



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2019, Cilt: 20, Sayı: 2, Sayfa No: 369-393

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.433448

DERLEME

Gönderim Tarihi: 12.06.18

Kabul Tarihi: 19.12.18

Erken Görünüm: 08.01.19

İyi ve Zayıf Okuyucular için Okuduğunu Anlama: Kuramsal ve Ampirik Açından Bir Bakış

Mustafa Kocaarslan 
Bartın Üniversitesi

Öz

Okuma becerisi, bireylerin akademik ve yaşamsal başarısı açısından eşsiz bir yere sahiptir. “Matthew Etkisi” adlı bir teori, iyi ve zayıf okuyucuların uzun bir zaman diliminde birbirlerinden nasıl farklılaştığını ve iyi okuyucuların zayıf okuyuculara göre başta akademik başarı olmak üzere diğer pek çok alanda nasıl belirgin üstünlükler kazandığını gözler önüne sermektedir. Okuma becerisinin özünü ise grafiksel sembolleri çözümleyip seslendirme yapmanın ötesinde bir anlam arayışı ve ona ulaşma süreci olan okuduğunu anlama becerisi oluşturmaktadır. Okuduğunu anlama, odak noktası okunan şeylerin anlamını yapılandırma ve yorumlama olan karmaşık, çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir. Güncel alanyazına dayalı bir derleme çalışması olan bu çalışmada, iyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama süreci hem teorik ve hem de güncel araştırmalar ışığında çok yönlü ve bütünsel bir bakış açısıyla incelenmiştir. Okumanın Temel Teorisi, temel ve üst düzey dil becerileri ve göreve özgü süreçler olarak bilinen yürütücü işlevlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri ele alınarak önemli bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: İyi ve zayıf okuyucular, okuduğunu anlama, Matthew Etkisi, Okumanın Temel Teorisi, temel ve üst düzey dil becerileri, yürütücü işlevler.

Önerilen Atıf Şekli

Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: Kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 396-393. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.433448

***Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: mustafakocaarslan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3918-6589>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

“Okumak, düşünmek kadar karmaşık bir eylemdir.” (Alberto Manguel)

Temel eğitim sürecinin başlangıcından itibaren okuma becerisi bireylerin akademik ve sosyal başarılarını yordamada son derece önemli bir yere sahiptir (Cunningham ve Stanovich, 1997). Bu konuda alanyazında “Matthew Etkisi” olarak bilinen bir teori bizlere oldukça tatmin edici bilgiler vermektedir. Bu teoriye göre zayıf okuma becerilerine sahip bireyler, okuma hızlarının yavaş olmasından dolayı sıklıkla sınıf düzeyinin altında okuma performansı sergilerler. Zaman içerisinde iyi okuyuculara göre daha az okuma materyalleriyle etkileşime girer ve böylelikle daha zayıf bir kelime hazinesine sahip olurlar. Gün geçtikçe zayıf okuyucular ile iyi okuyucular arasındaki fark büyür ve iyi okuyucular daha geniş bir kelime hazinesi, daha fazla dünya bilgisi ve diğer dil becerileri açısından azımsanamayacak bir üstünlük elde ederler. Bu durum zayıf okuyucular için başta okunan materyalden anlam çıkarma olmak üzere genel akademik başarıyı ve bunun ötesinde gelecekte sahip olunan sosyal statüyü olumsuz yönde etkilemektedir (Stanovich, 1986). Bu teoriyi destekleyecek şekilde yapılan araştırmalar, uzun vadede yetkin okuyucuların daha az okulu terk etme eğilimleri oldukları, daha yüksek eğitim kademelerine ulaştıkları, ortalama olarak daha fazla para kazandıkları, ev sahibi olmada daha yüksek oranlara sahip olduğu ve son olarak da hapse girme oranlarının zayıf okuyuculara göre daha düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır (McLaughlin, Speirs ve Shenassa, 2014; Snowling, Adams, Bowyer-Crane ve Tobin, 2000). Ortaya çıkan bu tablo, okuma becerisinin yaşamımızdaki yerini kavramamızda fevkalade faydalı veriler sunmakta ve hem akademik hem de sosyal alandaki başarılarımız açısından büyük resmi görmemize yardımcı olmaktadır.

Alberto Manguel “Okumanın Tarihi (A History of Reading)” adlı başyapıtında tarih boyunca okuma eyleminin nasıl bir seyirden geçtiğini tüm çıplaklığıyla irdelemiştir. Yazara göre okuma, yazılı metinlerdeki işaretlerin ve sembollerin çözümlenmesinin çok ötesinde geniş açıdan düşünülmesi gereken bir eylemdir. Manguel’e göre elini suya daldırıp okyanus akıntısını anlamaya çalışan Hawaii balıkçı veya kaplumbağa kabuğundaki eski izleri yorumlayan Çinli bir falcı da gerçekte bir okuma yapmaktadır. Tıpkı okumada olduğu gibi onlar da farkında olmadan işaretleri çözebilme ve anlaşılır kılabilme eylemini gerçekleştirmektedir. Bizler ne olduğumuzu ve nerede bulunduğumuzu görebilmek için sürekli kendimizi ve çevremizi okumaktayız. Yazar, okumanın geniş bir yelpazede değerlendirilmesini ve sanıldığı aksine düşünmek gibi kişiye özel karmaşık bir eylem olduğunu ısrarla vurgulamaktadır (Manguel, 2014). Bu noktadan hareketle, okumanın bazı sembollerini çözümlenip seslendirme yapmanın ötesinde aslında bir anlam arayışı ve ona ulaşma süreci olduğunu ifade edebiliriz. Manguel’in sunduğu örneklerde görüldüğü gibi okuma sürecinde gerçekleşen şeyin işaretleri yalnızca çözümlenmek değil bir anlamı elde etme ve onu yorumlama gayreti olduğu ortadadır.

Okuma araştırmaları ve bilişsel psikoloji alanyazını açısından baktığımızda da durum farklılaşmamakta, okumayı öğrenmenin temel amacının anlama olduğu açıkça ifade edilmektedir. Beck ve McKeown (1998), her ne kadar dilin fonolojik öğeleri ve akıcı okuma becerileri okuma sürecinin temel taşları olsa da okuduğunu anlama, “okuma sürecinin olmazsa olmazıdır (sine qua non of reading)” diyerek bu konuda son noktayı koymaktadır. Tompkins (2010) ve Nation (2005) ise, insanların okuma amacını oluşturduğundan anlamının okumanın nihai hedefi olduğunu ifade ederek bu görüşü desteklemektedir.

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi, akademik öğrenmeler için temel ve gerekli bir beceri olmasına rağmen öğrenciler arasında en sık görülen öğrenme problemi olarak karşımıza çıkmakta ve dolayısıyla akademik başarısızlığın temel nedenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Ergül, 2012). Öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklarla yapılan araştırmalar, onların öğrenme güçlüğü ile tanılanmalarının en yaygın nedeninin deneyimledikleri okuma ve okuduğunu anlama güçlükleri olduğunu açıkça göstermektedir (Miller, 1993; Stanford ve Oakland, 2000). Üzerinde durulması gereken önemli bir nokta da okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma sürecinde kelimeleri çözümlenme boyutundan daha çok anlama boyutunda problem yaşamalarıdır (Pintrich, Anderman ve Klobucar, 1994).

Etkili bir eğitim desteğiyle öğrencilerin önemli bir bölümü başarılı bir okuryazarlık becerisine sahip olurken, azımsanamayacak oranda bir kısım öğrenci ise bu temel becerilerden yoksun kalmakta veya bu becerilere sınırlı bir şekilde sahip olmaktadır. Okuma ve okuduğunu anlama güçlüğüne ilişkin yapılan

araştırmalar hem ulusal hem de yurtdışı alanyazında farklılıklar gösterse de ortaya çıkan tablonun ürkütücü bir boyutta olduğu gözlerden kaçmamaktadır. Örneğin, Catts, Compton, Tomblin ve Bridges (2012)'in araştırmasında, 2-10 sınıftaki öğrencilerin yaklaşık %16'sında okuma güçlüğü tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama güçlüğüne ilişkin yapılan bazı araştırmalarda ise çocukların ve ergenlerin önemli bir kısmının (yaklaşık %10'u) yeterli düzeyde kelime çözümü ve zekâ düzeyine sahip olmalarına rağmen okuduğunu anlamada güçlük yaşadığı ortaya çıkmıştır (Catts, Hogan ve Fey, 2003; Landi, 2010; Nation ve Snowling, 1998b; Stothard ve Hulme, 1995; Yuill ve Oakhill, 1991). Ulusal alanyazında yapılan bir araştırma da ise okuma becerilerini sınıf düzeyinde kazanamamış üçüncü sınıf Türk öğrencilerinin yaklaşık %13'ünde okuma güçlüğü yaşandığı belirlenmiş ve bu öğrencilerin potansiyel olarak öğrenme güçlüğü riski taşıyabileceği vurgulanmıştır (Ergül, 2012).

Ulusal alanyazında okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü üzerine hem özel eğitim hem de okuma alanında çok değerli çalışmalar yapılmasına rağmen (Baydık, 2002; Baydık, 2011; Demirtaş, 2017; Ergül, 2012; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015; Güzel, 1998), bu çalışmaların hâlâ yurtdışı alanyazındaki kadar çeşitli ve yeterli sayıda olmadığı aşikârdır. Bununla birlikte okuduğunu anlama becerisi yetersiz olan öğrencilerin potansiyel öğrenme güçlüğü riski taşıyabileceği fikri, bu becerinin tüm bileşenlerinin detaylı bir şekilde incelenmesini önemli kılmaktadır. Karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olan okuduğunu anlama becerisinin altında yatan dilsel ve bilişsel becerilerin tam olarak anlaşılması takdirde, okuduğunu anlama güçlüğü olan bireylerle yapılacak her türlü tanılama ve müdahale çalışmalarının sınırlı kalacağı veya yeterince etkili olamayacağı unutulmamalıdır.

Alanyazın taramasına dayalı bir derleme çalışması olan bu incelemede, okuduğunu anlama becerisinin tüm bileşenlerine ilişkin kuramsal ve ağırlıklı olarak güncel ampirik araştırmalar ışığında önemli bilgi ve tartışmalara yer verilmiştir. Araştırmanın içeriğinin oluşturulmasında alanın öncü isimlerden Jane Oakhill ve Kate Cain'in Perspectives on Language and Literacy dergisinin 2016 yılındaki okuduğunu anlama özel sayısındaki [42(2)] ufuk açıcı makaleleri belirleyici olmuştur.

Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, odak noktası okunan şeylerin anlamını yapılandırma ve yorumlama olan karmaşık, çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir (Snyder, Caccamise ve Wise, 2005). Bu süreç okuyucuların metne yönelik verdikleri tepkilerin ötesinde çok daha fazla şeyi gerekli kılar. Çok bileşenli ve oldukça karmaşık olan okuduğunu anlama süreci okurlar ve onların metne yükledikleri anlamlar (ön bilgi, vb.) arasındaki etkileşimi ve bunun yanı sıra metnin kendisine ilişkin değişkenleri (metin türü, metin yapısı vb.) dikkate almayı gerektirir (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007).

