dr. Seyhan Soğancı
Ondokuz Mayıs University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-7133-6033
seyhan.soganci@omu.edu.tr

Abstract

This study aimed to compare and examine the metacognitive reading strategies used by students with learning disabilities and typically developing students at the same reading comprehension level and in the 5th grade during the reading process. For this purpose, the students' reading comprehension skills in both groups and the metacognitive strategies they used before, during, and after reading were evaluated. When determining the participants, it was considered that all students could independently read a text at 5th grade level and answer comprehension questions with 90% accuracy. Seven students with learning disabilities and seven students with typical development participated in the research. The research was planned using the qualitative research method, and the participants were determined through purposeful sampling. Data regarding reading comprehension skills were obtained using the "Reading Skills Assessment Tool" (OBDA). The metacognitive interview technique was used to determine the types of strategies used by students. The data obtained from the interview were analyzed and categorized by two separate experts. Inter-coder reliability was calculated by comparing categories. According to the comparison results, the inter-coder reliability coefficient was 90%, in line with the number of consensus and disagreement determined. As a result of the research findings, the strategies used by the students in both groups during the entire reading process were broadly similar. However, unlike their typically developing peers, students with learning disabilities used various strategies to obtain information about the text before reading and prepared themselves for reading. Students with learning disabilities used more strategies during reading than those without and turned to strategies to control their attention. After reading, it was observed that students with learning disabilities tend to use strategies that serve to remember the text more frequently, unlike those without learning disabilities.

Keywords: Learning disability, Reading, Reading comprehension, Metacognitive strategy



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 576-591

Research Article

Received: 2023-09-20
Accepted: 2023-10-18

Suggested Citation

Soğancı, S. (2023). Metacognitive reading strategies used by students with learning disabilities and typically developing, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 576-591. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1363548>

Extended Abstract

Problem: In education, it is important for a student's performance to be able to fulfill the requirements of the learning task. Unfortunately, the job of being a student does not have a school and is learned in parallel with the years spent learning. In fact, the student becomes a student as he learns to learn (Toprakçı, 2017), and one of the important learnings of this process is learning to read. Reading comprehension is a multidimensional skill affected by various linguistic and cognitive processes. During the reading process, readers need to interpret the text using conceptual knowledge, such as vocabulary and grammar, and procedural knowledge, such as reading strategies (Anmarkrud & Braten, 2009). Pressley (2002) stated that reading comprehension occurs when readers interact with the text while reading. For this, the reader must exhibit behaviors such as making predictions about the subject and content of the text, associating the information with prior knowledge, asking questions while reading, and summarizing the text. Pressley focuses here on reading comprehension strategies. Reading comprehension strategies are goal-oriented mental processes that control readers' analysis of the text and their construction of the meaning of the text (Anastasiou & Griva, 2009; Weinstein & Mayer, 1986). Using metacognitive comprehension strategies during the reading process enables readers to approach the text critically (Alexander & Jetton, 2000; Mokhtari & Reichard, 2002) and to determine the critical points of the messages intended to be given in the texts (Forrest-Pressley & Waller, 2013). Good readers use several strategies, such as determining the purpose of reading, taking notes, summarizing the text, making inferences, and finding the main idea before, during, and after reading to comprehend better what they read (Pintrich et al., 1994). It is stated that poor readers do not have sufficient strategy knowledge, cannot use reading comprehension strategies effectively and sufficiently during the reading process, cannot interact with the text, and perform passive reading (Lau, 2006; Nash, 2010).

Researchers examining the ability of students with learning disabilities, who are described as poor readers, to use metacognitive reading strategies state that these students experience limitations in using strategies (Anastasiou & Griva, 2009; Sanford, 2015; Wigent, 2013). It is stated that students with learning disabilities cannot create a sufficient strategy repertoire due to their limitations in metacognitive skills, cannot use the strategies they have appropriately in texts, cannot generalize to different situations, and are behind their peers in this skill (Berkeley & Larsen, 2018; Malone & Mastropieri, 1991). However, it is thought that these characteristics cannot be described as a feature that covers all students with learning disabilities. It is stated in the literature that students who do not have any reading difficulties do not have strategy knowledge or use an insufficient number of strategies (Cavkaytar, 2010; Güngör, 2005; Oakhill & Cain, 2000), students with learning disabilities tend to use a significant portion of the strategies their typically developing peers use in the reading process (Soğancı, 2023), and systematic strategy teaching increases the strategy use and reading comprehension skills of students with learning disabilities (Edmonds et al., 2009; Kim et al., 2012; Mastropieri et al., 2003; Özbek, 2019; Vaughn et al., 2000). On the other hand, the curriculum also includes achievements regarding reading strategies. In this regard, although students with learning disabilities experience limitations in using metacognitive reading strategies, as frequently stated in the literature, it seems possible for these students to acquire strategy knowledge in learning environments. In this context, it is thought that describing the reading strategies used by students with learning disabilities and comparing them with the types of strategies used by their typically developing peers is essential in revealing the reading characteristics of students with learning disabilities in detail. When comparing the reading strategies used by students with learning disabilities with those used by their typically developing peers, the fact that the groups are similar in terms of grade and reading comprehension level will make an explanatory comparison possible. Based on this idea, the study aimed to compare and examine the metacognitive reading strategies used by 5th-grade students with learning disabilities and typically developing students in the reading process in terms of a text at their grade level. All students in the two groups have the same reading comprehension levels regarding the text used in the study. For this purpose, answers were sought to the following questions; What strategies are used by students with learning disabilities and typically developing students before reading? What strategies are used by students with learning disabilities and typically developing students during reading? What strategies are used by students with learning disabilities and typically developing students after reading?

Method: This study is a screening study within the scope of qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2011). A purposeful sampling method was used to determine the participants of the study. Several criteria were taken into account in determining the participants per the purpose of the research. These criteria for students with learning disabilities are attending the 5th grade, having a diagnosis of learning disability (medical diagnosis and educational diagnosis), and answering comprehension questions regarding a text at their grade level with at least 90% accuracy. The criteria for typically developing students are to attend the 5th grade and answer comprehension questions regarding a text at their grade level with at least 90% accuracy. This research was carried out with the participation of 14 students, 7 students with learning disabilities, and 7 students with typical development. Data regarding the participants' reading comprehension skills were obtained by using an informative text at the 5th grade level in the "Reading Skills Assessment Tool" (OBDA) (Alatlı et al., 2022) and the comprehension questions related to the text. A metacognitive interview was conducted to determine the types of strategies students used. In the first stage of the evaluation, the purpose of the research and what was expected from students were explained. Then, the student was given the reading text, questions were asked to determine the strategies used before reading, the text was talked about, and information was obtained from the student about what he did before reading the text. When this process was completed, the student was asked to read the text given to him out loud. The student was asked to pause between paragraphs while reading. At this stage, questions were asked about the sections read and to determine what they did to understand better while reading. After the entire text was read this way, the student was asked questions to determine what he did at the end of the reading to understand better and remember what he read. The researcher noted all of the students' answers and behaviors related to the answers (e.g., underlining the text and taking notes) on the interview form for later analysis. After the interview was completed, the student was asked to read the text once more and answer the comprehension questions.