Zihinde oldukça karmaşık bir yapıya sahip olan okuduğunu anlama sürecini daha detaylı anlayabilmek için bazı sorulara cevap bulmamız gerekmektedir. Örneğin, "Bireyler okuduğu şeyleri anladıklarında zihinlerinde gerçekte neler oluyor?" veya "Okuduğunu anlama sürecinde hangi zihinsel işlemler gerçekleşiyor?" Bu sorulara verilecek yanıtlar aslında okuduğunu anlama sürecini kavramamızda çok önemli ipuçları barındırmaktadır. Okuma literatürü bakımından iyi ve zayıf okuyucular üzerinde yapılan araştırmaların bu süreçte gerçekleşen şeyleri anlamak amacıyla çoğunlukla gözlem yapma, sorular yöneltme ve okuma sırasında "sesli düşünmeyi" kullandıkları bilinmektedir (Dole, Duffy, Roehler ve Pearson, 1991; Heilman, Blair ve Rupley, 1998; Jimenez, Garcia ve Pearson, 1995). İyi okuyucuları zayıf okuyuculardan farklı kılan belki de en önemli özellikleri daha stratejik okurlar olmasıdır. İyi okurların kullandıkları beceriler ve stratejiler şu şekilde sıralanabilir (Klingner ve diğ., 2007):

1. Hızlı ve doğru kelime okuma.
2. Okuma için amaç oluşturma.
3. Metnin yapısını ve organizasyonunu dikkate alma.
4. Okuma sürecinde kendi anlamasını izleme.
5. Zihinsel notlar ve özetler oluşturma.

6. Metnin gelecek kısmına ilişkin tahminler yürütme, okuma devam ettikçe tahminleri kontrol etme ve gerektiğinde onları revize etme ve değerlendirme.
7. Konu hakkında bildiklerinden yararlanma ve yeni öğrenilen bilgilerle bütünleştirme.
8. Çıkarımlar yapma.
9. Olayların ve karakterlerin anlaşılmasına ve hatırlanmasına yardımcı olması amacıyla zihinsel imajlar oluşturma.

İyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama sürecindeki sergiledikleri davranışlar ve uygulamaya koydukları stratejiler araştırmacılara ve uygulayıcılara elbette önemli bilgiler sunmaktadır. Ancak okuduğunu anlama sürecini daha iyi kavramak ve bu süreçte etkili olan faktörleri ortaya koymak amacıyla alanyazında en sık kullanılan teorilerden biri olan Okumanın Temel Teorisi'ni (The Simple View of Reading) incelemek yerinde olacaktır.

Okumanın Temel Teorisi (The Simple View of Reading)

Gough ve Tunmer (1986) tarafından ortaya atılan Okumanın Temel Teorisi okuduğunu anlama sürecini açıklamada en fazla başvurulan teorilerden biridir. Bu teoriye göre, okuduğunu anlama becerileri çözümleme (kelimeyi tanıma) ve dili anlama becerileri olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır. Okumanın Temel Teorisi'nin ortaya koyduğu formüle göre bir öğrencinin kelime çözümleme ve dili anlama becerileri bilinebilirse, okuduğunu anlama puanı tahmin edilebilir (bk. Şekil 1). Diğer bir ifadeyle bu teoriye göre, hem kelime çözümleme hem de dili anlama becerileri güçlü olmazsa başarılı bir okuduğunu anlama süreci de doğal olarak ortaya çıkamaz (Farrell, Davidson, Hunter ve Osenga, 2010).

$$\begin{aligned} \text{Kelime Çözümleme (KÇ) x Dili Anlama (DL)} &= \text{Okuduğunu Anlama (OA)} \\ \text{Decoding (D) x Language Comprehension (LC)} &= \text{Reading Comprehension (RC)} \end{aligned}$$

Şekil 1. Okumanın temel teorisi'nin formülü (Gough ve Tunmer, 1986).

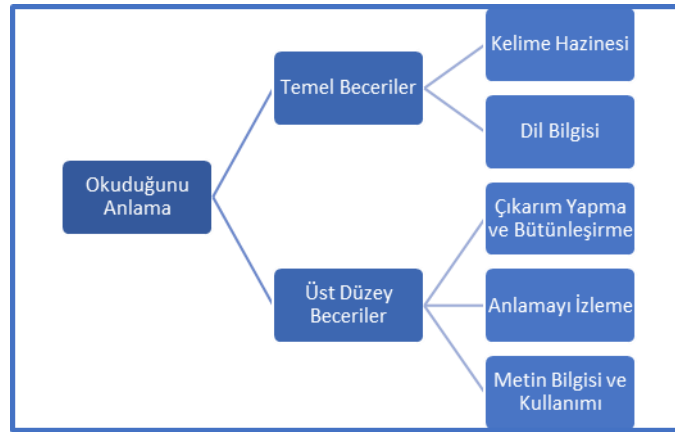
Okumanın Temel Teorisi'nde kelime çözümleme becerileri; fonolojik işleme, ortografik işleme ve sık kullanılan kelimeleri tanıma gibi alt becerilerden oluşmaktadır (Hudson, Scheff, Tarsha ve Cutting, 2016). Kelime çözümleme geleneksel olarak bir kelimedeki harflerin kurallara göre seslendirilmesinin ötesinde, tanıdık ve bilinmeyen kelimelerin hem liste hem de ilişkili metin içerisinde hızlı ve doğru okunması şeklinde ifade edilmektedir (Gough ve Tunmer, 1986). Okumanın gelişim sürecinde yavaş, hatalı ve zahmetli okuma davranışları, dikkat ve çalışan bellek gibi bilişsel kaynakları metinden anlam çıkarmak yerine sayfa üzerindeki kelimeleri çözümlenmeye yöneltmektedir. Bu durum, okuyucuların kelime çözümleme becerisinin okuduğunu anlamalarını sınırlandırmasıyla sonuçlanmaktadır (Cain, 2016; Perfetti, 1985).

Dili anlama ise dilbilimsel anlama veya dinlediğini anlama şeklinde terimleştirilmekte ve konuşma sırasında cümle ve söylemler içindeki kelimelerden anlamı çıkartma olarak ifade edilmektedir (Catts, Adlof ve Weismer, 2006). Dili anlama becerileri içinde alıcı kelime hazinesi, semantik (dilin yapısındaki düşünce ve anlam ilişkisi), sentaks (söz dizimi) ve pragmatik (dilin sosyal bağlamda kullanımı) alt becerileri yer almaktadır (Hudson ve diğ., 2016; Hulme ve Snowling, 2009).

Şekil 1'de gösterilen Okumanın Temel Teorisi'ne ilişkin formül, sayısız ampirik araştırmayla geçerliliğini kanıtlamıştır. Yapılan bir araştırmada, zayıf okuduğunu anlama becerileri olan bireylerin 3-5 kat daha fazla sözlü dili anlama güçlüğü yaşadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada başarılı bir okuma için sözlü dili anlama bileşenin ne kadar önemli olduğu açıkça ortaya konulmuştur (Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 1999). Bununla birlikte, zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre kelime hazinesi, dil bilgisini anlama ve dil bilgisi farkındalığı ölçümlerinde çok düşük performans gösterdiği pek çok araştırmada kanıtlanmıştır (Catts, Adlof ve Weismer, 2006; Nation ve Snowling, 1998a, 2000).

Okuduğunu Anlama Sürecinde Temel ve Üst Düzey Dil Becerileri

Okuma alanında yapılan araştırmalar, okuduğunu anlama sürecinde birçok basit ve üst düzey dil becerilerinin eş zamanlı olarak kullanılması gerektiğini göstermektedir. Sözü edilen bu beceriler, cümle ve metin düzeyindeki anlamaya göre değişiklik gösterebilmektedir. Alanyazın incelendiğinde kelime hazinesi ve dil bilgisi temel dil becerileri, çıkarım yapma, bütünleştirme, anlamayı izleme ve metin yapısı bilgisi ve kullanımı ise üst düzey dil becerileri olarak adlandırılmaktadır (Cain, 2016; Hogan, Cain ve Bridges, 2012; Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén ve Niemi, 2012; Oakhill ve Cain, 2016). Aşağıda Şekil 2’de gösterilen okuduğunu anlama sürecini etkileyen temel ve üst düzey dil becerileri, ilgili araştırma sonuçları temelinde detaylı bir şekilde incelenmiştir.



Şekil 2. Okuduğunu anlama sürecinde temel ve üst düzey dil becerileri (Cain, 2016; Hogan ve diğ., 2012; Lepola ve diğ., 2012 ile Oakhill ve Cain, 2016’dan uyarlanmıştır).

Okuduğunu Anlama Sürecinde Temel Beceriler

Kelime hazinesi (Vocabulary). Çocuklar gerçek anlamda okumayla tanışmadan önce dinledikleri hikâye ve masal kitaplarından, izledikleri televizyondan veya aileleri ile geçmiş olaylarla ilgili yaptıkları konuşmalardan kelime hazinesi ve bazı dil bilgisi bilgilerini öğrenmektedirler (Dickinson ve Snow, 1987). Yapılan araştırmalar temel dil beceriler olarak kabul edilen kelime hazinesi ve dil bilgisinin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama ile hem eş zamanlı hem de boylamsal olarak güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir (Muter, Hulme, Snowling ve Stevenson, 2004; Oakhill, Cain ve Bryant, 2003). Son yıllarda yapılan bir boylamsal çalışmada, birinci ve dördüncü sınıf arasında kelime bilgisindeki artışın okuduğunu anlamadaki gelişimi kısmen açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır (Quinn, Wagner, Petscher ve Lopez, 2015). Kelimelerin cümle ve metin düzeyinde anlamı yakalayabilmek için üstlenmiş olduğu kritik görev, araştırmacı ve eğitimcileri iyi bir okuduğunu anlama için kelime hazinesi ile ilgili becerilere odaklanmaya sevk etmiştir (Oakhill ve Cain, 2016).

Kelime öğretimi ile ilgili yapılan müdahale araştırmaları bu becerinin kazanılmasına ilişkin etkili sonuçlara ulaşmamızı sağlamıştır. Öğrencilerin kelime hazinelerinin genişletilmesi ve okuma öncesi anahtar kelimelerin öğretilmesi stratejileri, metnin tutarlı bir şekilde zihinsel modelini yaratmaya yardımcı olarak okuduğunu anlamada sağlam bir temel oluşturmaktadır. Konuyu destekleyecek bir araştırma, metinle ilgili anahtar kelimeler öğretilen beşinci sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metinlerinin içeriğini öğrenmede ve hatırlamada daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymuştur (Carney, Anderson, Blackburn ve Blessing, 1984).

Kelime öğretiminde en etkili yöntemin hangisi olduğu hala tartışılmaktadır. Ancak alanyazında başarılı bir kelime öğretiminde hedeflenen kelimenin basitçe tanımının öğretilmesinin ötesinde derin anlamının

öğretilmesi ve daha geniş bağlamda yeni öğrenilen kelimenin anlamı ile daha önce öğrenilen ilişkili kelimelerin anlamının bağlantılı bir şekilde ele alınmasını vurgulamaktadır (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000; Oakhill ve Cain, 2016). Bununla birlikte yeni öğrenilen kelimelerin tekrar edilmesi ve bilinmeyen kelimelerin bağlamdaki ipuçlarını kullanarak anlamlarının keşfedilmesinin hem zayıf hem de etkili okuyucular için anlamayı geliştirmede etkili bir yol olduğu tespit edilmiştir (Stahl ve Fairbanks, 1986; Tomesen ve Aarnoutse, 1998).