Data regarding students' reading comprehension performance are not included in any analysis because they are used to determine whether the study participation criteria are met. For this purpose, only the students' total correct answers were scored. Content analysis was used to analyze data regarding strategy use. Accordingly, strategy types were categorized, and students' expressions were analyzed and placed in the appropriate category regarding strategy types. Inter-coder reliability was calculated to ensure the reliability of the research. According to the formula of Miles and Huberman (1994), the inter-coder reliability coefficient was found to be 90%.

Findings: As a result of the research, it is seen that students with learning disabilities tend to use strategies more intensively compared to those with typical development. All students with learning disabilities used various strategies to gain information about the text before reading. These students tried to skim through the text to understand its subject and genre, understand whether it was a complex text, and create a reading plan accordingly. In addition, most students with learning disabilities have organized the study area and reading material. In this way, students prepared themselves for reading. When looking at the types of strategies used during reading, it is seen that both groups use many strategies. However, students with learning disabilities tend to use more types of strategies than those without learning disabilities. It was observed that the most significant difference between the two groups in terms of the types of strategies used during reading was the behaviors that students with learning disabilities frequently exhibited to control their attention while reading. In addition, students with learning disabilities, compared to those without learning disabilities, preferred to re-read the crucial points they identified while reading. In addition, assessing text comprehension, explaining the text to someone else, and making drawings related to the text are other strategies that students with learning disabilities prefer, unlike typically developing students. When the research findings are examined as a whole, it can be seen that although there are differences in the types of strategies used by both groups, the types of strategies frequently used by the students are generally similar. This situation is related to the gains in reading skills in the Ministry of National Education Turkish course curriculum. These gains are significantly similar to the types of strategies that students in both groups prefer to use. Based on this situation, formal education is vital in acquiring reading strategies. However, the study's findings show that contrary to the generally accepted view in the literature, students with learning disabilities also have strategy knowledge and are strategic readers among these students.

Suggestions: Regarding further research and applications within the framework of research findings, In addition to the metacognitive interview technique, the data can be supported by using different data collection techniques such as the "Reading Strategies Metacognitive Awareness Inventory" (Öztürk, 2012) or the think-aloud technique. The generalizability of the findings can be increased by studying skills related to strategy use with a larger participant group and with students at different grade levels. Training programs can be organized to develop strategy-oriented reading activities during lessons, include more space in these activities, and provide teachers/pre-service teachers with the knowledge and skills regarding the importance and teaching of reading comprehension strategies.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişen Öğrencilerin Kullandıkları Üstbilişsel Okuma Stratejileri

Arş. Gör. Dr. Seyhan Soğancı

Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0002-7133-6033

seyhan.soganci@omu.edu.tr

Özet

Yapılan bu araştırmada 5. sınıfa devam eden ve kendi sınıf düzeyindeki bir metin açısından benzer okuduğunu anlama performansına sahip öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda her iki gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanmış oldukları üstbilişsel okuma stratejileri değerlendirilmiştir. Katılımcılar belirlenirken tüm öğrencilerin kendi sınıf düzeyindeki bir metni bağımsız olarak okuyabilmesi ve anlama sorularını %90 doğrulukla yanıtlayabilmesi göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya öğrenme güçlüğü olan 7 öğrenci ve tipik gelişim gösteren 7 öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrenci katılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak planlanmış ve katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisine ilişkin veriler "Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı" (OBDA)'nda yer alan bilgilendirici bir metin ve aynı metne ilişkin anlama soruları kullanılarak elde edilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları strateji türlerini belirlemek amacıyla da üstbilişsel görüşme tekniği kullanılmıştır. Üstbilişsel görüşmeden elde edilen veriler iki ayrı uzman tarafından çözümlenerek kategorilendirilmiştir. Kategoriler karşılaştırılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre belirlenen görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları doğrultusunda kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı %90 olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin tüm okuma sürecinde kullanmış oldukları strateji türlerinin büyük ölçüde benzer olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tipik gelişim gösteren akranlarından farklı olarak okuma öncesinde metne ilişkin bilgi edinmek amacıyla çeşitli stratejiler kullanmışlar ve kendilerini okumaya hazırlamışlardır. Okuma sırasında öğrenme güçlüğü olan öğrenciler olmayanlara göre daha fazla türde strateji kullanmışlar ve dikkatlerini kontrol etmeye yönelik stratejilere yönelmişlerdir. Okuma sonrasında ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olmayanlardan farklı olarak metni hatırlamaya hizmet eden strateji türlerini daha sık kullanma eğilimi gösterdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, Okuma, Okuduğunu anlama, Üstbilişsel strateji



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 576-591

Araştırma Makalesi

580

Gönderim: 2023-09-20

Kabul: 2023-10-18

Önerilen Atıf

Soğancı, S. (2023). Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişen öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 576-591. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1363548>

GİRİŞ

Eğitimde bir öğrencinin öğrenme işinin (görevinin) gereklerini yerine getirebilmesi performansı için önemlidir. Öğrencilik işinin de maalesef bir okulu yoktur ve öğrenmeyle geçen yıllara paralel öğrenilir. Yani aslında öğrenci öğrenmeyi öğrendikçe öğrenciler (Toprakçı, 2017) ve bu sürecin önemli öğrenmelerinden biri de okumayı öğrenmektir. Okuduğunu anlama, çeşitli dilsel ve bilişsel süreçlerden etkilenen çok boyutlu bir beceridir. Okuma sürecinde okuyucuların hem sözcük bilgisi, gramer gibi kavramsal bilgiyi hem de okuma stratejileri gibi işlemsel bilgiyi kullanarak metni yorumlaması gerekmektedir (Anmarkrud & Braten, 2009; Snow, 2002). Pressley (2002) okuyucular metnin konusu ve içeriği hakkında tahminde bulunabildiğinde, metinde yer alan bilgileri ön bilgileri ile ilişkilendirebildiğinde, okuma sırasında kendine sorular sorabildiğinde, metnin anlaşılma durumunu izleyebildiğinde, metinde neler olduğunu ve verilmek istenen mesajı özetleyebildiğinde okunan metnin anlaşılma olacağını ifade etmektedir. Pressley burada okuduğunu anlama stratejileri üzerinde durmaktadır. Okuduğunu anlama stratejileri üstbilişsel okuma stratejileri olarak da isimlendirilen, okuyucuların metni çözümlemelerini ve metnin anlamını yapılandırmalarını kontrol eden, amaca yönelik zihinsel süreçlerdir (Anastasiou & Griva, 2009; Weinstein & Mayer, 1986). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlamaya etkisini çeşitli okuyucu gruplarında inceleyen araştırmalarda iki beceri arasında önemli düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir (Altunkaya & Sülükçü, 2018; Kıl 2020; Köse, 2016; Soğancı, 2023; Wigent, 2013). Okuma sürecinde üstbilişsel okuma stratejilerin kullanılması okuyucuların metne eleştirel yaklaşmasını (Alexander & Jetton, 2000; Mokhtari & Reichard, 2002), okumaya karşı öz yeterliklerinin artmasını (Bektaş Bedir & Dursun, 2020) ve metinlerde verilmek istenen mesajların önemli noktalarını belirleyebilmesini (Forrest-Pressley & Waller, 2013) sağlamaktadır. Aynı zamanda üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımı ile okuyucular kendi anlama süreçlerine ilişkin bilgi edinirler, dikkatlerini metnin önemli noktalarına odaklayabilirler, metni anlama konusunda yaşamış oldukları sorunların farkına varabilirler ve bu sorunların düzeltilmesine yönelik girişimde bulunabilirler (Forrest-Pressley & Waller, 2013; Israel & Duffy, 2009). Bu amaçlı davranış dizisi sonucunda okuduğunu anlama performansının olumlu yönde gelişeceği ve metinden öğrenmenin gerçekleşeceği açıktır.

İyi okuyucuların birtakım ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu gruptaki okuyucular okuduğunu anlama sürecini en verimli şekilde kullanmak amacıyla okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında birtakım stratejiler kullanmaktadırlar (Pintrich vd., 1994). Bu stratejiler okuyucu ve metin özelliklerine göre çeşitlilik gösterse de; okuma öncesinde okuma amacını belirleme, metne ilişkin tahminlerde bulunma, ön bilgileri harekete geçirme şeklinde, okuma sırasında metni zihinde canlandırma, not alma, bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma şeklinde, okuma sonrasında ise metne ilişkin soru cevaplama, özetleme, çıkarımda bulunma, ana fikri bulma şeklinde sıralanmaktadır (Aktaş & Bayram, 2018; Baydık, 2011; İnce, 2012; Pressley, 2002). İyi okuyucular okuma sırasında aktiftirler, okuma performanslarını ve anlamalarını izleyerek etkin bir okuma gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu durum onların metni anlamadıklarında ne yapacaklarını planlamalarını ve bu planı uygulamalarını kolaylaştırmaktadır (Anastasiou & Griva, 2009; Başaran, 2013; Lau, 2006; Nash, 2010; Pintrich vd., 1994; Wixson & Lipson, 1991). Zayıf okuyucuların ise birçoğu bu becerilerde sınırlılık göstermektedirler. Bu gruptaki okuyucuların strateji bilgisinin yeterli olmadığı, okuma sürecinde okuduğunu anlama stratejilerini etkin şekilde ve yeterli düzeyde kullanamadıkları, metinle etkileşim kuramadıkları ve pasif okuma gerçekleştirdikleri belirtilmektedir (Lau, 2006; Nash, 2010).

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma sürecinde yaşamış oldukları sorunlar nedeniyle çoğunlukla zayıf okuyucu grubu olarak nitelendirilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma becerilerini inceleyen araştırmacılar, bu öğrencilerin strateji kullanmada sınırlılıklar yaşadıklarını belirtmektedirler (Anastasiou & Griva, 2009; Antoniou & Souvignier, 2007; Berkeley vd., 2010; Botsas & Padelidu, 2003; Cain vd., 2004; Lau & Chan, 2003; Sanford, 2015; Wigent, 2013). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel becerilerdeki sınırlılıkları nedeniyle yeterli düzeyde strateji dağarcığı oluşturamadıkları, sahip oldukları stratejileri metinlerde uygun şekilde kullanamadıkları, farklı durumlara genelleymedikleri ve bu beceride akranlarının gerisinde oldukları ifade edilmektedir (Berkeley & Larsen, 2018; Malone & Mastropieri, 1991). Ancak bu özelliklerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tümünü kapsayan bir özellik olarak nitelendirilemeyeceği açıktır. Nitekim alanyazında herhangi bir okuma güçlüğü yaşamayan öğrencilerin de strateji bilgisinin olmadığı ya da yetersiz sayıda strateji kullandıkları (Cavkaytar, 2010; Güngör, 2005; Oakhill & Cain, 2000), öğrenme

güçlüğü olan öğrencilerin okuma sürecinde tipik gelişim gösteren akranlarının kullandığı stratejilerin önemli bölümünü kullanma eğiliminde oldukları (Soğancı, 2023), sistematik bir strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji kullanma ve okuduğunu anlama becerilerini artırdığı (Edmonds vd., 2009; Kim vd., 2012; Mastropieri vd., 2003; Özbek, 2019; Vaughn vd., 2000) yönünde bulgular sunan araştırmalar da yer almaktadır. Diğer yandan müfredatta da okuma stratejilerinin kullanımına ilişkin kazanımlar yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkçe dersi öğretim programında okuma alanında strateji kullanımı ile ilişkili olarak 3. sınıf düzeyinde belirlenen kazanımlar okuma sırasında noktalama işaretlerine dikkat etme, metinle ilgili tahminde bulunma, metni anlatma, metnin konusunu belirleme, metnin ana fikrini belirleme, metin türlerini ayırt etme, metindeki durumlar ile kendi yaşantıları arasında ilişki kurmadır. 4. sınıf düzeyinde belirlenen kazanımlar, 3. sınıf düzeyindeki kazanımlara ek olarak bağlamdan yararlanarak bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme, görsellerden/başlıktan yararlanarak metnin konusunu tahmin etme, metinde renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrama, okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunma ve neden sonuç ilişkisi kurma şeklindedir. 5. sınıf düzeyinde belirlenen kazanımlar ise 3. ve 4. sınıf düzeyindeki kazanımlara ek olarak, okuma stratejilerini kullanma, okunan metni özetleme, okuduklarını yorumlama, metindeki önemli noktaları vurgulama, metne uygun başlık belirlemedir (MEB, 2019). Bu doğrultuda öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, alanyazında sıklıkla belirtildiği gibi üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmada sınırlılıklar yaşasalar da bu öğrencilerin öğrenme ortamlarında strateji bilgisi edinebilmeleri mümkün görünmektedir. Bu bağlamda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin betimlenmesi ve tipik gelişim gösteren akranlarının kullandığı strateji türleri ile karşılaştırılmasının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma özelliklerinin detaylı şekilde ortaya konulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kullanmış oldukları okuma stratejileri ile tipik gelişim gösteren akranlarının kullandığı stratejilerin karşılaştırılmasında grupların hem sınıf hem de okuduğunu anlama düzeyi açısından benzer olması açıklayıcı bir karşılaştırmayı mümkün kılacaktır. Bu düşünceden yola çıkarak mevcut çalışmada 5. sınıfa devam eden ve kendi sınıf seviyesindeki bir metin açısından aynı okuduğunu anlama düzeyindeki öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerinin karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma öncesinde kullandıkları stratejiler nelerdir?
2. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları stratejiler nelerdir?
3. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sonrasında kullandıkları stratejiler nelerdir?