Dil bilgisi (Grammar). Okuduğunu anlama sürecinde kelime hazinesinin yanı sıra, kelimelerin şekil bilgisi (morfolojik) yapısından karmaşık cümle yapılarına kadar geniş bir yelpazeyi içine alan dil bilgisi de önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar her ne kadar kelime bilgisi kadar güçlü olmasa da dil bilgisinin de okuduğunu anlamadaki varyansı kısmi olarak açıkladığını göstermektedir (Muter ve diğ., 2004; Oakhill ve diğ., 2003; Vellutino, Tunmer, Jaccard ve Chen, 2007). Ancak yapılan bu araştırmalarda da dil bilgisinin yalnızca bir yapıyla ölçüldüğü ki daha önce sözü edildiği gibi çok geniş bir yapıya sahip olan dil bilgisinin bu bağlamda sınırlandığı gözlerden kaçmamaktadır (Cain, 2016). Örneğin, Muter ve diğerlerinin (2004) boylamsal araştırmasında dil bilgisini ölçmek amacıyla kelimelerin sıralamasını düzenleme ve bir cümlede sunulan kelimenin şekil bilgisi açısından nasıl tamamlanacağını gerektiren görevler kullanılmıştır. Vellutino ve diğerlerinin (2007) modelleme araştırmasında ise dil ölçümlerinde “sentaks (söz dizimi) bilgisi” kullanılmıştır. Bu görevde çocuğun sözlü olarak sunulan cümlelerin dilbilgisi açısından iyi bir şekilde oluşturulup oluşturulmadığına karar vermesini gerektiren deneysel bir test kullanılmıştır. Toplamda 20 cümlenin yer aldığı testte 16 cümle yanlış, 4’ü ü ise dil bilgisi açısından doğru bir şekilde yapılandırılmıştır. Bu bilgilerden hareketle, dil bilgisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığını inceleyen araştırmalarda yorum yaparken dikkatli davranılması önem arz etmektedir. Öte yandan dil bilgisi ölçümlerinde kelime bilgisinden farklı olarak kapsamlı bir değerlendirmeyi sağlayacak çoklu testlerin kullanılması önerilmektedir. Böylece okuduğunu anlaması zayıf öğrencilere yönelik yapılacak olan müdahale çalışmaları daha etkili ve başarılı sonuçlar üretebilir.

Kelimelerin şekil bilgisinin öğretilmesi hem okuduğunu anlama hem de kelime bilgisini olumlu yönde desteklemektedir. Biçimbirimler (morfepler), kelimenin en küçük anlamlı birimleridir ve bir cümle içerisinde bulunan kelimelerin köklerine ve eklerine ayrıştırılması ve görevlerinin belirlenmesini kapsayan dilin şekil bilgisi yapısını oluşturmaktadır. Bowers, Kirby ve Deacon (2010) yaptıkları meta-analiz çalışmasında, şekil bilgisi öğretiminin anaokulundan sekizinci sınıfa kadar öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda şekil bilgisi öğretiminin özellikle zayıf okuyucular olmak üzere okuduğunu anlama üzerine olumlu yönde katkısının olduğu ve diğer dilsel becerilerle birleştirilerek öğretildiğinde çok daha etkili sonuçlara ulaşılacağı vurgulanmıştır.

Dil bilgisi içerisinde dikkate alınması gereken ve genellikle karmaşık cümle yapılarında yer alan zamirler, bağlaçlar ve ilgi cümleleri gibi yapıların öğretilmesi de okuduğunu anlama sürecinde önem arz etmektedir. Sınıf düzeyi ilerledikçe ders kitaplarında ve okuduğunu anlama testlerinde kullanılan metinlerin yapısı da daha karmaşık hale gelmektedir. Özellikle yalnızca metinlerde kullanılan ve günlük hayatta öğrencilerin konuşmalarında yer almayan bu dil bilgisi yapılarının okuduğunu ve dinlediğini anlamayı zorlaştırdığı bilinmektedir (Scott, 2009). Yapılan bazı araştırmalar, zamir ve bağlaç yapılarının öğretiminin okura rehberlik ettiği ve hem cümle içinde hem de metindeki cümleler arasında ilişki kurmaya yardım ettiğini ortaya koymuştur (Cain ve Nash, 2011; García, Bustos ve Sánchez, 2015; Geva ve Ryan, 1985). Geva ve Ryan (1985), 5 ve 7. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmasında, katılımcı tüm gruplar (düşük, orta ve yüksek okuma becerileri) bilgilendirici metinleri okurken anlama sürecinde araştırmacılar tarafından bilinçli bir şekilde vurgulanarak belirtilen bağlaç yapılarından faydalandıklarını belirtmişlerdir. García ve diğerlerinin (2015), 13-14 yaşlarındaki öğrencilerle yaptığı araştırmada ise, dil bilgisi yapılarının (bağlaçlar vb.) ön bilgi, çalışan bellek ve kelime çözümleme becerileri kontrol altına alındıktan sonra anlamlı bir şekilde okuduğunu anlamaya katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada ortaya çıkan bu bulgu, okuma düzeyi yüksek olan öğrencilerde daha büyük oranda kendini göstermiştir.

Okuduğunu Anlama Sürecinde Üst Düzey Dil Beceriler

Okuyucuların karmaşık cümle yapılarından oluşan metinleri anlamaya çalışırken dil bilgisi ve kelime hazinesi gibi temel dil becerilerinin ötesinde farklı becerileri kullanmaya ihtiyaçları vardır. Söz konusu bu temel beceriler (kelime hazinesi ve dil bilgisi) elbette cümle düzeyinde okuduğunu anlamaya eşsiz bir katkıda bulunmaktadır. Ancak bir metinde -özellikle mesajın açıkça belirtilmediği bir metinde- yer alan çok sayıdaki cümleler arasında ilişki kurmak ve bu yolla anlamı ortaya çıkarmak sanıldığı kadar kolay değildir. Alanyazında üst düzey dil becerileri olarak adlandırılan (Perfetti ve diğ., 2005) çıkarım yapma ve bütünleştirme, anlamayı izleme ve metin yapısı bilgisi tam da bu noktada okuyucuların ihtiyaçlarına cevap vererek daha etkili bir okuduğunu anlama süreci gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Aşağıda üst düzey dil becerileri olarak ifade edilen çıkarım yapma ve bütünleştirme, anlamayı izleme ve metin yapısı bilgisi hakkında araştırma sonuçlarına dayalı açıklamalara yer verilmiştir.

Çıkarım yapma ve bütünleştirme (Inference and integration). Çıkarım yapma ve bilgiyi bütünleştirme metin içinde yazarlar tarafından açıkça verilmeyen detayları keşfetmek ve metinden genel olarak anlam çıkarmak amacıyla son derece önemli becerilerdir. Okuyucular çıkarım yaparken metindeki cümleleri birleştirmeyi ve verilmek istenen anlamı yakalamak için genel dünya bilgisini kullanırlar. Bütünleştirmede ise okuyucular cümleler arasındaki bağlantıyı sağlayan bağlaç ve zamirler gibi yapıları etkili şekilde kullanarak bütün anlamı oluşturmaya çalışırlar. Aynı zamanda bu süreçte metnin bağlamı ve genel dünya bilgisi olayları anlamak için devreye sokulur (Cain, 2016). Yapılan araştırmalar, çıkarım yapma ve bütünleştirme becerilerinin hem dinlediğini anlamada hem de okuduğunu anlamada etkili olduğunu ortaya koymuştur (Florit, Roch ve Levorato, 2011; Kendeou, van den Broek, White ve Lynch, 2009; Oakhill ve Cain, 2012). Bununla birlikte zayıf okuyucuların kendi başarılı akranlarına göre okuma sürecinde çok az çıkarım yaptıkları ve bilgiyi bütünleştirmede çok sınırlı olarak meşgul oldukları da bilinmektedir (Cain ve Oakhill, 1999).

Alanyazın incelendiğinde konuyla ilgili birçok müdahale araştırmasında özellikle zayıf okuyucular için nasıl çıkarım yapılacağı ve bilgiyi bütünleştirileceğinin öğretilmesinin esas nokta olduğu göze çarpmaktadır (Oakhill ve Cain, 2016). Çıkarım yapmayı öğretmede en fazla başvurulan tekniklerden biri, sorular yoluyla öğrencilerden metinde açıkça verilmeyen önemli bilgi parçalarıyla çalışmalarını isteyerek onların ipuçlarını bulmalarını sağlamaktır. Örneğin yapılan bir araştırmada, okuduğunu anlamada iyi ve zayıf olan öğrencilerin hikâyeyi anlamaları üzerinde organizasyonel ipuçlarının ve stratejilerin etkili olup olmadığı incelenmiştir (Yuill ve Joscelyne, 1988). Araştırma sonucunda ipucu özelliği taşıyan kelimeleri inceleme yoluyla çıkarım yapma eğitimi alan zayıf okuyuculardan oluşan deney grubu öğrencileri, bu eğitimi almayan kontrol grubuna göre hikâyeyi anlamada daha iyi performans göstermişlerdir. Aynı zamanda okuduğunu anlamada iyi olan öğrenciler de başlığı ve resim olmayan hikâyeyi anlamada üstün puanlar elde etmişlerdir. Sonuç olarak, zayıf okuyucular için çıkarım yapmanın önemli olduğunu ve iyi okuyucuların da bu beceriyi okuduğunu anlama sürecinde kullandıklarını söyleyebiliriz. Müdahale çalışmalarında çıkarım yapmayı öğretmek için kullanılan ikinci bir teknik ise çıkarımın gerekli olduğu zamanlarda öğrencilere çeşitli sorular sorarak farkındalıklarını artırmak ve bu yolla çevresindeki bağlamı kullanarak muhtemelen eksik olan cümle içeriği üzerinde çalışmaktır. McGee ve Johnson (2003) bu tekniği kullanarak altı ve dokuz yaş arasındaki iyi ve zayıf okuduğunu anlama becerilerine sahip çocukların bu eğitimden anlama becerilerinin nasıl etkilendiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda çıkarım yapma konusunda eğitim alan zayıf okuyucular, standart anlama eğitimi alan (metni okuma ve soruları cevaplama) iyi okuyuculardan anlama ölçümlerinde daha yüksek sonuçlar elde etmişlerdir.

Florit ve diğerleri (2011), 220 dört-altı yaş anaokulu öğrencisinin dinlediği metinde açık ve örtük bir şekilde verilen bilgileri anlamada sözel dil ve çıkarım yapma becerilerinin etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda açık olarak sunulan bilginin daha kolay işlendiği ve alıcı kelime hazinesi dışında sözel zekâ ve çıkarım yapma becerilerinin dinlediğini anlamada önemli olduğu belirlenmiştir. Oakhill ve Cain'in (2012) üçüncü ve altıncı sınıf öğrencileriyle yaptıkları boylamsal araştırmada ise okuduğunu anlama ve doğru okumayı yordayan öncü beceriler incelenmiştir. Araştırmada çıkarım yapma, anlamayı izleme ve metin yapısı bilgisinin altıncı sınıfta okuduğunu anlamayı açıklamada belirgin bir şekilde etkili yordayıcılar olduğu ortaya çıkmıştır.

Anlamayı izleme (Comprehension monitoring). Okuduğunu anlamının en önemli bileşenlerinden biri, okurun anlamasını izleme yeteneğidir. Anlamayı izleme aşlında okuma sürecinde elde edilen anlamın niteliğini değerlendirmedir (Pitts, 1983). İyi okuyucuların hem okuma sırasında hem de okuma sonrasında anlamalarını değerlendirdikleri bilinmektedir. Bu yolla iyi okuyucular, anlama sırasında oluşan problemleri tanımlayabilmekte ve eğer strateji bilgisine sahiplerse anlama sorununu ortadan kaldırmak için ilave stratejileri devreye sokabilmektedirler (Oakhill ve Cain, 2016).

Okuma araştırmalarında anlamayı izleme değerlendirilirken genellikle kısa metinlere tutarsızlıklar eklenerek okuyucuların bu anlam uyumsuzluklarını fark etmeleri istenilmektedir. Eğer araştırmaya katılanlar bu anlamlandırılmayan Şeyleri fark ederlerse, anlamayı izleme becerilerinin iyi düzeyde olduğu Şeklinde bir değerlendirme yapılır. Yapılan araştırmalar, anlamayı izleme yeteneğinin okul öncesi dönemde geliŐmeye başladığını ve öğrencilerin bu dönemde dinledikleri öyküdeki karakter, olay ve diğer eylemlere ilişkin anlam uyumsuzluklarını tespit edebildiklerini göstermiştir. Örneğin Skarakis-Doyle (2002), 30-47 aylık anaokulu öğrencileriyle yaptığı araştırmada, öğrencilerin aşına oldukları metinlerdeki anlam uyumsuzluklarını tespit edebildiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca sözel ve sözel olmayan tepkilerin kaydedilerek analiz edildiği araştırmada, öğrencilerin gelişimsel olarak anlam uyumsuzluklarına karşı ilk olarak sözel olmayan tepkiler verdikleri de belirlenmiştir.

Çocukların anlamayı izleme yeteneklerinin onların okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri ile ilişkili olduğu bazı araştırmalarda kanıtlanmıştır (Kim, 2015; Oakhill ve Cain, 2012). Örneğin Oakhill ve Cain (2012), yaptıkları boylamsal çalışmada üçüncü ve altıncı sınıfta okuduğunu anlama ve kelime tanımayı yordayan öncü değişkenleri araştırmışlardır. Üçüncü sınıfta ölçülen anlamayı izleme, çıkarım yapma ve metin yapısı bilgisinin altıncı sınıfta ayrı ayrı olarak okuduğunu anlama becerisini yordadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca Kim (2015) çok değişkenli analizle gerçekteşi çalışmasında, ortalama 6 yaşa sahip olan öğrencilerin anlamayı izleme becerilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Metin yapısı bilgisi ve kullanımı (Knowledge and use of text structure). Metin yapısı kavramı metnin düzenlenme Őeklini ifade eder ve önemli bilgilerin belirlenmesinde okuyucuya klavuzluk sağlamaktadır (Klingner ve diğ., 2007). Metin yapısı bilgisi ve anlama sürecinde bu bilginin kullanımı, okunan veya dinlenen metnin anlamına dair tutarlı zihinsel bir modeli oluştırmada önemli bir beceridir. Metin yapısı hakkında bilgi sahibi olan okurlar, metin içerisinde yer alan fikirlerin nasıl düzenlendiğini ve birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarını fark etmede avantaj sağlarlar (Cain, 2016).

Metinler farklı Őekillerde organize edilebilmektedir. Alanyazında yaygın olarak kullanılan iki temel metin yapısı öyküleyici ve bilgilendirici metin yapılarıdır. Öyküleyici metinler, hikâye unsurları da denilen çoğunlukla tek, genel ve yapılandırılmış bir yapıya sahiptir (Mandler ve Johnson, 1977). Dięer bir ifadeyle bir öyküde bulunması gereken temel öğeler öyküleyici metin yapılarını daha belirgin hale getirmektedir. Genellikle iyi yapılandırılmış bir öyküleyici metin yapısında ortam, karakterler, probleme yol ačan bir olay, problem ve onun çözüümü hakkında bilgiler yer alır. Ancak daha karmaşık öykülerde bu bilgilerin yanında farklı birtakım özellikler de yer alabilir (Paris ve Paris, 2003; Shapiro ve Hudson, 1991). Ayrıca kurgusal içerikli eserler, halk masalları, peri masalları ve gerçekte hayat maceraları gibi türler öyküleyici metin yapısının özelliklerini içermekle birlikte, bazı yönleriyle bu türden farklılaşmaktadır (Klingner ve dię., 2007). Yapılan araştırmalar zayıf okuma yeteneğine sahip öğrencilerin metin yapılarına ilişkin farkındalıklarını kendi başlarına otomatik olarak geliştirmediklerini ve bu konuda doğrudan bir öğretime ihtiyaç duydıklarını göstermiştir (Goldman ve Rakestraw, 2000).

Idol (1987) farklı okuma becerilerine sahip üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine hikâye haritasını öğreterek sonuçları karşılaştırmıştır. Araştırmada hem zayıf hem de orta seviyedeki okuyucular, yalnızca okudukları metne ilişkin verilen soruları cevaplamada değil aynı zamanda okuma becerileri testinde, dinlediğini anlama ve serbest yazma becerilerinde de ilerleme göstermişlerdir. Paris ve Paris (2007), yaptıkları bir araştırmada ise dördüncü sınıf öğrencilerine beş haftalık deneysel bir öğretim yapılarak öyküleyici metin yapısının

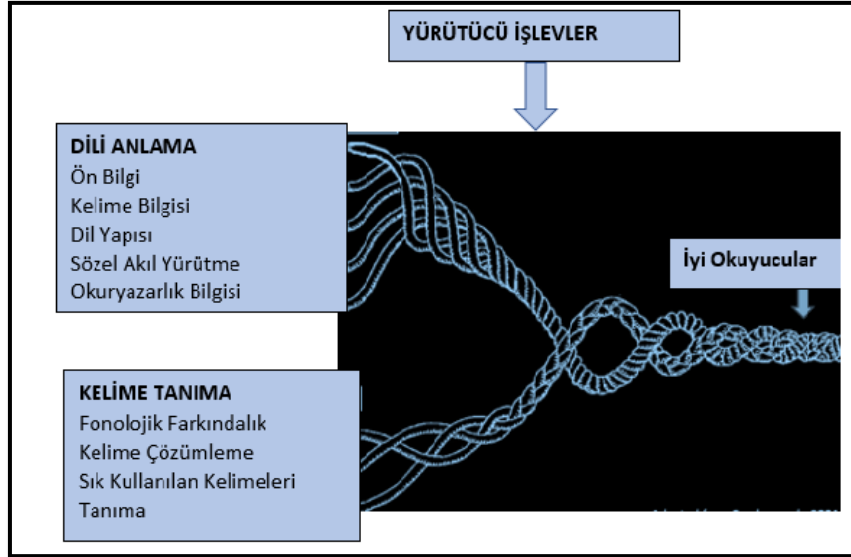
kavratılabileceğini göstermiştir. Araştırma sonucunda, bu öğretimi alan öğrencilerin hem okuduğunu sözlü olarak anlatma becerilerinin hem de okuduğunu anlama puanlarının arttığı gözlenmiştir.

Bilgilendirici metin yapıları pek çok yönüyle öyküleyici metinlerden farklılık göstermektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı okula başladıklarında bilgilendirici metin yapılarını fark etmede zorlanmaktadır. Bu durum okul öncesi deneyimlerinde çoğunlukla öyküleyici metin yapısına aşina olmaları ve ebeveynlerinin kendilerine genellikle hikâyeler anlatmalarından kaynaklanmaktadır (Williams, Hall ve Lauer, 2004). Aynı zamanda birçok sınıf öğretmenin bilgilendirici metinleri ihmal ederek öyküleyici metinlerinin kullanılmasına aşırı ilgi gösterdikleri bilinmektedir (Duke, 2000). Diğer bir konu da öyküleyici metinlerden farklı olarak bilgilendirici metinlerin listeleme, tanımlama, karşılaştırma, neden-sonuç, genelleme, problem çözme ve sıralama gibi çok çeşitli yapılarının olmasıdır (Weaver ve Kintsch, 1991). Bununla birlikte bazı özel bilgilendirici metinler birden fazla metin türünün özelliklerini taşıyabilir ve hatta öyküleyici metin elementlerini de içerebilir (Meyer ve Freedle, 1984).

Alanyazında bilgilendirici metin yapısının öğretiminde grafik düzenleyicilerin etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Yapılan bir araştırma grafik düzenleyicilerin (venn şeması, anlam analiz tablosu ve örümcek ağı vb.) okurların metindeki bilgiyi düzenlemelerini sağladığı ve diğer stratejilerle birlikte kullanıldığında anlamayı geliştirdiğini göstermiştir (Elbro ve Buch-Iverson, 2013). Williams ve diğerleri (2005) ikinci sınıf öğrencileriyle karşılaştırma türü bilgilendirici metinlerin nasıl öğretileceğini ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Deney grubu öğrencileri öğrenilecek yeni konuyla birlikte, ipucu kelimeleriyle metin yapısını vurgulama, çeşitli sorular, bir grafik organize edici ve örnek bir paragrafın yakın analizinden oluşan bir öğretime tabi tutulmuşlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin karşılaştırma türü metinleri anlama becerisinde gelişme gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu öğretim yoluyla elde ettikleri bilgileri yalnızca karşılaştırma değil diğer metin türlerindeki öğrenme sürecine de transfer ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, ikinci sınıflarda ilk kez doğrudan öğretim yoluyla etkili ve uygulanabilir şekilde öğretimin yapılabileceğini kanıtladıklarını belirtmişlerdir. Yine bir başka önemli deneysel çalışmada ikinci sınıf öğrencileri üç farklı müdahale grubuna ayrılmışlardır. Birinci gruba metin yapısı, ikinci gruba içerik öğretimi verilmiş ve üçüncü grup ise herhangi bir öğretime tabi tutulmamıştır. Metin yapısına odaklanan grup, metin yapısı farkındalığı öğretime; içeriğe odaklanan grup ön bilgi ve kelime hazinesine ve diğer grup ise düzenli aldıkları eğitime devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda, metin yapısı bilgisinin bilgilendirici metinleri anlamada etkili bir strateji olduğu ve çocukların iyi yapılandırılmış bilgilendirilmiş metinlerden fayda sağladıkları ortaya çıkmıştır (Hall, Sabey ve McClellan, 2005).