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli

Okuduğunu anlama ve sınıf seviyesi olarak benzer düzeydeki öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışma nitel araştırma kapsamında bir tarama çalışmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

2. Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma çalışmalarının çoğunluğunun küçük bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmesi nedeniyle örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır (Patton, 2014). Bu yöntemde çalışmaya dâhil edilecek kişi veya kişiler belirlenen ölçütler çerçevesinde, araştırmacının amaçlarına en uygun cevabı verebilecek kişiler arasından belirlenir (Kümbetoğlu, 2017). Araştırmanın amacına uygun olarak katılımcıların belirlenmesinde birtakım ölçütler dikkate alınmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için bu ölçütler 5. sınıfa devam etmesi, öğrenme güçlüğü tanısının bulunması (tıbbi tanı ve eğitsel tanı), kendi sınıf düzeyindeki bir metne ilişkin anlama sorularını en az % 90 doğrulukla yanıtlaması şeklindedir. Bağımsız düzeyde okuyucuların okuduğunu anlama doğruluğu en az %90 olarak ifade

edildiği için (Joseph, 2008) anlama sorularının %90'ını doğru yanıtlanmasına ilişkin ölçüt dikkate alınmıştır. Tipik gelişim gösteren öğrenciler için ise ölçütler 5. sınıfa devam etmesi, kendi sınıf düzeyindeki bir metne ilişkin anlama sorularını en az % 90 doğrulukla yanıtlaması şeklindedir. Ölçütlere uygun öğrencilerin belirlenmesi amacıyla ilk olarak resmi kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesi için özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki yetkili kişi ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Bu aşamada 8 farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan toplam 18 öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenlere araştırmanın kapsamı ve amacı açıklanmış ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için belirlenmiş olan ölçütler hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenme güçlüğü tanısı olan 5. sınıf öğrencileri ile çalışan 10 öğretmen tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşüne dayalı olarak çalışmaya katılımının uygun olduğu belirtilen 11 öğrenme güçlüğü olan öğrenci belirlenmiş ve ebeveynlerinden aile onamı alınmıştır. Uygulama sürecinde bu öğrencilerin 4'ünün okuduğunu anlama değerlendirmesinde "kendi sınıf düzeyindeki bir metne ilişkin anlama sorularını en az % 90 doğrulukla yanıtlayabilme" ölçütünü yerine getiremediği görülmüştür. Bu nedenle söz konusu öğrenciler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Araştırmaya 7 öğrenme güçlüğü olan öğrenciden elde edilen veriler dâhil edilmiştir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin belirlenmesi için ise Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki ortaokulun idarecileri ve öğretmenler ile görüşülerek araştırmanın kapsamı ve öğrencilere ilişkin belirlenen ölçütler açıklanmıştır. Söz konusu ölçütlere uygun öğrenciler öğretmen görüşüne dayalı olarak belirlenmiş ve araştırmaya katılım konusunda ebeveynlerinin izni alınmıştır. Bu araştırma 7 öğrenme güçlüğü olan öğrenci ve 7 tipik gelişim gösteren öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler Ö1, Ö2, ...Ö7 şeklinde, tipik gelişim gösteren öğrenciler ise T1, T2,...T7 şeklinde kodlanmıştır.

3. Verilerin Toplanması

Katılımcıların okuduğunu anlama becerilerine ilişkin veriler "Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı"nda (OBDA) (Alatlı vd., 2022) yer alan 5. sınıf düzeyindeki "Şempanzeler" isimli bilgilendirici türde metin ile bu metne ait anlama soruları kullanılarak elde edilmiştir. OBDA okuma becerilerini 2.-8. sınıf düzeylerinde hece okuma, sözcük okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarında değerlendirmektedir. Akıcı okuma boyutunda her sınıf düzeyinde birbirinden farklı iki öyküleyici ve iki bilgilendirici metin yer almaktadır. Okuduğunu anlama boyutunda ise akıcı okumada kullanılan metinlere ek olarak bu metinlere ilişkin çoktan seçmeli sorular yer almaktadır. 2.- 4. sınıf metinlerinde her bir metin için 6 anlama sorusu yer alırken 6.-8. sınıf metinlerinde anlama sorularının sayısı 7'dir. Bu çalışmada kullanılan "Şempanzeler" isimli metin 292 sözcük ve 31 cümleden oluşan, okunabilirlik değeri 59 (orta güçlükte) olan, tanımlayıcı türde bilgilendirici bir metindir. Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi için aynı metne ilişkin geliştirilmiş olan 6 adet çoktan seçmeli okuduğunu anlama soruları bulunmaktadır. Metne ilişkin okuduğunu anlama sorularına ait madde güçlük indeksleri sırasıyla ilk soru için .80, ikinci soru için .57, üçüncü soru için .61, dördüncü soru için .40, beşinci soru için .79, ve son soru için .73 şeklindedir. Metni anlama sorularına ait madde ayırt edicilik indeksleri ise ilk soru için .35, ikinci soru için .74, üçüncü soru için .74, dördüncü soru için .62, beşinci soru için .40, ve son soru için .54 şeklindedir. Öğrencilerin kullandıkları strateji türlerini belirlemek amacıyla üstbilişsel görüşme yapılmıştır. Üstbilişsel görüşme tekniğinde öğrencilere doğrudan okuduklarını anlamak için neler yaptıkları sorularak bir değerlendirme yapılır (Schellings & Van Hout-Wolters, 2011). Üstbilişsel görüşme kapsamında hazırlanan sorular okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrencilerin hangi stratejiyi kullandıklarını belirlemeye yönelik yönlendirici sorulardır (örn; okumaya başlamadan önce metni daha iyi anlamak için neler yapıyorsun, okuduklarını anlayamadığında ne yaptın, anlamını bilmediği sözcüklerle karşılaştığında ne yaptın, metni hatırlamak için neler yaptın). Bu sorular oluşturulurken alanyazında yer alan ve benzer şekilde öğrencilerin strateji kullanımını inceleyen araştırmalardaki (Özbek, 2019; Fırat, 2017) görüşme sorularından faydalanılmıştır.

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Her bir öğrenci ile bireysel olarak çalışılmıştır ve uygulama tek oturumda (40 dk.) gerçekleştirilmiştir. Üstbilişsel görüşme sürecinde ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde "Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı"nda (OBDA) yer alan "Şempanzeler" isimli metin ve metne ilişkin anlama soruları kullanılmıştır. Metin ve metne ilişkin anlama sorulara ayrı sayfalarda yazılı olarak öğrencilere sunulmuştur. Tipik gelişim gösteren öğrencilerle devam ettikleri okulda, çalışma için ayrılan bir sınıfta değerlendirme yapılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ise devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde

çalışma için ayrılan sınıfta değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde ilk olarak öğrenciye araştırmanın amacı ve kendisinden beklenenler açıklanmıştır. Daha sonra öğrenciye okuma metni verilerek, okuma öncesinde kullanılan stratejileri belirlemeye yönelik sorular sorulmuş, metin hakkında konuşulmuş ve öğrenciden metni okumadan önce neler yaptığını ilişkin bilgi alınmıştır. Bu işlem bittiğinde öğrenciden sesli olarak kendisine verilen metni okuması istenmiştir. Öğrenci okurken paragraf aralarında durması istenmiştir. Bu aşamada okunan bölümlere ilişkin ve okuma sırasında daha iyi anlayabilmek için neler yaptığını belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Tüm metin bu şekilde okunduktan sonra öğrenciye okuduğunu daha iyi anlamak ve hatırlamak için okuma sonunda neler yaptığını belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Öğrencinin tüm yanıtları ve yanıtlarına ilişkin davranışları (örn; metnin altını çizme, not alma) daha sonra analiz edilmek üzere araştırmacı tarafından görüşme formuna eş zamanlı olarak not edilmiştir. Görüşme bittikten sonra öğrenciden metni bir kez de içinden okuması ve diğer sayfada bulunan metne ilişkin anlama sorularını yanıtlaması istenmiştir. Değerlendirme süreci önce öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için uygulanmıştır. Değerlendirme sonucunda öğrenme güçlüğü olan 11 öğrencinin 4'ünün okuduğunu anlamaya ilişkin belirlenen ölçütlerin altında kaldığı görülmüştür. Bu nedenle bu öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmemesine ve tipik gelişim gösteren 7 öğrenci ile değerlendirmeye devam edilmesine karar verilmiştir. Değerlendirme uygulaması tipik gelişim gösteren öğrencilerle de aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.

4. Verilerin Analizi

Öğrencilerden elde edilen okuduğunu anlama performansına ilişkin veriler, çalışmaya katılım ölçütlerinin karşılanıp karşılanmadığını belirlemek amacıyla kullanıldığı için herhangi bir analizde yer almamıştır. Bu amaçla yalnızca öğrencilerin toplam doğru yanıtları hesaplanmıştır. Her iki grupta da öğrenciler metne ilişkin anlama sorularının tümünü doğru yanıtlamışlardır. Strateji kullanımına ilişkin verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda strateji türleri kategorilendirilmiş, öğrencilerin ifadeleri çözümlenerek kullandıkları okuma stratejilerinin türlerine ilişkin uygun olan kategoriye yerleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Bu amaçla araştırma verileri okuma güçlükleri konusunda uzman bir akademisyen tarafından yeniden analiz edilmiştir. Farklı kodlayıcıların yapmış olduğu analiz sonuçlarındaki uyum karşılaştırılarak güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik [Miles ve Huberman \(1994\)](#) [Görüş birliği/(görüş birliği + anlaşmazlık) * 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre belirlenen görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları doğrultusunda kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı %90 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda geçerliği sağlamak amacıyla öğrenci görüşlerinden direkt alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

1. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma öncesinde kullandıkları stratejiler nelerdir?

Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma öncesinde kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma öncesinde kullandıkları stratejiler

Strateji Türü	Öğrenme Güçlüğü (n=7)	Tipik Gelişim (n=7)
	f	f
Ön bilgileri etkinleştirme	5	7
Metin türü belirleme	7	-
Başlıktan metnin konusunu tahmin etme	7	7
Metne göz gezdirerek genel bilgi edinme	7	7
Metnin güçlük düzeyini belirleme	7	1
Okuma amacı belirleme	2	7
Çevreyi düzenleme	6	-
Okuma planı oluşturma	7	2
Metni hayal etme	-	1

Çizelge 1'e göre okuma öncesinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en fazla kullandığı stratejiler metin türü belirleme (f=7), başlıktan metnin konusunu tahmin etme (f=7), metne göz

gezdirerek genel bilgi edinme (f=7), metnin güçlük düzeyini belirleme (f=7) ve okuma planı oluşturmaktır (f=7). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin en fazla kullandığı stratejiler ise ön bilgileri etkinleştirme (f=7), başlıktan metnin konusunu tahmin etme (f=7), okuma amacı belirleme (f=7) ve metne göz gezdirerek genel bilgi edinmedir (f=7). Metin türü belirleme (f=7) ve çevreyi düzenleme (f=6) stratejileri sadece öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tarafından kullanılırken metni hayal etme stratejisini sadece tipik gelişim gösteren gruptaki bir öğrenci kullanmıştır. Öğrencilerin okuma öncesinde kullandığı stratejilere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir;

"İlk önce başlığa bakıyorum ve yazılanlara göz atıyorum. Neyle ilgili bir yazı okuyacağımı anlıyorum böylece." Ö2

"Hemen başlığa bakıyorum ve metnin konusunu anlıyorum. Bu metinde şempanzeleri anlatacak." T5

2. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları stratejiler nelerdir?

Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular Çizelge 2'de yer almaktadır.

Çizelge 2. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları stratejiler

Strateji Türü	Öğrenme Güçlüğü (n=7)	Tipik Gelişim (n=7)
	f	f
Not alma	1	4
Önemli yerleri belirleme	7	7
Okuma hızını ayarlama	5	3
Tekrar okuma	7	7
Metni bölümlere ayırma	6	-
Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma	1	7
Neden sonuç ilişkisi kurma	6	7
Anlamayı izleme	1	-
Analoji	2	2
Deneyimleri ile ilişkilendirme	5	6
Çıkarımda bulunma	3	6
Dikkati dağıldığında müdahale etme	7	2
Zor yerlerde okuma hızını azaltma	6	7
Okurken duraksayarak zihinden tekrarlamaya	7	1
Sözcüklerin anlamını bağlamdan tahmin etme	-	5
Önceki bilgileri ile karşılaştırma	6	7
Bilmediği sözcüğün anlamını sorma	4	-

Çizelge 2'ye göre okuma sırasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en fazla kullandığı stratejiler önemli yerleri belirleme (f=7), tekrar okuma (f=7), dikkati dağıldığında müdahale etme (f=7) ve okurken duraksayarak zihinden tekrarlamadır (f=7). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin en fazla kullandığı stratejiler ise önemli yerleri belirleme (f=7), tekrar okuma (f=7), noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma (f=7), neden sonuç ilişkisi kurma (f=7), zor yerlerde okuma hızını azaltma (f=7) ve önceki bilgileri ile karşılaştırmadır (f=7). Metni bölümlere ayırma (f=6), anlamayı izleme (f=1) ve bilmediği sözcüğün anlamını sorma (f=4) stratejileri sadece öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tarafından kullanılırken sözcüklerin anlamını bağlamdan tahmin etme (f=5) stratejisini sadece tipik gelişim gösteren gruptaki öğrenciler kullanmıştır. Öğrencilerin okuma sırasında kullandığı stratejilere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir;

"....ben hayvanat bahçesine gittiğimde görmüştüm. Kafesleri çok kirliydi. Biz hayvanat bahçelerine gittiğimiz için onları hapsediyorlar." Ö7

"Termit sözcüğünün altını çizerek "Karınca yediklerini bilmiyordum." T1

3. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sonrasında kullandıkları stratejiler nelerdir?

Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sonrasında kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular Çizelge 3'te yer almaktadır.