Okuduğunu Anlama ve Yürütücü İşlevler

Okuduğunu anlama üzerine yapılan güncel araştırmalar, bu sürecin Okumanın Temel Teorisi'nin (Gough ve Tunmer, 1986) kavramsallaştırdığı gibi yalnızca kelime çözümleme (kelime düzeyinde işleme) ve dinlediğini anlama gibi çeşitli düzeylerden oluşan karmaşık bir görevle sınırlı olmadığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında okuduğunu anlama sırasında yürütücü işlevler (executive functioning) gibi göreve özgü süreçler (domain-general processes) de önemli bir yere sahiptir. Yürütücü işlevler okuma sürecinde bilişsel kaynağı yönlendirme ve çeşitli bilgi türlerini birleştirmede anahtar bir rol oynayabilmektedir (Hudson ve diğ., 2016).



Şekil 3. Okumanın Temel Teorisi ve yürütücü işlevler (Scarborough'dan [2001] uyarlanmıştır).

Okumanın Temel Teorisi kelime ve dil düzeyinde becerilere odaklanırken, okumaya ilişkin yürütücü işlevler ise okuma becerilerinin koordinasyonunu kolaylaştırmada kilit bir rol üstlenmektedir (bk. Şekil 3). Yürütücü işlevler yalnızca okumada değil birçok alanda kullanılan göreve özgü becerilerdir ve çalışma belleği, baskılama (bir dürtüye direnme) ve görev değiştirme (bir hedef ya da bir dizi kuraldan diğerine geçme) gibi bilişsel kontrol becerilerinden oluşmaktadır. Çalışma belleği yeni gelen bilgiyle eş zamanlı olarak uğraşırken, zihinde yer alan bilgiyi tutma ve düzenleme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle bilgiyi üzerinde işlem yapmak üzere bellekte aktif şekilde tutma ve elde edilen yeni bilgilerle sürekli olarak güncelleme becerisidir. Çalışma belleğinin okumayla ilişkisi, yeni okunan bilgi ile var olan bilgi eş zamanlı olarak bütünleştirilirken, daha önce elde edilen bilginin hafızada aktif bir şekilde tutulmasının zorunluluğundan ileri gelmektedir. Baskılama ve görev değiştirme ise okuyucunun belli alanlara odaklanması için bazı düşüncelerini sınırlandırmasını ve gerektiğinde hedefine göre dikkatini başka bir yere yönlendirmesiyle ilgilidir (Hudson ve diğ., 2016).

Yapılan birçok araştırma, okuduğunu anlama sürecinde yürütücü işlevlerin önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Cain ve Oakhill, 2006; Demirtaş, 2017; Locascio, Mahone, Eason ve Cutting, 2010; Oakhill ve diğ., 2003; Pimperton ve Nation, 2014; Sesma ve diğ., 2009; Welsh, Nix, Blair, Bierman ve Nelson, 2010). Oakhill ve diğerleri (2003) tarafından yapılan çalışmada, teorik olarak ilişkili olduğu kabul edilen bir dizi değişkenin (metni bütünleştirme, üstbilişsel izleme ve çalışma belleği) kelime okuma ve okuduğunu anlamadaki varyansı ne derece açıkladığı incelenmiştir. 7-8 ve 8-9 yaşlarında boylamsal olarak yürütülen çalışma sonucunda, kelime tanıma ve metni anlamadaki varyansı açıklamada beceri ve yetenekler arasında uyumsuzluk olduğu tespit edilmiştir. Metni bütünleştirme, üstbilişsel izleme ve çalışma belleği ölçümlerinden elde edilen puanlar, okuduğunu anlamadaki varyansı anlamlı bir şekilde açıklarken tam aksine kelime tanımadaki varyansı açıklamamıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlar, her iki zaman noktasında da benzer çıkmıştır. Locascio ve diğerleri (2010) tarafından yapılan başka bir çalışmada da ise 10-14 yaş arasındaki çocukların yürütücü işlevleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Katılımcılar kelime çözümleme güçlüğü olan okuyucular, özgül okuduğunu anlama güçlüğü olan okuyucular ve ortalama okuyucular olmak üzere üç gruptan oluşmuştur. Araştırma sonucunda özgül okuduğunu anlama güçlüğü olan grup stratejik planlama ve düzenleme gibi yürütücü işlev ölçümlerinde diğer gruplara göre belirgin olarak daha zayıf performans göstermişlerdir. Bu

kritik bulgu, okuduğunu anlama güçlüklerinin yürütücü işlev bozukluğuyla ilişkili olabileceğini göstermesi bakımından son derece önemlidir.

Sesma ve diğerleri (2009) yaptıkları araştırmada yürütücü işlevlerin okuduğunu anlamayı açıklamadaki katkısını incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları 9-15 yaşları arasındaki kelime çözümleme sorunu yaşayan, okuduğunu anlama güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren çocuklardan seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda dikkat, çözümleme becerileri, akıcılık ve kelime bilgisi kontrol edildikten sonra çalışma belleği ve planlama becerilerinin okuduğunu anlamayı yordamada anlamlı bir katkısının olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar yürütücü işlevlerin yazılı metinleri anlamada önemli bir faktör olduğunu bu nedenle okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla hazırlanan iyileştirme programlarında bu becerilerin muhakkak yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Demirtaş (2017) tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmada, okuma güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren çocukların okuma becerisiyle ilişkisi olduğu düşünülen sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerini incelenmiştir. Araştırma sonunda okuma güçlüğü olan çocuklar, anlamlı ve anlamsız kelimeleri daha yavaş ve hatalı okumuşlar; nesne, renk, harf ve rakamları daha uzun sürede isimlendirmişler ve sesbilgisel farkındalık ile çalışma belleği becerilerinde ise daha düşük performans sergilemişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Yaşadığımız yüzyılda yoğun bilgi üretimi gerçekleşmekte ve geniş kitleler teknolojiyi kullanarak bu bilgiye oldukça hızlı ulaşabilmektedir. Bu süreç eğitim ve öğretim ortamlarında hem pedagojik hem de paradigma açısından önemli değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Eğitim alanında yeni arayışlar ve modeller sürekli denenmekte ve yirmibirinci yüzyıla uyum sağlayan üretken bireyler yetiştirmek, eğitim politikalarının başlıca hedeflerinden biri olmaktadır. Bu bağlamda, okuduğunu anlama becerisi geçmişte olduğu gibi önemi giderek artıran en kritik becerilerin başında gelmektedir. Yaşadığı dünyayı anlamak, gündelik yaşamı sürdürmek, kişisel gelişimi sağlamak, eğitsel ve sosyal ortamlarda aktif bir rol alabilmek amacıyla bireylerin çok geniş ölçekteki yazılı materyalleri okuyup anlaması gerekmektedir. Günümüzde, elektronik metinler ve çevrimiçi materyaller de dâhil olmak üzere okuduğunu anlamaya her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

Okuduğunu anlama temelde kelime tanıma ve dili anlama becerilerinden oluşan karmaşık bir süreci içermektedir. Fonolojik işleme, kelime çözümleme, sık kullanılan kelimeleri ayırt etme, alıcı kelime hazinesi, semantik (dil yapılarındaki düşünce ve anlam ilişkisi), sentaks (söz dizimi) ve pragmatik (dil sosyal bağlamda kullanımı) gibi çok çeşitli alt beceriler bu sürece eşlik etmektedir. Pek çok öğrenci temel eğitim boyunca sözü edilen bu alt becerilerin bir veya birkaçında yeterli performans göstermeyerek okuduğunu anlamada güçlük yaşayabilmektedir. Bununla birlikte Özgül Okuduğunu Anlama Güçlüğü (Special Reading Comprehension Deficit) olarak adlandırılan ve okuma akıcılığı gayet iyi olmasına rağmen anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin olduğu da bilinmektedir (Cain ve Oakhill, 2006). Bu bireylerin davranış profilleri incelendiğinde, yeterli düzeyde kelime çözümleme ve zekâ düzeyine sahip olmalarına rağmen okuduğunu anlamada güçlük yaşadıkları gözlenmektedir (Landi ve Ryherd, 2017).

Özgül okuduğunu anlama güçlüğünün neden olan etkenleri inceleyen araştırmalar genellikle, temel ve üst düzey dil becerileri üzerine odaklanmışlardır. Kelime bilgisi ve kelimenin anlamsal işlenmesine ilişkin düşük performanslar (Cain ve Oakhill, 2006; Henderson, Snowling ve Clarke 2013; Woollams, Ralph, Plaut ve Patterson, 2007) ve dilbilgisel işlemedeki yetersizlikler (Catss ve diğ., 2006) özgül okuduğunu anlama güçlüğünde temel dil becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre zayıf olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan yapılan bir araştırmada, özgül okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin resimli kitaplardan hem yazılı hem de konuşma formatında hikâye üretmede okuduğunu anlamada iyi olan öğrencilere göre daha düşük puanlar aldıkları gözlenmiştir (Cragg ve Nation, 2006). Ancak metin yapısına ilişkin bilgi sağlandığında yapılan ölçümlerden daha iyi sonuçlar aldıkları tespit edilmiştir (Yuill ve Joscelyne, 1988). Çıkarım yapma becerisine ilişkin görüş farklılığı olsa da çıkarımsal soruları cevaplamada strateji öğretmi yapıldığında özgül okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan bireylerin performanslarının yükseldiği rapor edilmiştir. Dolayısıyla özgül okuduğunu anlama güçlüğünde görülen

çıkarım yapabilmekteki yetersizliğin, bu becerinin daha az düzeyde olduğundan ve otomatik olarak kullanılmamasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Cain ve Oakhill, 1999). Okuduğunu anlamının önemli bir bileşeni olan anlamayı izleme becerisinin incelendiği bir araştırmada ise, katılımcılara çevrimçi olarak kendi hızlarında bir okuma metni verilmiştir. Araştırma sonucunda özgül okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan bireylerin metindeki tutarsızlıklarla karşılaştığında okuduğunu anlaması iyi olan öğrencilerin aksine yavaşlamadıkları ve metnin önceki bölümüne geri dönmedikleri görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, özgül okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin anlamayı izleme becerisinin zayıf olduğuna işaret etmektedir (Ehrlich, Remond ve Tardie, 1999).

Landi ve Ryherd (2017), özgül okuduğunu anlama güçlüğünün anlaşılmasına ilişkin yaptıkları kapsamlı alanyazın incelemesinde, özgül okuduğunu anlama güçlüğünde sorunlu olan bir dizi becerinin artık kesin olarak bilindiğini ancak hâlâ keşfedilmemiş veya hakkında çok az bilgi sahibi olunan bazı alanların olduğunu ifade etmektedir. Anlamsal işleme, dilbilgisel bilgi, çıkarım yapma ve anlamayı izlemenin bazı yönleri gibi alanlarda görülen zayıflıklardan ötürü, özgül okuduğunu anlama güçlüğünün çok yönlü ve heterojen bir bozukluk olarak kalmaya devam ettiğini bildirmektedir. Bu doğrultuda ulusal alanyazın tarandığında, özgül okuduğunu anlama güçlüğü teriminin yalnızca bir çalışmada tek bir cümle ile yer aldığı görülmekte (Güldenoğlu ve diğ., 2015) ve bu konuda herhangi bir uygulamalı araştırmaya rastlanılmaması dikkat çekmektedir. Bu noktadan hareketle, diğer okuma güçlüğü gruplarından ayırıcı özelliklere sahip olan özgül okuduğunu anlama güçlüğünün tüm yönleriyle araştırılması ve ne derece yaygın olduğunun tespit edilmesi önemle tavsiye edilmektedir.

Akademik ve yaşamsal başarıda son derece önemli olan okuduğunu anlama becerisinin hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar açısından geniş bir perspektiften incelenmesi önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlama sürecinde temel ve üst düzey dil becerilerinin eş zamanlı olarak kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Kelime hazinesi ve dil bilgisinden oluşan temel dil becerileri özellikle cümle düzeyindeki anlamada önemli bir yere sahip olmaktadır. Çıkarım yapma, bütünleştirme, anlamayı izleme ve metin bilgisi ve kullanımından oluşan üst düzey dil becerileri ise karmaşık cümle yapılarından oluşan ve mesajın örtülü olarak yerleştirildiği metinleri anlamada etkin bir rol oynamaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar temel ve üst düzey dil becerilerinin ötesinde, bu becerilerin koordineli bir şekilde çalışmasını sağlayan yürütücü işlevlerin de okuduğunu anlama sürecinde kilit bir rol üstlendiğini açıkça göstermektedir. Özellikle okuduğunu anlama sürecinde, okunan bilgi ile var olan bilginin eş zamanlı olarak işlenmesi sırasında hafızadaki bilgiyi aktif olarak tutma görevi üstlenen çalışan belleğin rolü yadsınamaz bir yere sahiptir.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik gelecekte yapılacak olan araştırmaların yukarıda ayrıntılı bir şekilde açıklanan bileşenleri dikkate alarak, bütünsel bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Okuduğunu anlama güçlüğü açısından risk altında olan çocukların erken dönemde belirlenebilmesi amacıyla, ölçme araçlarının geliştirilmesi veya uyarlanan araçların standardizasyon çalışmasının yapılması oldukça önem arz etmektedir. Diğer taraftan göreve özgü süreçler olarak adlandırılan yürütücü işlevlerin temel ve üst düzey dil becerileri ile birlikte incelendiği boylamsal araştırmaların yapılması, gelişimsel bir süreç olan okuduğunu anlamının aydınlatılmasında çok yararlı bilgiler sağlayacaktır. Son olarak, ülkemizde eksikliği hissedilen özel eğitim alanındaki göz hareketleri ve beyin görüntülemeyi içeren nörobiyolojik çalışmaların, gelecekte okuduğunu anlama güçlüğünün tespiti ve iyileştirilmesi noktasında önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması [Comparison of the word reading skills of children with and without reading disability]* (Unpublished doctoral dissertation, Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 122517)
- Baydık, B. (2011). Examining use of metacognitive reading strategies of students with reading difficulties and their teachers' reading comprehension instruction practices. *Education and Science*, 36(162), 301-319.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1998). Comprehension: The sine qua none of reading. In S. Patton & M. Holmes (Eds.), *The keys to literacy* (pp.40-52). Washington, DC: Council for Basic Education.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80, 144-179.
- Cain, K. (2016). Reading comprehension development and difficulties: An overview. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 9-16.
- Cain, K. E., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11, 489-503. doi:10.1023/A:1008084120205
- Cain, K. E., & Oakhill, J. V. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *The British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696. doi:10.1348/000709905X67610
- Cain, K., & Nash, H. M. (2011). The influence of connectives on young readers' processing and comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 429-441. <https://doi.org/10.1037/a0022824>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708. <https://doi.org/10.1348/000709905X69807>
- Carney, J. J., Anderson, D., Blackburn, C., & Blessing, D. (1984). Pre-teaching vocabulary and the comprehension of social studies materials by elementary school children. *Social Education*, 48 (3), 195-196.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 278-293. doi:10.1044/1092-4388(2006/023)
- Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B., & Bridges, M. S. (2012). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 166-181. <https://doi.org/10.1037/a0025323>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0304_2
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 151-164. doi:10.1177/002221940303600208
- Cragg, L., & Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology*, 26 (1), 55-72. doi:10.1080/01443410500340991
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>

- Demirtaş, Ç. P. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi [Examination of reading, phonological awareness, rapid naming, and working memory skills in students with reading difficulties]* (Unpublished master's thesis, Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 456695)
- Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1-25. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(87\)90010-X](https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90010-X)
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61 (2), 239-264. <http://dx.doi.org/10.2307/1170536>
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade.. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.1>
- Ehrlich, M. F., Remond, M., & Tardieu, H. (1999). Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: Differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing*, 11(1), 29-63. <https://doi.org/10.1023/A:1007996502372>
- Elbro, C., & Buch-Iverson, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17, 435-452. <http://doi.org/10.1080/10888438.2013.774005>
- Ergül, C. (2012). *Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi [Evaluation of reading performances of students with reading problems for the risk of learning disabilities]. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 12(3), 2051-2057.
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48(2), 119-138. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2010.494244>
- Farrell, L., Davidson, M., Hunter, M. & Osenga, T. (2010). *The simple view of reading*. Retrieved from: <http://www.cdl.org/articles/the-simple-view-of-reading/>
- García, J. R., Bustos, A., & Sánchez, E. (2015). The contribution of knowledge about anaphors, organisational signals and refutations to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12021>
- Geva, E., & Ryan, E. B. (1985). Use of conjunctions in expository texts by skilled and less skilled readers. *Journal of Literacy Research*, 17(4), 331-346. <https://doi.org/10.1080/10862968509547549>
- Goldman, S. R., & Rakestraw, J. A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 311-335). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma [Effects of phonological awareness skills on reading and reading comprehension: A longitudinal study]. *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 15(1), 251-272. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.25973>

- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi [Examining the sentence comprehension skills of students with and without reading difficulties] . *Türk Psikoloji Dergisi [Turkish Journal of Psychology]*, 30(76), 82-100.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlatma becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği [The effectiveness of teaching with individualized teaching material for reading comprehension presenting through direct instruction method in the students of lower special classes to gain the ability to retell the story they read aloud]* (Unpublished doctoral dissertation, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 73975)
- Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211-234. <https://doi.org/10.1080/02702710590962550>
- Heilman, A. W., Blair, T.R., & Rupley, W. H. (1998). *Principles and practices of teaching reading* (9th ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall
- Henderson, L., Snowling, M. J., & Clarke, P. (2013). Accessing, integrating, and inhibiting word meaning in poor comprehenders. *Scientific Studies of Reading*, 17(3), 177-198. doi:10.1080/10888438.2011.652721
- Hogan, T. P., Cain, K., & Bridges, M. S. (2012). Young children's oral language abilities and later reading comprehension. In T. Shanahan & C. J. Lonigan (Eds.), *Early childhood literacy: The National Early Literacy Panel and beyond* (pp. 217-232). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Hudson, N., Scheff, J., Tarsha, M., & Cutting, L. E. (2016). Reading comprehension and executive function neurobiological findings. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 23-29.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205. <https://doi.org/10.1177/002221948702000401>
- Jimenez, R. T., Garcia, G. E., & Pearson, P. D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90-112.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kim, Y. S. (2015). Language and cognitive predictors of text comprehension: Evidence from multivariate analysis. *Child Development*, 86(1), 128-144. <https://doi.org/10.1111/cdev.12293>
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties. Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc5&NEWS=N&AN=2007-11367-000>
- Landi, N. (2010). An examination of the relationship between reading comprehension, higher-level and lower-level reading sub-skills in adults. *Reading and Writing*, 23(6), 701-717. doi:10.1007/s11145-009-9180-z
- Landi, N., & Ryherd, K. (2017). Understanding specific reading comprehension deficit: A review. *Linguistics and Language Compass*, 11(2). <https://doi.org/10.1111/lnc3.12234>

- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4-6-year-old children. *Reading Research Quarterly, 47*(3), 259-282. <https://doi.org/10.1002/RRQ.020>
- Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S., & Cutting, L. (2010). Executive dysfunction among children with reading comprehension deficits. *Journal of Learning Disabilities, 43* (5), 441-454. <https://doi.org/10.1177/0022219409355476>
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology, 9*(1), 111-151. [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)
- Manguel, A. (2014). *A history of reading*. New York: Penguin Books.
- McGee, A., & Johnson, H. (2003). The effect of inference training on skilled and less skilled comprehenders. *Educational Psychology, 23*(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/01443410303220>
- McLaughlin, M. J., Speirs, K. E., & Shenassa, E. D. (2014). Reading disability and adult attained education and income: Evidence from a 30-year longitudinal study of a population-based sample. *Journal of Learning Disabilities, 47*(4), 374-386. <https://doi.org/10.1177/0022219412458323>
- Meyer, B. J., & Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal, 21*(1), 121-143. <http://dx.doi.org/10.2307/1162357>
- Miller, B. A. (1993). Rural distress and survival: The school and the importance of “community”. *Journal of Research in Rural Education, 9*, 84-103.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40*(5), 665-681. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowing & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248-266). Oxford: Blackwell.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998a). Individual differences in contextual facilitation: evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development, 69*(4), 996-1011. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06157.x>
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998b). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language, 39*(1), 85-101. doi:10.1006/jmla.1998.2564
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics, 21*(2), 229-241. <https://doi.org/10.1017/S0142716400002046>
- National Institute of Child Health and Human Development/NICHD. (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*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading, 16*(2), 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- 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*(4), 443-468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>

- Oakhill, J. & Cain, K. (2016). Supporting reading comprehension development from research to practice. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 32-39.
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76. <https://doi.org/10.1598/rrq.38.1.3>
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), 1-2. <https://doi.org/10.1080/07370000709336701>
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York, NY: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. V. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-253). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Pimperton, H., & Nation, K. (2014). Poor comprehenders in the classroom: Teacher ratings of behavior in children with poor reading comprehension and its relationship with individual differences in working memory. *Journal of Learning Disabilities*, 47(3), 199-207. <https://doi.org/10.1177/0022219412454172>
- 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.
- Pitts, M. (1983). Comprehension monitoring: Definition and practice. *Journal of Reading*, 26(6), 516-523. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40031758>
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86(1), 159-175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12292>
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York, NY: Guilford Press.
- Scott, C. M. (2009). A case for the sentence in reading comprehension. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 40(2), 184. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/08-0042\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/08-0042))
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15(3), 232-246. <https://doi.org/10.1080/09297040802220029>
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960-974. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.6.960>
- Skarakis-Doyle, E. (2002). Young children's detection of violations in familiar stories and emerging comprehension monitoring. *Discourse Processes*, 33(2), 175-197. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3302_04
- Snowling, M. J., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C., & Tobin, V. (2000). Levels of literacy among juvenile offenders: The incidence of specific reading difficulties. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 10(4), 229-241. <https://doi.org/10.1002/cbm.362>
- Snyder, L., Caccamise, D., & Wise, B. (2005). The assessment of reading comprehension considerations and cautions. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 33-50. <https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00005>

- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research, 56*(1), 72-110. <https://doi.org/10.3102/00346543056001072>
- Stanford, G., & Oakland, T. (2000). Perspectives from the United States: Cognitive deficits underlying learning disabilities. *School Psychology International, 21*(3), 306-321. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034300213007>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Stothard, S. E., & Hulme, C. (1995). A comparison of phonological skills in children with reading comprehension difficulties and children with decoding difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*(3), 399-408.
- Tomesen, M., & Aarnoutse, C. (1998). Effects of an instructional programme for deriving word meanings. *Educational Studies, 24*(1), 107-128. <https://doi.org/10.1080/0305569980240108>
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (5th ed.) Boston: Pearson Education Inc.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading, 11*(1), 3-32 https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1101_2
- Weaver, C. A., III, & Kintsch, W. (1991). Expository text. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 230-244). White Plains, NY: Longman.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 43-53. <https://doi.org/10.1037/a0016738>
- Williams, J. P., Hall, K. M., & Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality, 12*(3), 129-144.
- Woollams, A. M., Ralph, M. A. L., Plaut, D. C., & Patterson, K. (2007). SD-squared: On the association between semantic dementia and surface dyslexia. *Psychological Review, 114*(2), 316-339. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.114.2.316>
- Yuill, N., & Joscelyne, T. (1988). Effect of organizational cues and strategies on good and poor comprehenders' story understanding. *Journal of Educational Psychology, 80*(2), 152-158. doi:10.1037/0022-0663.80.2.152
- Yuill, N., & Oakhill, J. V. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge, England: Cambridge University Press.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2019, Volume: 20, No: 2, Page No: 369-393

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.433448

REVIEW

Received Date: 12.06.18

Accepted Date: 19.12.18

OnlineFirst: 08.01.19

Reading Comprehension for Good and Poor Readers: An Overview of Theoretical and Empirical Perspective

Mustafa Kocaarslan 

Bartın University

Abstract

Reading skills have a unique place in terms of academic and life success of individuals. A theory called "Matthew Effect" shows how good and poor readers differ from each other over a long period, and how good readers gain distinct advantages over many other areas, especially in academic achievement versus poor readers. The essence of reading skills is the ability to understand what is read, which is the process of reaching a meaning beyond analyzing and pronouncing graphical symbols. Reading comprehension is a complex, multidimensional and dynamic process in which the focal point is structuring and interpreting the meaning of what is being read. In this research, which is a review study based on current literature, the reading comprehension process for good and poor readers has been examined from a multi-dimensional and holistic perspective both in theoretical and in the light of current researches. Important information and explanations are given by taking into consideration the effects of the Simple View of Reading, the lower and higher-level language skills, and the executive functions known as domain-general processes on reading comprehension.

Keywords: Good and poor readers, reading comprehension, Matthew Effect, The Simple View of Reading, basic and higher-level language skills, executive function.

Recommended Citation

Kocaarslan, M. (2019). Reading comprehension for good and poor readers: An overview of theoretical and empirical perspective. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 20(2), 369-393. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.433448

*Corresponding Author: Asst.Prof., E-mail: mustafakocaarslan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3918-6589>

"Reading is as complex act as thinking." (Alberto Manguel)

Since the beginning of basic training process, reading skill has an extremely important role to predict the academic and social achievement of individuals (Cunningham and Stanovich, 1997). In this regard, a theory known as "Matthew Effect" in the literature gives us very satisfactory information. According to this theory, individuals with poor reading skills often exhibit reading performance below the class level because of their slow reading speeds. Over time, they interact with less reading material than good readers and thus have a weaker vocabulary. The gap between poor readers and good readers grows day by day, and good readers gain a considerable advantage in terms of wider vocabulary, more world knowledge and other language skills. This affects primarily reading comprehension and overall academic achievement and beyond, social status held in future negatively for poor readers (Stanovich, 1986). Research conducted to support this theory indicates that good readers have less tendency to leave the school, reach higher levels of education, earn more money on average, have higher rates of the home ownership, and, finally, the rate of imprisonment is lower than poor readers in a long time (McLaughlin, Speirs and Shenassa, 2014; Snowling, Adams, Bowyer-Crane and Tobin, 2000). This emerging table offers supremely important data to understand the place of reading skills in our life and provides an indisputable advantage in seeing the big picture in terms of achievement in both academic and social contexts.

In his masterpiece "A History of Reading," Alberto Manguel (2014) explored in all aspects how the reading process passed through history. According to the author, reading is an action that should be considered from a wider perspective beyond the decoding of the signs and symbols in written texts. He notes that a Hawaiian fisherman trying to understand the ocean current dipping his hand into the water or a Chinese fortune-teller who interprets the old traces in the tortoise shell do a reading actually. The author emphasizes that reading is a complex, personal action such as thinking and should be evaluated in a wide range and contrary to what is believed (Manguel, 2014). From this point, we can express the fact that reading is a process of finding meaning and creating it rather than analyzing and pronouncing some graphical symbols. As can be seen in the examples given by Manguel, it is clear that what takes place in the reading process seems not merely resolving the signs, but an effort to obtain a meaning and to interpret it.

When we look at reading research and cognitive psychology literature, it is clearly stated that the main purpose of learning to read is understand what is read. Beck and McKeown (1998) expressed that although the language of the phonological elements and reading fluency skills are foundation stones of reading process, reading comprehension is "sine qua non of reading." Tompkins (2010) and Nation (2005) state that reading comprehension is the ultimate goal of reading because people create the purpose of reading.

Although reading and reading comprehension are basic and necessary skills for academic learning, they are the most common learning problems among students. Therefore, they are considered as one of the main reasons for academic failure (Ergül, 2012). Studies with children at risk of learning disabilities clearly indicate that the most common reason for their diagnosis and learning difficulties is their reading and reading difficulties (Miller, 1993; Stanford and Oakland, 2000). Another important point to be emphasized is that students with reading difficulties experience problems in reading comprehension rather than word recognition (Pintrich, Anderman and Klobucar, 1994).

With an effective education support, a significant number of students have a successful literacy skill, while a considerable number of students are deprived of these basic skills or have limited skills. Although the research about the prevalence of reading and reading difficulties differed in both national and international literature, it is not surprising that the picture is a frightening dimension. For example, in the study of Catts, Compton, Tomblin and Bridges (2012), it was found that approximately 16% of pupils in 2-10 grades had reading difficulty. In some studies about reading comprehension deficit, it has been found that a significant proportion of children and adolescents (about 10%) have difficulty in understanding what they read even though they have an adequate level of word recognition and intelligence (Catts, Hogan and Fey, 2003; Landi, 2010; Nation and Snowling, 1998b; Stothard and Hulme, 1995; Yuill and Oakhill, 1991). In a study conducted in the field of national

literature, it was explored that 13% of third grade Turkish students who did not gain reading skills at the grade level experienced reading difficulties and that these students could potentially be at risk of specific learning difficulties (Ergül, 2012).

The idea that students with inadequate reading comprehension ability can have a potential risk of specific learning disability makes it necessary and important to examine all the components of this skill in detail, it should be kept in mind that any kind of diagnostic and intervention studies with individuals with reading comprehension difficulties will be limited or not sufficiently effective. This article, which is a review study based on current literature, provides important knowledge and discussions in the light of the theoretical and predominantly current empirical research studies on the reading comprehension. The creation of the content of the research has been driven by seminal articles on reading comprehension in the Perspectives on Language and Literacy special issue (2016, 42/2) by Jane Oakhill and Kate Cain, the leading names in the field.

Reading Comprehension

What you read is a complex, multidimensional and dynamic process in which the focal point is structuring and interpreting the meaning of what is being read (Snyder, Caccamise and Wise, 2005). This process requires much more things beyond readers' responses to the text. Reading comprehension process that is multi-component and highly complex entails to take into account the interaction between readers and the meanings they load with the text (prior knowledge, use of strategy, etc.), as well as variables (textual interest, understanding the text structure, etc.) related to the text itself (Klingner, Vaughn and Boardman, 2007).

The behavior of the good and weak readers in their reading comprehension process and the strategies they put into practice offer important information to researchers and practitioners. However, in order to better understand the reading comprehension process and to explain the factors that are effective in this process, it will be appropriate to examine The Simple View of Reading that one of the most widely used theories in the literature.

The Simple View of Reading

The Simple View of Reading by Gough and Tunmer (1986) is one of the most frequently referenced theories to explain the reading comprehension process. According to this theory, the ability of reading comprehension is composed of two main components: word recognition and language comprehension. According to the formula of the Simple Theory of Reading, if a student's skills of word recognition and language comprehension can be determined, the reading comprehension score can be estimated (see Figure 1). In other words, according to this theory, unless both word recognition and language comprehension skills are strong, effective reading comprehension skills cannot emerge (Farrell, Davidson, Hunter and Osenga, 2010).

$$\text{Decoding (D)} \times \text{Language Comprehension (LC)} = \text{Reading Comprehension (RC)}$$

Figure 1. The formula of the simple view of reading (Gough and Tunmer, 1986).

In the Simple View of Reading, word recognition skills consist of subordinate skills such as phonological processing, word decoding, and recognition of frequently used words known as sight vocabulary (Hudson, Scheff, Tarsha and Cutting, 2016). Word recognition has traditionally been expressed as a quick and accurate reading of familiar and unknown words in both the list and the associated texts, as well as the pronunciation of words properly (Gough and Tunmer, 1986). In the development process of reading, slow, inaccurate and laborious behaviours lead to the cognitive sources such as attention and working memory canalized decoding words on the page rather than making meaning from the text. This situation leads to the reader's word recognition abilities limiting their reading comprehension skills (Cain, 2016; Perfetti, 1985).

Language comprehension is termed as linguistic comprehension or listening comprehension and is expressed as the extraction of words' meaning in sentences and discourses during speech (Catts, Adlof and Weismer, 2006). The skills of language comprehension include sub-skills consisting of receptive vocabulary, semantics, syntactic knowledge, and pragmatics, which means the use of language in social context (Hulme and Snowling, 2009; Hudson et al., 2016).

The formula of the Simple View of Reading, shown in Figure 1, has been proved its validity with numerous experimental investigations. In a research, it was found that individuals with poor reading comprehension had 3-5 times more difficulty in verbal language comprehension. In this research, it is clear how important the verbal language comprehension component is for successful reading (Catts, Fey, Zhang and Tomblin, 1999). Furthermore, it has been proved in many studies that learners with weak reading comprehension perform very poorly in terms of vocabulary, grammar comprehension, and grammar awareness than their peers with normal development (Catts et al., 2006; Nation and Snowling, 1998a, 2000).

Foundational and Higher-Level Language Skills in the Reading Comprehension Process

Research in the reading field shows that many foundational and high-level language skills should be used simultaneously in the reading comprehension process. These skills mentioned may vary depending on the comprehension process in the sentence and text level. When the literature is examined, grammar and vocabulary knowledge are called foundational or lower-level language skills and the others including making inferences, integration, comprehension monitoring, knowledge and use of text structure are named as higher-level language skills (Cain, 2016; Hogan, Cain and Bridges, 2012; Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén and Niemi, 2012; Oakhill and Cain, 2016). The foundational and higher-level language skills affecting the reading comprehension process shown in Figure 2 have been examined in detail on the basis of the relevant research results.

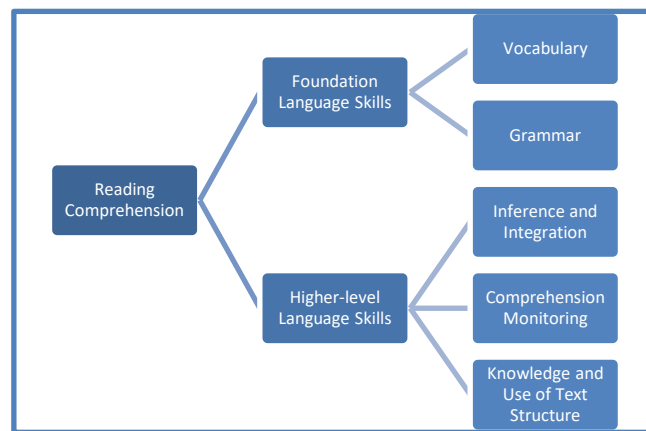


Figure 2. The foundational and higher-level language skills in the reading comprehension process (Adapted from Cain, 2016; Hogan et al., 2012; Lepola et al., 2012; Oakhill and Cain, 2016).

Foundational Language Skills in the Reading Comprehension Process

Vocabulary. Children learn vocabulary and some grammatical information from stories and fairy tales they listen, and talk about what they watch on television or family and past events before children meet reading with real sense (Dickinson and Snow, 1987). Research has shown that both vocabulary and grammar knowledge, which are considered to be foundational language skills, have a strong relationship both concurrently and longitudinally with reading comprehension and listening comprehension (Muter, Hulme, Snowling and Stevenson, 2004, Oakhill, Cain and Bryant, 2003). In a longitudinal study conducted in recent years, it was found that the

increase in vocabulary between the first and fourth grades partly explained the development in reading comprehension (Quinn, Wagner, Petscher and Lopez, 2015). The critical task undertaken to capture the meaning at the level of sentence and text has led researchers and educators to focus on skills related to vocabulary for a good reading comprehension (Oakhill and Cain, 2016).

Grammar. Grammar knowledge, which includes a wide range of vocabulary from the morphological structure of the words to complex sentence structures, plays an important role in the reading comprehension process. The research shows that the grammatical knowledge partially explains the variance in reading comprehension although not as powerful as the vocabulary (Muter et al., 2004, Oakhill et al., 2003, Vellutino, Tunmer, Jaccard and Chen, 2007). However, in these research studies, the grammatical knowledge is measured by only one structure, which does not escape from the eyes of the grammatical knowledge limited in this context (Cain, 2016). For example, in the longitudinal study of Muter et al. (2004), tasks were used to organize the ordering of words and how to compose the sentence in a morphological way to measure grammar knowledge. In the modelling study of Vellutino et al. (2007), "Syntax Information" was used in grammatical measurements. In this task, an experimental test is used which requires the child to decide whether or not the words presented orally are well-formed in terms of grammar. In total, 20 sentences were included in the test and 16 sentences were incorrectly structured in terms of grammaticality. In general, it is useful to be careful when commenting on research that examines the predictability of the grammar knowledge on the reading comprehension. Furthermore, it is suggested to use multiple tests which will provide a comprehensive evaluation different from vocabulary in grammatical measurements.

Higher-Level Language Skills in the Reading Comprehension Process

Readers need to use different skills beyond foundational language skills such as grammar and vocabulary while trying to understand texts that are composed of complex sentence structures. In other words, these foundational skills (vocabulary and grammar) are of course a unique contribution to the sentence-level reading comprehension. However, it is not as easy to relate and to make sense out of the many sentences in the texts, especially where the message is not explicitly mentioned. In the literature, what is called higher-level language skills (Perfetti, Landi and Oakhill, 2005), inference and integrating, comprehension monitoring, and knowledge of the text structure help the readers with their needs at this point in order to perform a more effective reading comprehension process. In the next section, explanations based on the results of research are given about inference and integration, comprehension monitoring and knowledge of text structure, which are expressed as higher-level language skills.

Inference and integration. Inferences and integrating knowledge are highly important skills in order to discover the details that are not explicitly given by the authors in the text and make sense from the text. Readers use general world knowledge to combine the sentences in the text and to capture the desired meaning when they make inferences. In integration, readers try to construct all meaning by effectively using structures such as conjunctions and pronouns that provide the connection between readers and sentences. At the same time, the context of the text and general world knowledge are activated in order to understand the events (Cain, 2016). Research has shown that inference and integration skills are effective both in the sense of what they listen to and what they read (Florit, Roch and Levorato, 2011; Kendeou, van den Broek, White and Lynch, 2009; Oakhill and Cain, 2012). In addition, It has been found that poor readers make little inferencing in the reading process and are very limited in their knowledge integration (Cain and Oakhill, 1999).

Comprehension monitoring. One of the most important components of reading comprehension is the ability to monitor the understanding of the reader. Comprehension monitoring is actually evaluating the quality of the meaning obtained in the reading process (Pitts, 1983). It is known that good readers evaluate their meanings both during reading and after reading. In this way, good readers can identify the problems that arise during comprehension and, if they have knowledge of the strategy, they can activate additional strategies to remove the problem of comprehension (Oakhill and Cain, 2016). In support of this, we constantly monitor our understanding

during listening and social communication, and we expect to make a clearer statement from the speaker if there are unclear points (Cain, 2016).

Knowledge and use of text structure. The concept of text structure expresses the way the text is organized and guides the reader in determining important information in the text (Klingner et al., 2007). The knowledge and using of text structure in the comprehension process is an important skill to create a consistent model of the meaning of the text being read or heard. Readers who are knowledgeable about the structure of the text have the advantage of not knowing how the ideas in the text are organized and how they relate to each other (Cain, 2016). Texts can be organized in different forms. The two basic text structures are narrative and expository text structures. Narrative texts often have a single, general, and structured pattern, also called story grammars (Mandler and Johnson, 1977). A well-structured narrator text usually contains information about the setting, characters, an event that lead to the problem, the problem, and its solution. However, a number of different features can also be included besides this information in the more complex stories (Paris and Paris, 2003; Shapiro and Hudson, 1991). In addition, genres such as fictional content, folk-tales, fairy-tales and real-life adventures have some differences in the characteristics of the narrative text structure (Klingner et al., 2007). Expository texts differ in many ways from narrative texts. The majority of the students have difficulty recognizing expository texts when they start reading. This is mostly due to the familiarity of the narrative text in their pre-school experience and that their parents often tell stories to them (Williams, Hall and Lauer, 2004). At the same time, it is known that many class teachers are overly interested in using narrative texts and neglect expository texts (Duke, 2000). Another issue is that unlike narrative texts, there is a wide variety of informative texts such as listing, classification, comparison-contrast, cause-effect, generalization, problem solving and procedural description (Weaver and Kintsch, 1991). Furthermore, some special informative texts may contain more than one format and may even include narrative text elements (Meyer and Freedle, 1984). Research has indicated that students with poor reading ability do not automatically develop their awareness of text structures on their own and that they need a direct teaching in this regard (Goldman and Rakestraw, 2000). There is also a great deal of research that both the teaching of narrative and informative text structures have improved reading comprehension (Elbro and Buch-Iverson, 2013; Idol, 1987; Paris and Paris, 2007; Williams et al., 2005;).

Reading Comprehension and Executive Functions

Current research on reading comprehension is not limited to a complex task of varying levels, such as word processing and language comprehension (a range of verbal skills), as conceptualized by The Simple View of Reading (Gough and Tunmer, 1986). In addition, domain-general processes such as executive functioning have an important place in the reading. Executive functions can play a key role in directing the cognitive source in the reading process and combining various types of knowledge (Hudson et al., 2016). While The Simple View of Reading focuses on skills at the word and language level, the executive functions of reading play an important role in facilitating the coordination of reading skills. They consist of cognitive control skills such as working memory, inhibition, and task switching. The working memory is defined as the ability to hold and organize information in the mind while dealing simultaneously with the new incoming information. Inhibition and task switching concern the reader's ability to focus on certain areas and to direct some attention to the target when necessary (Hudson et al., 2016). Many studies have demonstrated that executive functions are an effective factor in understanding what they read (Cain and Oakhill, 2006; Locascio, Mahone, Eason and Cutting, 2010; Sesma, Mahone, Levine, Eason, & Cutting, 2009; Oakhill et al., 2003; Pimperton and Nation, 2014; Welsh, Nix, Blair, Bierman and Nelson, 2010).

Conclusion and Implications

In the 21st century, intensive information production takes place and this information can be reached very quickly large masses via technology. This process brings significant changes both in terms of pedagogy and paradigm in educational and teaching environments. New approaches and models in the field of education are constantly being tested and cultivation of productive individuals who adapt to the 21st century is one of the main objectives of educational policies. In this context, the ability to understand what you read is at the top of the most

critical skills that are increasingly important, likewise in the past. It is necessary for individuals to read and understand written materials in a very wide range in order to understand the world they live in, to maintain everyday life, to provide personal development, and to take an active role in the educational and social environment. There is a greater need for reading comprehension, including electronic texts and online materials, than ever.

Reading comprehension is basically involves a complex process of word recognition and language comprehension. Phonological processing, word decoding, distinguishing sight words, receptive vocabulary, semantic, syntactic and pragmatic are sub-skills of this process. Therefore, many students have difficulty in the comprehending because they do not perform adequately in one or more of these sub-skills mentioned during basic education. Furthermore, the number of students who have Special-Reading Comprehension Deficit (SRCD) is not small. Although students with SRCD have reading fluency, they are known to have a hard time reading comprehension (Cain and Oakhill, 2006). When the behavior profiles of these individuals are examined, it is observed that they have difficulty in reading comprehension even though they have an adequate level of word recognition and intelligence (Landi and Ryherd, 2017).

Landi and Ryherd (2017), in their comprehensive literature review about understanding of specific reading comprehension deficit, states that a number of skills that are problematic in specific reading comprehension deficit are now well-known, but there are some areas that are still undiscovered or we have little information about. Due to weaknesses in areas such as semantic processing, grammatical knowledge, making inferences and some aspects of comprehension monitoring, specific reading comprehension deficit remains a multifaceted and heterogeneous disorder.

It is important to examine the reading comprehension ability that is very valuable in academic and life success from a broad perspective both in terms of researchers and practitioners. When the literature is examined, it is stated that foundational and higher-level language skills should be used simultaneously in the reading comprehension process. The foundational language skills, which consist of vocabulary and grammar knowledge, have an important place in the sentence-level comprehension. Higher-level language skills composed of making inferences, integrating, comprehension monitoring and using text structure play an active role in the understanding of texts where the message is implicitly placed and composed of complex sentences. Research conducted in recent years has brought the role of executive functions that enable these skills to work in a coordinated way beyond foundational and higher-level language skills. In particular, the role of the working memory, which assumes the task of actively holding the information in memory during simultaneous processing of the information already read and the existing information, is undeniable.

It is recommended that future research on improving the reading comprehension skills be carried out in a holistic approach, taking into account the skills mentioned in detail above. It is thought that it is important that researchers take into account the complex nature of the reading in the intervention studies or in the process of diagnosing individuals with reading comprehension difficulty. In order to identify children who are at risk of reading comprehension, the development of measurement instruments or the standardization of the adapted instruments is urgently required in Turkey. In addition, conducting longitudinal investigations of executive functions in conjunction with foundational and higher-level language skills will provide very useful information to enlighten the reading comprehension that is a developmental process. Finally, neurobiological studies including eye movements and brain imaging in the special education area, which are perceived as lacking in our country, are thought to contribute significantly to the determination and improvement of the reading comprehension difficulties in the future.