Çizelge 3. Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma sonrasında kullandıkları stratejiler

Strateji Türü	Öğrenme Güçlüğü (n=7)	Tipik Gelişim (n=7)
	f	f
Metne baştan göz gezdirmeye	7	7
Ana fikri belirleme	7	7
Metni kendine özetleme	7	7
Yazılı metni gözünde canlandırma	7	7
Anlamayı değerlendirme	3	1
Metne yeni başlık bulma	1	6
Önemli yerleri tekrar okuma	7	4
Çıkarım yapma	4	6
Metni zihninde canlandırma	7	3
Okuma performansını değerlendirme	5	5
Metne ilişkin çizimler yapma	3	-
Metni başkasına anlatma	5	-

Çizelge 3'e göre okuma sonrasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en fazla kullandığı stratejiler metne baştan göz gezdirmeye (f=7), ana fikri belirleme (f=7), metni kendine özetleme (f=7), yazılı metni gözünde canlandırma (f=7), önemli yerleri tekrar okuma (f=7), ve metni zihninde canlandırmadır (f=7). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin en fazla kullandığı stratejiler ise metne baştan göz gezdirmeye (f=7), ana fikri belirleme (f=7), metni kendine özetleme (f=7), yazılı metni gözünde canlandırmadır (f=7). Metne ilişkin çizimler yapma (f=3) ve metni başkasına anlatma (f=5) stratejileri sadece öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma sonrasında kullandığı stratejilere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir;

Ö6: "...gözlerimi kapattığımda yazılanlar gözümün önüne geliyor."

T3: "...altını çizdiğim yerler vardı. Oraları tekrar okudum."

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada kendi sınıf düzeyindeki bir metin açısından iyi okuyucu performansı gösteren öğrenme güçlüğü tanıdı ve tipik gelişim gösteren 5. sınıf öğrencilerinin kullanmış oldukları üstbilişsel okuma stratejilerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Çalışmanın ilk araştırma sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösterenlere kıyasla daha yoğun şekilde strateji kullanma eğiliminde olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tümü okumaya başlamadan önce metne ilişkin bilgi edinmek amacıyla çeşitli stratejiler kullanmışlardır. Bu öğrenciler metne göz gezdirerek konusu ve türü hakkında fikir edinmeye, zor bir metin olup olmadığını anlamaya ve bu doğrultuda bir okuma planı oluşturmaya çalışmışlardır. Bunun yanında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin birçoğu ön bilgilerini etkinleştirmeyi amaçlayan davranışlar sergilemişlerdir. Özellikle ön bilgileri etkinleştirmenin anlama becerilerinin gelişiminde önemli olduğu belirtilmektedir (Ulu & Ulusoy, 2018). Okuma öncesinde ön bilgilerin aktifleştirilmesi metnin daha kolay ve hızlı şekilde okunabilmesini sağlayarak anlaşılabilirliği artırmaktadır (Sözen, 2022). Smith ve diğ. (2021) ön bilginin okuma üzerindeki etkisinin okuyucu yaşına ve metin türüne göre değiştiğini, bilgilendirici türdeki metinlerde anlamın yapılandırılabilirliği için okuyucunun ön bilgilerine daha fazla gereksinim duyulacağını belirtmektedirler. Ek olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çoğu çalışılan alanı ve okuma materyalini düzenlemişlerdir. Öğrenciler bu şekilde kendilerini okumaya hazırlamışlardır. Bu uygulamalar aracılığı ile öğrencilerin metinle etkileşim oluşturmaya başladığı ve bu durumun da okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Alanyazında yer alan araştırmalar okuma öncesinde gerçekleştirilen zihinsel hazırlığın okuyucuların metne ilişkin bilişsel bir taslak oluşturmalarını, okuma amacı belirlemesini, ön bilgilerini harekete geçirmesini, metinde yoğunlaşacağı noktaları belirlemesini, metne ilişkin merakını ve okuma motivasyonunu artıracaklarını belirtmektedir (Epçaçan, 2009; Pressley, 2002). Bu durumun okuduğunu anlama performansını olumlu yönde etkileyeceği açıktır. Nitekim bir metnin anlaşılması okuyucunun metinle ilgilenmediği durumlarda gerçekleşmemektedir (Benzer & Bozkurt, 2020). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma öncesinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle benzer şekilde birçok stratejiyi kullandıkları görülmektedir. Ancak metin türü belirleme ve çevreyi düzenleme stratejileri sadece öğrenme güçlüğü olan öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Bunun nedeninin bu öğrencilerin okuma performansını etkileyen olumsuz durumlara ilişkin farkındalıkları olabileceği düşünülmektedir. Bu

gruptaki çocuklar dikkatlerinin dağılmasını önleyebilmek ve okumaya odaklanabilmek amacıyla çevrelerini düzenleme gereği duymuşlardır. Diğer yandan metin yapısı bilgisi yoluyla metinlerde yer alan bilgiler arasındaki bağlantının daha kolay kurulabileceği ve metnin daha organize şekilde hatırlanabileceği belirtilmektedir (Baker vd., 2002; Cain vd., 2004). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma performanslarını artırmak için metin yapısını bir ipucu olarak kullandıkları bu nedenle okumaya hazırlanırken metin yapısını dikkate aldıkları düşünülmektedir. Nitekim Moojen ve diğ. (2020) disleksili okuyucular ile yürüttükleri araştırma sonucunda disleksili bireylerin okuma sürecinde yaşadıkları güçlükleri telafi edici mekanizmalar arasında okuma stratejilerinin kullanımının yer aldığını, metin yapısı bilgisini kullanmanın da bu stratejilerden birisi olduğunu belirtmektedirler.

Okuma sırasında kullanılan strateji türlerine bakıldığında her iki grubun da birçok stratejiyi kullandığı ancak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olmayanlara kıyasla daha fazla türde strateji kullanma eğiliminde olduğu görülmektedir. Okuma sırasında kullanılan strateji türleri açısından iki grup arasındaki en belirgin fark öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sırasında sıklıkla dikkatini kontrol etmeye yönelik sergilediği davranışlardır. Okuma sırasında öğrenciler dikkatlerinin dağılmasına karşın bu durumu düzeltmeye/önlemeye yönelik çeşitli stratejiler kullanmışlardır (Örn; Ö1: Bu yazı bence uzun ben sıkılıyorum. Kalemle şuralara bölssem olur mu? Öyle okumak istiyorum. Ö4: ... dışarıdakilere takılıyor gözüm anlamıyorum. Masanın diğer tarafına oturarak okumaya devam eder. Ö7:...renkli kalemle çizerken daha iyi okuyorum ve çizdiğim yerleri daha kolay hatırlıyorum). Diğer yandan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olmayanların aksine metni bölümlere ayırma ve okuma sırasında duraksayarak zihinden tekrarlama stratejilerini sıklıkla kullandığı görülmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin okuma ve hatırlama sürecini kendileri için daha kolay bir hale getirmek amacıyla metni bölümlere ayırarak okudukları ve her bölüm sonunda okudukları bölümleri zihinsel olarak tekrarladıkları düşünülmektedir. Nitekim başarılı okuyucuların anlama sürecinde yaşadıkları sorunları ve sınırlılıkları fark edebildiği, bu sorunlara çözüm üretebildiği ve anlamalarına yardımcı olabilecek çeşitli stratejiler kullanabildiği belirtilmektedir (Wu & Anderson, 2007). Dikkat çeken bir diğer bulgu ise, tipik gelişim gösteren öğrenciler bilmedikleri sözcüklerin anlamını bağlamı kullanarak tahmin ederken öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sözcüklerin anlamını doğrudan sormayı tercih etmişlerdir. Bu durum araştırmacıların sıklıkla vurguladığı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metinlerdeki bağlam ipuçlarını kullanma becerilerinin sınırlılığına (Nation & Snowling, 2000; Oakhill vd., 2003) yönelik bulguları desteklemektedir.

Çalışmanın son araştırma sorusundan elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kullandığı strateji türlerinin tipik gelişim gösteren akranlarının kullandığı stratejilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler olmayanlara kıyasla okuma sırasında belirledikleri önemli yerleri okuma sonrasında tekrar okuma yoluna gitmişlerdir. Bunun yanında metni anlamayı değerlendirme, metni başkasına anlatma ve metne ilişkin çizimler yapma, tipik gelişim gösteren öğrencilerden farklı olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kullanmayı tercih ettiği diğer stratejilerdir. Üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımını ve etkililiğini belirleyen değişkenler arasında öğrencilerin okuma motivasyonu, okuma düzeyleri ve okunan metnin özellikleri yer almaktadır (Başaran, 2013). Bu araştırmada kullanılan metin, hem okunabilirlik hem de konu gibi özellikler bağlamında öğrencilerin yaşı ve gelişim özelliklerine uygun olarak oluşturulan, geçerliği ve güvenilirliği yapılmış bir metindir. Bu açıdan kullanılan metnin öğrencilerle çalışmak için uygun olduğu, öğrencilerin ilgisini çektiği, metin düzeyinin öğrencilerin bilişsel becerilerini sergileyebilmelerini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Nitekim öğrenciler okuma öncesinde metni inceleyerek okumaya hazırlanmış ve motive olmuşlardır. Bu durum onların devam eden okuma sürecine aktif katılımını ve metinle etkileşim kurabilmelerini kolaylaştırmıştır.

Araştırma bulguları bir bütün olarak incelendiğinde her iki grubun kullanmış olduğu okuma stratejilerinin türlerinde farklılıklar olmakla birlikte, öğrencilerin sıklıkla kullandığı strateji türlerinin genel olarak benzer olduğu görülmektedir. Hem öğrenme güçlüğü olan öğrenciler hem de tipik gelişim gösteren öğrenciler okuma sürecinde başlıktan metnin konusunu tahmin etme, metne göz gezdirerek genel bilgi edinme, önemli yerleri belirleme, neden sonuç ilişkisi kurma, zor yerlerde okuma hızını azaltma, metindeki bilgileri önceki bilgileri ile karşılaştırma, ana fikri belirleme, metni kendine özetleme, yazılı metni gözünde canlandırma stratejilerini kullanmışlardır. Benzer şekilde Öztürk ve Güneş Özden (2019) ortaokul öğrencilerinin okuma sürecinde kullanmış oldukları okuma stratejilerini inceledikleri çalışmada, kullanılan stratejiler arasında başlıktan konu tahmini, metni ve içeriği inceleme, materyal ve ortam hazırlığı, zihinde canlandırma, ana fikir ve konuyu bulma, önemli yerlerin altını çizme, not alma,

özetleme stratejilerinin yer aldığını belirtmektedirler. Bu durumun Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkçe dersi öğretim programında okuma becerisine ilişkin kazanımlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Programdaki kazanımlar okuma öncesi, sırası ve sonrası strateji kullanımına ilişkin kazanımlarla ilişkilendirilebilir niteliktedir (Benzer & Bozkurt, 2020). Bu kazanımlar her iki gruptaki öğrencilerin kullanmayı tercih ettiği strateji türleri ile önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. Diğer yandan öğretmenlerin strateji kullanımına ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmalarda (Aktaş & Bayram, 2018; Baydık, 2011; Durkan & Özen, 2018; İnce, 2012) öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda sıklıkla kullandığı stratejilerin okuma öncesinde amaç belirleme, metnin görselini yorumlama, ön bilgileri harekete geçirme; okuma sırasında akıcı okuma, metni zihinde canlandırma, not alma, bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma; okuma sonrasında ise metne ilişkin soru cevaplama, anafikri bulma olduğunu görülmüştür. Bu durumdan yola çıkarak okuma stratejilerinin kazanımında örgün eğitimin önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Araştırma bulguları alanyazında genel kabul gören görüşün aksine, çalışmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin strateji bilgisinin bulunduğu ve stratejik okuyucular oldukları yönünde veriler sunmaktadır. Araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranları ile kıyaslandığında okuma sürecinde anlamayı izleme (Baydık, 2011; Botsas & Padeliau, 2003; Dermitzaki vd., 2008; Oakhill vd., 2005), metni özetleme (Baydık, 2011; Dermitzaki vd., 2008), metne ilişkin tahminlerde bulunma (Antonioni & Souvignier, 2007; Dermitzaki vd., 2008; Sanır, 2017), metinden soru üretme ve cevaplama (Baydık, 2011) gibi okuma stratejilerini kullanmada başarısız olduklarını ifade etmektedir. Ancak bu araştırmada yer alan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, katılımcıların belirlenmesi amacıyla yapılan görüşmelerde öğretmenleri tarafından kendi sınıf düzeyindeki metinlerle bağımsız olarak çalışabilen öğrenciler olarak nitelendirilmişlerdir. Aynı zamanda araştırma kapsamında kullanılan metni okuma ve metne ilişkin anlama sorularını cevaplama başarılı performans sergilemişlerdir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan gruptaki öğrenciler her ne kadar öğrenme güçlüğü tanısı almış olsalar da zayıf okuyucu değillerdir. Söz konusu öğrenciler hem destek eğitim almakta hem de bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmektedirler. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin almış olduğu yoğun ve sistematik eğitimin strateji kullanma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir. Nitekim alanyazında hem öğrenme güçlüğü olan öğrencilere (Berkeley & Riccomini, 2011; Firat & Ergül, 2020; Mason vd., 2006; Tülü vd., 2021) hem de çeşitli sınıf düzeylerindeki farklı özellikteki öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin yapıldığı araştırmalarda (Benzer & Bozkurt, 2020; Çapoğlu, 2021; Sanders vd., 2019; Tokgöz & Işık, 2020; Yalçın & Kocaöz, 2022) strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmanın bulguları öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de stratejik okuyucular olabileceklerini, uygun ve sistematik bir eğitimle strateji farkındalığı edinebildiklerini ve bu bilgiyi okuma sürecinde kullanabildiklerini, var olan strateji bilgilerini kullanarak okuduğunu anlama etkinliklerinde kendi sınıf düzeyinde bir performans sergileyebildiklerini göstermektedir. Bu öğrencilerin okuma stratejilerinin öğretimiyle karşılaşmaması veya strateji kullanımına ilişkin rehberlik ve fırsatlara sahip olmaması onların okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirmelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Tülü vd., 2021). Bu yüzden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için okuma stratejilerinin öğretimi oldukça önemlidir.

Araştırma bulgularının yanı sıra bu çalışmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın birinci sınırlılığı öğrencilerin strateji kullanımının sadece üstbilişsel görüşme tekniği ile değerlendirilmiş olmasıdır. Bu teknik her ne kadar öğrencilerin kullandıkları stratejilerin ortaya konulmasında etkili bir yöntem olsa da ileri araştırmalarda diğer veri toplama tekniklerinden de faydalanılabilir. Araştırmanın ikinci sınırlılığı ise çalışmanın 5. sınıf düzeyindeki küçük bir katılımcı grupta gerçekleşmesidir.

Araştırma bulguları çerçevesinde ileri araştırmalar ve uygulamalara ilişkin olarak; üstbilişsel görüşme tekniğine ek olarak "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" (Öztürk, 2012) veya sesli düşünme tekniği gibi farklı veri toplama teknikleri de kullanılarak verilerin desteklenmesi sağlanabilir. Strateji kullanımına ilişkin beceriler daha büyük katılımcı grupla ve farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerle çalışarak elde edilen bulguların genellenebilirliği artırılabilir. Türkçe derslerinde strateji odaklı okuma etkinliklerinin geliştirilmesi ve bu etkinliklere daha fazla yer verilmesi, okuduğunu anlama stratejilerin önemi ve öğretime yönelik bilgi ve becerilerin öğretmenlere/ öğretmen adaylarına kazandırılması amacıyla eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aktaş, E., & Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Alatlı, R., Güldenoğlu, İ., & Kargin, T. (2022). Examination of the reading comprehension skills of good and poor readers in the dimension of reading components developed by a reading skills assessment tool. *Eğitim Ve Bilim-Education And Science*, 47(211). <http://doi.org/10.15390/eb.2022.11080>
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). *Learning from text: A multidimensional and developmental perspective* (pp. 285-310). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Altunkaya, H. & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online*, 8(2), 283-297.
- Anmarkrud, Ø., & Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19, 252-256. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002>
- 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.
- 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.
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 225-240.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma süreçlerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36, 162.
- Bektaş Bedir, S. & Dursun, F. (2020). Students' views on metacognitive reading strategies instruction. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 304-316. <https://doi.org/10.17679/inuefd.533500>
- Benzer, A., & Bozkurt, B. (2020). Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0741932509355988>
- Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering self-regulation of students with learning disabilities: Insights from 30 years of reading comprehension intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(2), 75-86. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12165>
- Berkeley, S., & 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.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.010>
- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Cavkaytar, S. (2010). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim beşinci sınıfta bir eylem araştırması*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu anlama stratejilerinin farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & 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.
- Durkan, E., & Özen, F. (2018). İlkokul dördüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinde üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamalarının değerlendirilmesi: Giresun ili örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 519-550. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654308325998>
- Epçaçan, C. (2009) Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6),

207-223.

- Fırat, T. (2017). *Okuma öncesinde sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Fırat, T., & Ergül, C. (2020). 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kazanmalarına etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1390-1406. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4025>
- Forrest-Pressley, D. L., & Waller, T. G. (2013). *Cognition, metacognition, and reading* (Vol. 18). Springer Science & Business Media.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Israel, S. E., & Duffy, G. G. (2009). *Handbook of research on reading comprehension*. Routledge.
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.
- Joseph, L. M. (2008). *Understanding, assessing, and intervening on reading problems: A guide for school psychologist and other educational consultants*. The National Association of School Psychologist. Bethesda, MD.
- Kıl, D. (2020). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kim, W., Linan-Thompson, S., & 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. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00352.x>
- Köse, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.
- Kümbetoğlu, B. (2017). *Qualitative methods and research methods in sociology and anthropology* (4th ed.). Bağlam Publishing.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00302.x>
- Lau, K. L., & 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. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00195>
- Malone, L. D., & Mastropieri, M. A. (1991). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(3), 270-279. <https://doi.org/10.1177/001440299105800309>
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L., & Corso, L. (2006). Self-regulated strategy development instruction for expository text comprehension. *Teaching Exceptional Children*, 38, 47-52.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Graetz, J. E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and their teachers. *Learning Disability Quarterly*, 26, 103-116. <https://doi.org/10.2307/1593593>
- MEB. (2019). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. sınıflar). Retrived from: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, S. 2, ss. 249-259. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Moojen, S. M. P., Gonçalves, H. A., Bassôa, A., Navas, A. L., de Jou, G., & Miguel, E. S. (2020). Adults with dyslexia: How can they achieve academic success despite impairments in basic reading and writing abilities? The role of text structure sensitivity as a compensatory skill. *Annals of Dyslexia*, 70, 115-140. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00195-w>
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229-241.
- Nash, D. S. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 45-63. <https://doi.org/10.1080/10790195.2010.10850330>
- 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. <https://doi.org/10.1093/deafed/5.1.51>
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>
- Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and

- poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18, 657-686.
- Özbek, A. B. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Öztürk, E. (2012). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness of reading strategies inventory. *Ilkogretim Online*, 11(2).
- Öztürk, S. & Güneş Özden, M. (2019). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri. *Istanbul Sabahattin Zaim University Journal of Education*, 1(1), 99-132.
- 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. <https://doi.org/10.1177/002221949402700603>
- Patton, M. (2014). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. What research has to say about reading instruction, 3, 291-309. Retrived from: https://web.archive.org/web/20200321082042id_/http://www.literacylearning.net/uploads/3/7/8/8/37880553/pressley_metacognition_and_self_regulated_comprehension.pdf
- Sanders, S., Losinski, M., Parks Ennis, R., White, W., Teagarden, J., & Lane, J. (2019). A meta-analysis of self-regulated strategy development reading interventions to improve the reading comprehension of students with disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 35(4), 339-353.
- Sanford, K. L. (2015). *Factors that affect the reading comprehension of secondary students with disabilities*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of San Francisco, San Francisco, USA.
- Sanır, H. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: Aracı model testi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Schellings, G., & Van Hout-Wolters, B. (2011). Measuring strategy use with self-report instruments: Theoretical and empirical considerations. *Metacognition and Learning*, 6(2), 83-90.
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Soğancı, S. (2023). *Öğrenme güçlüğünde okuduğunu anlamaya etki eden strateji kullanımı ve dil becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sözen, N. (2022). Okuma akıcılığı ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri ve yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 141-160.
- Ulu, H., & Ulusoy, M. (2018). Ekran okumada bir yol: Ağ araştırması'na dayalı öğretim yoluyla dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 591-635. <https://doi.org/10.16916/aded.413690>
- Tokgöz, S., & Işık, A. D. (2020). KWL (ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 57-84.
- Toprakçı, E. (2017). Sınıf yönetimi Ankara: Pegem Yayıncılık (3.Baskı)
- Tülü, B. K., Özbek, A. B., & Ergül, C. (2021). 3D stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 97-118.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). NewYork, NY: Macmillan.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.03.011>
- Wixson, K. K., & Lipson, M. Y. (1991). Perspectives on reading disability research. Handbook of reading research. Retrived from: http://www.literacylearning.net/uploads/3/7/8/8/37880553/wixson_lipson_article.pdf
- Wu, X., & Anderson, R. C. (2007). Reading strategies revealed in Chinese children's oral reading. *Literacy Teaching and Learning*, 12(1), 47-72.
- Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children*, 67, 99-114. <https://doi.org/10.1177/001440290006700107>
- Yalçın, G., & Kocaöz, O. E.. (2022). Özet yazma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi: Braille okuyan bir öğrenci ile vaka çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 91-110.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara