

## Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Desteklenmesi

**Birkan Güldenoğlu\***

Ankara Üniversitesi

### Öz

*Bu derlemede, zihinsel engelli öğrenciler için öncelikli becerilerden biri olan okuduğunu anlama becerisi, bu becerinin öğrencilerin okul hayatındaki önemi ve becerinin desteklenmesinde kullanılan etkililiği ispatlanmış bir grup öğretim stratejisi incelenmiştir.*

**Anahtar sözcükler:** Okuma, okuduğunu anlama, zihinsel engelli öğrenciler.

### Abstract

*In this review, the reading comprehension skill which is one of the first priority skill of the students with intellectual disabilities, the importance of this skill in their school lives and a set of teaching strategies which are being used to support this skill were examined.*

**Key words:** Reading, reading comprehension, students with intellectual disabilities.

---

\* Araş. Gör. Birkan Güldenoğlu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara. E-mail: birkanguldenoglu@yahoo.com

Okuma tüm öğrencilerin kazanmaları beklenen temel akademik becerilerden biridir. Bu beceri temelde iki boyuttan oluşmaktadır; kelimeyi çözümlene ve anlama. Kelimeyi çözümlene, yazılı sembollerini çözümlene ve sese dönüştürebilme yeteneği, anlama ise çözümlenen kelimelere ve sembollere anlam yükleme olarak tanımlanmaktadır (Lewis ve Doorlag, 1983). Okumanın gerçekleşebilmesi için iyi bir çözümlenici olmakla birlikte çözümlenen sembollerin okuyucu için bir anlam ifade etmesi yani okunanın anlaşılması da gerekmektedir (Güzel, 1998). Özsoy'a (1986) göre; okumanın asıl amacı okunan metni uygun şekilde anlamlandırmadır. Özetle, iyi bir okuyucu olmak için metni doğru bir şekilde çözümleninin yanı sıra uygun şekilde anlamlandırmak da gerekmektedir.

Okuduğunu anlama becerileri alan yazında çeşitli şekillerde sınıflanmıştır. Bu beceriler sözcük anlama, metindeki bilgiyi anlama ve metinden sonuç çıkarma şeklinde özetlenebilir (Güzel-Özmen, 2001). Okuyucunun metindeki bilgilerden sonuç çıkarabilmesi için de metinde açık olarak ifade edilen bilgileri anlaması gereklidir. Bu nedenle bir metni okuyup anlama, okuyucunun metindeki anlam ifade eden her birimi anlayarak bu birimler arasında ilişki kurması sonucunda okuduğu metindeki bilgileri anlaması, yorumlaması ve sonuç çıkarması sonucu gerçekleşen bir beceridir (Güzel-Özmen, 2001).

Zihinsel engelli öğrencilerde okuma-yazma ve okuduğunu anlama becerilerini kazanmada gecikme görülmektedir. Bu öğrencilerde okuma yetersizliği daha çok okuduklarını anlama boyutundadır (Güzel-Özmen, 2001). Bu beceri öğrencilerin tüm akademik yaşamlarını etkileyen ve birçok akademik becerinin kazanılması için önkoşul beceri olarak görülmektedir. Okuduğunu anlama performansı ile akademik başarı arasında ilişki olduğu bulgusu elde edilen bir çalışmada okuduğunu anlamada yetersizlik gösteren öğrencilerin, farklı ders konularına ilgi duyabilmelerinin, bu derslerde ders kitaplarından okuduklarını anlayabilmelerinin ve derslerde başarılı performans sergileyebilmelerinin beklenemeyeceği ve okuduğunu anlama becerilerinde görülen bir gecikmenin de öğrencilerin tüm akademik yaşantılarını olumsuz

yönde etkileyebileceği belirtilmektedir (Güzel, 1998).

Eripek (1987), zihinsel engelli öğrencilerin okuma becerilerini incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında bu öğrencilerin çoğunluğunun birinci ve ikinci sınıf düzeyinde okumayı öğrendiklerini ve okuduğunu anlama becerilerinde de yardıma ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zihinsel engelli öğrencilerde görülen bu yetersizliğin nedeni olarak da öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması, tekrarlama stratejilerinin yetersizliği, öğrenilen becerileri genelleme yetersizliği gibi nedenlere bağlı bellek problemlerinin gösterilebileceğini ifade etmiştir.

Zihinsel engelli öğrencilerin, genel olarak, okuduğunu anlama becerilerinde, okudukları metinlerdeki önemli unsurları bulmada ve bu unsurlar arasında bağlantı kurmada sorunları olduğunu ve birçoğunun kelimeleri doğru tanımlar bile okuduğunu anlamının tanımında yer alan "sembollerden oluşan kelimelere anlam yükleme ve metindeki önemli bilgileri ve bunlar arasındaki bağlantıları saptamada" yetersizlik gösterdikleri belirtilmiştir (Güzel, 1998).

Zihinsel engelli öğrencilerin yaşadıkları bu güçlüklerin önemli nedenlerinden biri, eğitim ortamlarında okuduğunu anlama öğretiminde ağırlıklı olarak geleneksel yöntemin kullanılmasıdır. Geleneksel yöntemle yapılan uygulamalar, sadece metinlerin okutulup, anlama sorularının cevaplandırılmasını ve okunan metnin anlatılmasını içermektedir. Öğrencilerin sorulara cevap verebilmesi için herhangi bir öğretim uygulanmamaktadır. Ancak, sorulara öğrencilerden hiç biri cevap veremediğinde, öğretmen doğru cevabı vererek model olmaktadır. Araştırmalar incelendiğinde, geleneksel yöntemin kullanıldığı okuduğunu anlama çalışmalarında zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde çeşitli güçlükler yaşadıkları görülmekte olup bu öğrencilerin okumanın bu alanında ciddi sınırlılıkları olduğu göze çarpmaktadır (Baumann, 1983; Durkin, 1978; Hansen ve Pearson, 1983; Malone ve Mastropieri, 1992; Nolte ve Singer,

1985; Singer ve Donlan, 1982; Stevens ve diğ., 1991; Sever, 1995; Akt., Güzel, 1998).

Okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde birçok strateji belirgin etkilere sahiptir. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, öğretmen a) öğrencinin özelliklerine uygun öğretimin tekniklerinden birini seçerse, b) öğretimi iyi yapılandırabilirse, c) uygun dönüt ve geribildirim sağlarsa, d) sürekli izleme ve değerlendirme alırsa, bunun sonucunda öğrencilerin performansında artış olacağı üzerinde anlaşmaya varılmış bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Bu koşullar okullarda uygun şekilde uygulandığında, zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesinde önemli ilerlemeler olacağı düşünülmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 1997).

Zihinsel engelli öğrencilerin genel sınıf düzeyinde performans gösterebilmeleri için özellikle okuma ve okuduğunu anlama öğretiminde farklı öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin kullanılması ve bu stratejilerin öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olarak uyarlanması büyük önem taşımaktadır. Bunun yanında, öğretmenin öğretilen okuduğunu anlama becerisi ile ilgili model olması ve öğrencilerin dönüt ve düzeltmeler yaparak alıştırmalar yaptırması gerekmektedir (Baumann, 1985; Baumann ve Schmitt, 1986; Duffelmeyer ve Baum, 1987; Heilman, Blair ve Rupley., 1994; Merlin ve Rogers, 1981; Pearson ve Gallagher, 1983; Wise, 1985, Akt., Güzel, 1998).

Akçamete, Gürgür ve Kış (2003) tarafından özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı yapılan araştırma sonucunda kaynaştırma eğitimi devam eden zihinsel engelli, özel öğrenme güçlüğü olan ve işitme engelli öğrencilerin okuma yazma ve okuduğunu anlama becerilerinde ciddi sınırlılıkları olduğu belirtilmektedir. Sonuç olarak, okuduğunu anlama becerisinde oluşabilecek gecikmelerin öğrencilerin tüm akademik yaşantılarını olumsuz etkileyebilecek olmasından dolayı bu becerinin ilkökul çağındaki öğrenciler için öğretilmesi hedeflenen öncelikli becerilerden biri haline geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin zihinsel engelli öğrencileri okuduğunu anlama becerisinde destekleyebilmeleri ve bu becerinin öğretimi sırasında farklı öğretim tekniklerini

kullanabilmeleri için öncelikli olarak bu becerinin öğretiminde kullanılan farklı tekniklerin neler olduğunu ve bu tekniklerin nasıl uygulandığını iyi bilmeleri gerekmektedir.

Bu görüşten hareketle ilerleyen bölümde, yapılan alan yazın taraması sonucunda okuduğunu anlama becerisini destekleyerek kazandırmayı amaçlayan, etkili olduğu saptanan ve yaygın olarak kullanılan üç teknik (hikaye haritası, sesli düşünme, karşılıklı öğretim) tanıtılmış ayrıca bu tekniklerin uygulanış biçimleri kısaca özetlenmeye çalışılmıştır.

### **Hikaye Haritası Tekniği (Story Map)**

Bu teknik hikâyenin metninin birbiriyle ilişkisini okuyucuya öğreten ve hikâyenin temel elemanlarına okuyucunun dikkatini çekmek için bu elemanların şemalarla verildiği bir şema – yapı tekniğidir (Sorrel, 1990). Akça'ya (2002) göre hikâye haritası tekniği, “metindeki önemli öğeleri, bu öğelerin birbirleriyle olan bağlantılarını belirtmeye yarayan öğrencilere yardımcı olacak görsel bir materyal” olarak nitelendirilmektedir Tanımlardan da anlaşıldığı gibi, bu teknikteki amaçlardan biri öğrencinin okuduğu metinde yer alan önemli öğelerin ona görsel bir biçimde sunulmasıdır. Görsel sunum okuma sonrasında önemli öğeleri tekrar hatırlayabilmek ve belirli bir sırada organize şekilde okunan metni özetleyebilmek adına önemlidir. Görsel bir materyal olan hikâye haritası aracı da metnin içeriğine ve düzeyine göre esneklik gösterebileceği gibi metin içerisinden görsel olarak sunulacak öğelere göre hikâye haritası örneğinde uyarlamalar yapılabilmektedir (Ek.1). Öğretim sırasında kullanılan bu görsel materyal ile öğrencinin, okuduğu hikâyeyi organize olarak çözümlenmeyi öğrenmesi beklenmektedir.

Hikâye haritası tekniğiyle ulaşılmak istenen amaç, öğrencilerin belli bir süre sonunda hikâye haritası olarak verilen görsel materyali kullanmadan zihninde hikâye elemanları ile ilgili bir hikâye yapısı oluşturmak ve metinleri anlamayı sağlayan düşünce yapılarının edinilmesini sağlamaktır (Duman, 2006).

İdol (1987) yürütmüş olduğu çalışmada hikâye haritası tekniğini dört evrede açıklamış ve bu dört

evre sonunda kişinin istendik davranışı bağımsız olarak sergileyebilecek performansla geldiğini kaydetmiştir. Kısaca bu dört evreye değinecek olursak;

*Model Olma Aşaması:*

Hikâye haritasının, öğrencilere model olmak için öğretmen tarafından uygun şekilde doldurulduğu ve öğrencinin de öğretmenin verdiği doğru tepkileri görmesinin sağlandığı ilk aşamadır.

*Rehberlik Aşaması:*

Öğrencinin bağımsız olarak kendi hikâye haritasını doldurduğu ve öğretmenin gerektiğinde öğrenciye yardım ve yönlendirme yaptığı aşamadır.

*Test Aşaması:*

Bu aşama ise, öğrencilerin öğretmen yardımı olmaksızın bağımsız olarak kendi hikâye haritalarını doldurdukları ve sonuçların öğretmenle birlikte değerlendirildiği aşamadır.

*Süreklilik Aşaması:*

Öğrencilerin bağımsız olarak hikâyeyi okuduğu ve soruları hikâye haritasını kullanmadan yanıtlamaya çalıştığı aşamadır. Bu aşama, öğrencilerin sürekli denetim (yol gösterme) ya da somut bir teknik (hikâye haritası çıkarma) olmaksızın beceriyi bağımsız olarak yapabilmesini içerir. Buradaki genel amaç becerinin bağımsız olarak kazanılması ve becerinin genelleştirilmesiyle durumsal öğrenmenin engellenmesidir.

Alanyazına baktığımızda, hikâye haritasının başarıyla uygulandığı ve bu stratejinin etkililiğinin ispatlandığı pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür (Baumann ve Bergeron, 1993; Boulineau, Tori, Fore III ve Burke, 2004; Davis, 1994; Gardill ve Jitendra, 1999; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Katayama ve Robinson, 2000; Vallecorsa ve deBettencourt, 1997).

Bu konuda Idol ve Croll (1987) tarafından yapılan ve tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama düzeyi modeli ile desenlenen araştırmada, hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi değerlendirilmiş olup, sonuçta hikâye haritasının bu becerinin öğretimi üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Yine Idol (1987) yaptığı araştırmada okuduğunu anlama becerisinde düşük performans sergileyen 27 öğrenciye hikâye haritası kullanılarak eğitim vermiş ve sonuçta hikâye haritasının okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde etkili olduğunu saptamıştır.

Davis (1994) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise hikâye haritası ile doğrudan okuma etkinliklerinin grup modeli kullanılarak karşılaştırıldığı görülmektedir. Araştırmaya 90 üçüncü 90 da beşinci sınıf öğrenci katılmış ve yansız atama ile deney kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkeni okuduğunu anlama becerisi ve bağımsız değişkenleri ise hikâye haritası ve doğrudan okuma etkinliğidir. Yapılan iki uygulama sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde, iki grubun okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre her iki sınıf düzeyinde de okuduğunu anlama becerisinde hikâye haritası kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin daha etkili bulunduğu saptanmıştır.

Gardill ve Jitendra (1999) tarafından yapılan araştırmada ise tek denekli desenlerden deneklerarası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılarak yapılan uygulamada, hikâye haritası tekniğinin altıncı ve sekizinci sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü tanısı almış altı ortaokul öğrencisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Sonuçta yapılan uygulama doğrultusunda, hikâye haritasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Baumann ve Bergeron (1993) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise hikâye haritası tekniği ile yapılan öğretim sonrasında öğrencilerin performanslarına bakıldığında, hikâyenin önemli öğelerini bulma ve bunlarla ilgili sorulara cevap vermede uygulama öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Sonuçlara göre, öğrenciler uygulama sonrasında okudukları metindeki öğeleri daha net hatırlayıp, anlatma becerilerinde de daha iyi performans sergilemişlerdir.

Akça (2002), hikâye haritası tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıftaki 44 öğrencinin

okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin araştırmasında, bu tekniğin öğrencilerin okuduğunu anlama ve hikaye elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Bir diğer deneysel çalışmada (Bozkurt, 2005) ise, hikaye haritası tekniği kullanılarak gerçekleştirilen sınıf uygulamaları ile geleneksel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen sınıf uygulamaları karşılaştırılmış, hikaye haritası tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıftaki 34 öğrencinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde, geleneksel yöntemle kıyasla daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Duman (2006) tarafından yürütülen bir çalışmada da, hikâye haritası tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli olan üç öğrencinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, hikaye haritası tekniğinin araştırmaya katılan hafif derecede zihinsel engelli olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

Hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu alanyazında açıkça belirtilmekte olup; bu tekniğin okuduğunu anlama öğretiminde sağladığı faydanın yanında, okuyuculara metinlerin etkili bir şekilde öğretiminde de kullanılabileceği söylenebilir. Hikaye haritası tekniğinin önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmede, öğrencilerin dikkatini yönlendirmede, etkili katılımı sağlamada, bilgileri organize bir şekilde uzun süreli belleğe yerleştirmede, ön bilgileri aktif hale getirmede, ileriye dönük tahminler yapmada büyük fayda sağlayacağı ifade edilmektedir (Akyol, 1999). Bu görüşten hareketle öğretmenlere sınıflarında, öğrencilerinin okudukları metinleri daha iyi çözümleyebilmeleri ve bunun sonucunda da metni daha iyi anlayıp organize biçimde özetleyebilmeleri için hikâye haritası tekniğini okuduğunu anlama becerisi öğretimi sırasında kullanmaları önerilmektedir.

#### **Sesli Düşünme Tekniği (Think Aloud)**

Sesli düşünme tekniği, öğrencilere okuduklarını anlama yeteneği kazandırmak ve anlama sorunlarıyla baş etmek için geliştirilen bir tekniktir. Readence'e (2005) göre sesli düşünme

tekniği okuyuculara okuma sırasında kendi okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirme, denetleme ve izleme olanağı veren ve bunun yanında okuyucuların bilişsel gelişimine yardımcı olan bir öğrenme sürecidir. Davey (1983) tarafından ise bu teknik; kişilerin okudukları cümlelere anlam yüklemesini, okuduğu metin karşısında kendi anlama durumunu gözlemlemesini ve gerektiğinde kendi kendini düzeltmesini (self correction strategies) içeren bir öğretim süreci olarak tanımlanmıştır.

Davey'e (1983) göre bu öğretim sürecinde mutlaka yer alması gereken birtakım aşamalar vardır. Bunlar, tahmin yürütme (making predictions), göz önünde canlandırma (visualizing), eski bilgileri ile bağlantı kurma (linking with prior knowledge), izleme ve değerlendirme (monitoring), ve kendini düzeltme (self-correction) öğeleridir. Davey'e göre her iyi okuyucu okuma sırasında bu üstbilişsel süreçleri sırasıyla kullanır ve bunların sonucunda okuduğu metni anlamlandırabilir.

Davey (1983) sesli düşünme tekniğinin uygulanışını dört temel evre ile açıklamaktadır. Tüm bu dört temel evre içerisinde de okumanın anlamlandırılmasını sağlayan beş aşamanın da bulunması gerektiğini belirtmektedir.

#### **A) Öğretmenin Model Olması**

Bu ilk evrede öğretmen öncelikle okunacak metni seçer ve Davey'e göre okuduğunu anlamlandırma için gerekli olan yukarıda saydığımız beş öğeyi öğrencilerin gözü önünde gerçekleştirip onlara uygun model olur. Öğretmen öğrencilerin sessiz ve dikkatli bir şekilde kendisini izlediğinden emin olduktan sonra metni yüksek sesle öğrencilere okur ve sonra bu beş basamağı sırasıyla uygular.

#### **Tahmin etme veya hipotez geliştirme:**

Örneğin, bu aşamada öğretmenin aşağıda gösterilen şekillerde başlayan cümleler kurması ve öğrencilerin dikkatini okunan metne çekmesi beklenmektedir.

Örneğin; öğretmenler,

“Başıktan anladığım kadarıyla metnin ..... ile ilgili olması gerekiyor.”

“Büyük ihtimalle..... ile ilgili gelişen olaylar var ve burada da sırası ile bazı olaylar anlatılmaktadır.”

“Resimde de görüldüğü gibi bence..... ile ilgili olaylar şu şekilde gelişmektedir.” gibi cümlelerle tahminlerde bulunup öğrencilerinin dikkatini metnin başlığına veya varsa resmine çekip onları metin içinde oluşan olaylar hakkında düşündürmelidir.

#### Olayları canlandırma (imgeleme):

Bu aşamada öğretmen metindeki olayları belleğinde nasıl bir resim olarak kodladığını öğrencilere göstermelidir. Bunu gerçekleştirmek için altta gösterilen şekilde başlayan cümleler kurması beklenmektedir.

Örneğin, öğretmenler,

“ Aklımda, metindeki ..... için şöyle bir resim canlandırabiliyorum.”

“ Kafamda, olayların gelişimini şu şekilde resmedebilirim” gibi cümlelerle metinde geçen olaylara ilişkin aklıdaki resmi öğrencilere sunmalıdır. Bu sayede okuduktan sonra metin içerisinde geçen olayları öğrencilerin akıllarında nasıl canlandırması gerektiğini model olarak göstermiş olur.

#### Eski bilgi veya yaşantılar ile bağlantı kurma:

Bu aşamada öğretmen metinde geçen olaylarla kendi bilgi veya deneyimleri arasında bağlantı kurmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin okudukları metinde geçen olayı ya da olayları daha kolay akılda tutabilmeleri sağlanır.

Örneğin, öğretmenler,

“Bende ..... zamanında buna benzer bir olay yaşamıştım.”

“Zaten biz metinde geçen olayların .....’dan kaynaklandığını diğer derslerimizde öğrenmiştik.” gibi cümlelerle öğrencilerin metinde geçen olayları daha kolay kodlamasını sağlamalıdır.

#### İzleme ve değerlendirme:

Bu aşamada öğretmen metinde geçen olayların tamamını anlayıp anlayamadığını sorgulamak ve bunun yanında kendisini izlemek ve

değerlendirmek adına metnin sorularını yanıtlar. Bu sayede öğrenciler kendi kendilerini nasıl değerlendirmeleri gerektiğini modelden görmüş olurlar.

Örneğin; öğretmenlerin,

“Olayların hepsini doğru ve sırasıyla anlayabildim mi?”

“Metindeki olaylar benim düşündüğüm gibi mi ilerledi.”

“Metin hakkında sorulan tüm sorulara cevap verebildim mi?” gibi kendi kendine sorular sorması ve bu sayede öğrencilere kendilerini nasıl izlemeleri gerektiğini göstermesi gerekmektedir.

#### Kendini düzeltme:

Bu aşamada öğretmenler, yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilere anlayamadıkları veya eksik anladıkları saptanan yerlere tekrar dönüp kendi kendilerini nasıl düzeltmeleri gerektiğini göstermelidir. Bunun için bu aşamada öğretmelerin altta gösterilen şekilde başlayan cümleler kurması beklenmektedir.

Örneğin; öğretmenler,

“Sanırım dikkatimi vererek tekrar okuyup ..... sorusunun cevabını bir kez daha metin içinden kontrol etmeliyim.”

“Sanırım biraz daha düşünmeye ihtiyacım var, şimdi olayları tekrar kafamda sırasıyla geçirmeliyim.”

“Belki metni tekrar okusam daha iyi olacak.”

“Belki de aklımda canlandırdığım resmi biraz değiştirmeliyim.” gibi cümlelerle öğrencilerin hata yaptıklarında bunu düzeltmek için neler yapmaları gerektiğini açıklamalıdır.

Tüm bu aşamalarda öğretmenin öğrencilere model olması ve bunun yanında da onları sesli düşünme sürecine kendi fikirleriyle dâhil etmesi önemlidir. Bu sayede öğretmenler öğrencileri bundan sonra yapacakları uygulamalar için cesaretlendirmiş olurlar.

### **B) Öğrenci-Öğrenci Uygulaması**

Bu evre, birkaç model olma uygulamasının ardından iki öğrencinin karşılıklı olarak sesli düşünme sürecini bizzat kendilerinin gerçekleştirdiği evredir. Bu evrede öğrenciler dönüşümlü olarak okuma ve sesli düşünme süreçlerinde yer almaktadır. Bir öğrenci okuyup, sesli düşünme aşamalarını yerine getirirken diğer öğrenci de onu dinleyip kendi görüşlerini eklemektedir. Bir sonraki okuma metninde ise roller değiştirilip sesli düşünme tekniği diğer öğrenci tarafından tekrarlanmaktadır.

### **C) Kontrol Listeli Bağımsız Öğrenci Uygulaması**

Bu evre artık öğrencilerin kendi kendilerine bağımsız olarak sesli düşünme tekniğini uyguladığı evre olarak bilinmektedir. Bu evrede öğrenciye hazırlanan bir kontrol listesi sunularak sesli düşünme tekniğini uygulaması istenmektedir. Kontrol listesini hazırlamaktaki amacın öğrenciyi sürece tam olarak dâhil etmek ve sürecin işleyişinin doğruluğunu saptamak olduğu belirtilmektedir. (Ek 2)

### **D) Genelleştirme**

Bu evre, öğrencinin sesli düşünme tekniğini bağımsız olarak diğer derslere genelleşebilmesini içeren son evre olarak bilinmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin öğrencilere farklı derslere ilişkin çok sayıda örnek uygulama yapma fırsatı sağlaması ve bu becerinin genelleştirilmesine yardımcı olması gerekmektedir.

Alanyazına baktığımızda, sesli düşünme tekniğinin kullanıldığı ve bu tekniğin etkililiğinin ispatlandığı pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür (Baumann, Kessell ve Jones, 1992; Baumann, Kessell ve Jones, 1993; Bereiter ve Bird, 1985; Davey, 1983; Kucan ve Beck, 1997; Seng, 2007).

Kucan ve Berg (1997) yürüttükleri araştırmalarının sonucunda sesli düşünme tekniğinin, öğrencileri metin hakkında düşünmeye sevk etmesi ve ayrıca onların düşündüklerini karşılıklı olarak işbirliği içinde tartışabilecekleri ortamlar yaratması açısından okuduğunu anlama becerisini geliştirirken, öğrencilerin karşılıklı sosyal

etkileşimlerini de artırdığını belirtmişlerdir. Bunun yanında araştırmacılar, bu tekniğin hem öğrencilerin öğrenme sürecini gözleme hem de onlara problem çözme becerisini kazandırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Baumann, Kessell ve Jones (1992) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları kendini izleme ve kendi kendini düzeltme becerileri üzerinde sesli düşünme tekniği ile doğrudan okuma etkinliğinin etkileri karşılaştırılmıştır. Dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerden deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve deney grubuna sesli düşünme tekniği ile diğer gruba da doğrudan okuma etkinliği ile öğretim yapılmıştır. Öğretim sonunda, veriler öğrencilerle yapılan birebir görüşmeler ile toplanmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, her iki uygulamanın da tek başına çocukların kendini izleme ve düzeltme becerilerinde etkili olduğu ancak iki tekniğin etkileri karşılaştırıldığında, sesli düşünme tekniği ile yapılan uygulamayı takip eden öğrencilerin diğer öğrenci grubuna göre bu iki becerideki kazanımlarının daha fazla olduğu saptanmıştır. Araştırmada sesli düşünme tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini gerçekleştirirken kullandıkları kendini izleme ve düzeltme becerilerinde doğrudan okuma etkinliğine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Seng (2007) yürüttüğü araştırmada okuduğunu anlama becerisi üzerinde sesli düşünme tekniği ile rutin sınıf uygulamasını karşılaştırmıştır. Araştırma için 43 öğrenciyi seçmiş ve öğrencileri 20'si deney, 23'ü de kontrol grubu şeklinde iki gruba ayırmıştır. Deney grubuna sesli düşünme tekniği ile diğer gruba da rutin sınıf uygulaması ile öğretim gerçekleştirmiştir. Öğretim sonunda yapılan ölçümlerde iki grup arasında okuduğunu anlama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Sonuçlara göre deney grubunun okuduğunu anlama becerisinden aldıkları öntest puanları ile sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı artış görüldüğü gibi iki grubun son test puanları karşılaştırıldığında da deney grubunun son test puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, araştırmada sesli düşünme tekniğinin okuduğunu anlama

becerisinde normal sınıf uygulamasından daha etkili olduğu yargısına varılmıştır.

Genel olarak bakıldığında, sesli düşünme tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu alan yazında açıkça görülmektedir. Hem pratik, hem ekonomik hem de etkili bir teknik olmasından dolayı sesli düşünme tekniğinin okuduğunu anlama becerisi öğretimi sırasında öğretmenler tarafından tercih edilen bir teknik olması önerilmektedir.

### **Karşılıklı Öğretim Tekniği (Reciprocal Teaching)**

Palinscar ve Brown'a (1984) göre karşılıklı öğretim, küçük gruplardaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi öğrendikleri, anlamayı destekleyici ve anlamayı izleyici becerilerin kazandırıldığı yapılandırılmış bir öğretim sürecidir. Bir başka ifadeyle karşılıklı öğretim, gerektiğinde destek sunmaya (scaffolding) dayalı öğretimsel bir yaklaşımdır. Gerektiğinde destek sunma ise, bir yetişkinin desteği ile çocuğun, henüz kazanılmış ama olgunlaşmamış bir becerisinin aşama aşama gereken seviyeye getirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Carter'a (1997) göre karşılıklı öğretim tekniği, öğrencilerin eski deneyimlerini harekete geçiren, onların metinle etkileşimini sağlayan aktif bir tekniktir. Eski bilgileri kullanarak öğrenciler yeni bilgileri, ana fikirleri ve tartışmaları öğrenirler. En önemlisi okuyucular eski bilgilerine dayanarak metindeki anlamı resmedebilirler. Bu yönüyle de karşılıklı öğretim öğrenci ile öğretmen arasında sonuçta öğrencinin anlamı nasıl resmetmesi gerektiğini öğrenmesini amaçlayan bir diyalog olarak da tanımlanabilir.

Etkili bir karşılıklı öğretim oturumunun oluşabilmesi için Palinscar ve Brown (1984) tarafından tanımlanan üç karşılıklı öğretim bileşeninin öğretim ortamında bulunması gerekmektedir. Bunlar; a) tekniğin dört ana basamağının (tahmin etme, açıklama, soru sorma, özetleme) öğretilmesi ve uygulanması, b) bu dört basamağın öğretimi ve uygulanması sırasında öğretmen – öğrenci arasında olumlu bir iletişimin kurulması, c) öğretim sırasında öğretmenlerin yardım sistemini (model olma, rehberli uygulama) yavaş yavaş geri çekerek öğrencilerin daha fazla

kontrol almasını sağladığı yapılandırılmış öğretim ortamının hazırlanmasıdır.

Lori'ye (2006) göre karşılıklı öğretim oturumunun temelini, dört öğretim basamağı (tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme) ve bunların öğretilmesi ve uygulanması oluşturmaktadır.

#### *Tahmin etme.*

Öğrencinin yazarın metinde neyi anlatmış olabileceğine dair fikir yürütmesini sağlama olarak bilinen bu ilk basamak; öğrencileri metin hakkında düşünmeye sevk etme ve dikkatlerini metne vermelerini sağlamak için kullanılır. Öğrenci bu basamakta, yazı içinde karşılaşabilecekleri ve okuma metninin ne ile ilgili olabileceği veya metinde kimler olabileceğine dair tahminde bulunur. Genelde metin resimleri, metnin başlığı kullanılarak öğrencilerin geçmiş bilgilerini harekete geçirmeyi amaçlayan bir stratejidir. Bu strateji aynı zamanda metni okumak için amaç oluşturma işidir. Çünkü çocuğa tahminini doğrulama veya çürütme olanağı tanır ki bu da çocukta istenen motivasyonun oluşmasına yardım eder (Lori, 2006). Genelde öğrenciler bu basamakta “bence, bana göre, benim tahminimce” gibi sözcükleri kullanarak kendi fikirlerini anlatırlar.

#### *Soru sorma:*

İyi okuyucu okuma süresince soru soran okuyucudur fakat soruları ifade etmek zor ve karışık bir görevdir (Palinscar ve Brown, 1984). Çocuklar metni okurken metinde olayları kendi daha önceki bilgileriyle bağdaştırıp bağlantı kurabilirlerse ve sonuçta okuduklarından soru üretebilirse, anlama başarılarının kendiliğinden arttığı görülmektedir (Lubliner, 2001).

Bu basamakta süreç iki şekilde işlemektedir. Anlamanın artması için ya öğrencilerin kendisi soru üretip birlikte tartışacak ya da öğretmen tarafından sorular verilerek metin hakkında tartışma ortamı sağlanacaktır. Bu sayede öğrencileri metin hakkında düşünmeye sevk edip anlama düzeylerinin artması sağlanmış olacaktır. Genel olarak sorular; “kim, ne, nerede, niçin, neden” gibi soru kalıplarını içeren cümleler olup, aynı zamanda da metnin ana etmenlerini ve önemli detaylarını



öğrencilerin kafasında organize bir şekilde yapılandırılmasını sağlar (Lori, 2006).

*Açıklama:*

Bu basamak, çocuğun okurken anlayamadığı yerlerin (bunlar; bilmedikleri veya anlamadıkları kelimeler veya içerikte anlamadığı yerler) okuma sonrasında açıklanmasını içerir. Bu basamak iki farklı biçimden oluşmaktadır; ilki öğrencinin kendisinin anlaşılmayan yerlerin anlamını bulması, ikincisi de öğretmenin öğrenciye metnin tam ve net olarak anlaşılmasını sağlamak için anlaşılmayan yerlerin açıklamasıdır. Öğretmen öğrenciye gerekli ipucu ve yardımlarla doğruyu bulması için fırsatlar yaratır ve gerektiğinde de doğru cevabı öğrenciye kendisi açıklar (Lori, 2006).

*Özetleme:*

Özetleme basamağı farklı bilgi ve becerileri gerektirmesi açısından karmaşık bir süreç olarak görülmektedir. Etkili özetleme yapabilmek için öğrencinin okuduktan sonra aklında kalan bilgileri zihninde geri çağırması ve metin içinde sadece önemli olan bilgileri belirli bir sıra ve düzen içerisinde organize bir şekilde sunabilmesini gerektirmektedir. Genel olarak, bu basamakta öğrencilerin “önce, sonra, daha sonra, asıl karakter, oluşan olay, sonuçta” gibi sözcüklerle cümlelere başladığı ve kafasında kurduğu bir düzen içerisinde cümleleri sıralayarak özetleme yaptığı görülmektedir (Lori, 2006).

Bu tekniğin öğretiminde, öncelikle öğretmen dört basamağın nasıl kullanılacağını açıklar ve model olur. Her birinin önemi ile ilgili bilgi verir ve faydalı olacakları bağlamları açıklar. Öğretim süreci içerisinde başlarda model olan öğretmen daha sonraki oturumlarda gerektiğinde rehberlik eder ve destek olur. Bu teknikte öğretmenin geçici ve uyum sağlayıcı biçimde destek verdiği, öğretimi öğrencilerin bireysel gereksinimlerine göre ayarlamaya çalıştığı, desteği aşamalı olarak geri çektiği bir ortam söz konusudur (Bruce ve Chan, 1991).

Alanyazına bakıldığında, karşılıklı öğretim tekniğinin kullanıldığı ve etkililiğinin araştırıldığı birçok araştırma örneği olduğu göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmalarda karşılıklı öğretim tekniği ile ilgili görüş birliğine varılan ana nokta, karşılıklı

öğretim tekniğinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde arttırdığıdır (Alfassi, 1998; Bruce ve Chan, 1991; Hacker ve Tenent, 2002; Klingner ve Vaughn, 1996; Lederer, 2000; Le Fevre, Moore ve Wilkinson, 2003; Lysynchuck, Pressley ve Vye, 1990; Marks, Pressley, Coley, Craig, Gardner, Depinto ve Rose, 1993; Palinscar ve Brown, 1984; Todd, 2006).

Palinscar ve Brown'un (1984) yaptıkları araştırma, karşılıklı öğretimin derinlemesine tanımlanması ve geçerliliğinin ortaya konulması bakımından bu tekniğe ilişkin en önemli çalışmadır. Bu çalışmaya, ortaokul 7. sınıf düzeyinde zayıf okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerden oluşan dört ayrı öğrenci grubu katılmıştır. Bu dört grup kendi arasında iki karşılıklı öğretim grubu, iki de normal sınıf uygulaması grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu gruplarla iki ayrı uygulama yapılmış ve bu iki uygulama arasında karşılaştırma yapılmıştır. İki uygulamada da karşılıklı öğretim uygulaması ile rutin normal sınıf uygulamaları karşılaştırılmış olup, anlamayı izleme ve geliştirmeye odaklanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, her iki çalışma grubunda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bunlar, karşılıklı öğretim uygulamalarının öğrencilerin anlama puanlarında anlamlı farklılığa yol açtığı, öğrencilerin sorgulama ve özetleme becerilerinde gözle görülür derecede bir gelişme gözlemlendiği ve her şeyden önemlisi karşılıklı öğretim uygulamalarının sınıf ortamına kolayca genellenebilirliği şeklindedir. Bu çalışmada iki grupta da benzer etkiler görüldüğü gibi bu iki uygulama arasındaki tek fark ilk uygulamayı araştırmacının ikincisini ise gönüllü bir öğretmenin yapmasıdır. Bu da tekniğin uygulanabilirliği açısından olumlu bir sonuç olarak görülmektedir.

Lysynchuck, Pressley ve Vye (1990) tarafından yapılan çalışmada, zayıf anlama becerisine sahip 4.-7. sınıf düzeylerinden seçilen 72 kişi üzerinde 13 oturumda karşılıklı öğretim oturumlarının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturularak, deney grubuna Palinscar ve Brown (1984) tarafından geliştirilen karşılıklı öğretimle, kontrol grubuna ise kullanılmakta olan geleneksel sınıf öğretimiyle eğitim verilmiştir. İki grupta da ortak materyaller kullanılmış olup, tek farklı nokta kullanılan öğretim

teknikiğidir. Yapılan uygulamalar sonucunda, Palinscar ve Brown'a (1984) benzer olarak karşılıklı öğretim uygulaması yapılan grubun okuduğunu anlama puanlarında kontrol grubuna göre artış görüldüğü belirtilmiştir.

Bruce ve Chan (1991), karşılıklı öğretimin öğrenme gücünü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar, bu çalışmada öğrencilerde gözlenen performans artışının, sadece öğretim sırasındaki öğretmen-öğrenci diyaloglarında öğretmenin rehberlik etmesinden veya öğrencinin metin hakkında düşünmesini sağlayan sorular sormasından kaynaklanabileceğini ve tek başına karşılıklı öğretimin etkililiğinden bahsedilemeyeceğini savunanlar olduğunu ancak sonuçta, söz konusu yüksek performansın, izleme aşamalarında her hangi bir öğretmen müdahalesi olmadığı durumlarda da gözlendiğini ve bu durumun da öğrencilerin stratejileri bağımsız olarak uygulayabildiklerinin göstergesi olduğunu ifade etmişlerdir.

Alfassi de (1998) çalışmasında lise öğrencilerine verilen iki farklı okuduğunu anlama öğretiminin etkililiğini karşılaştırmıştır. 53 lise öğrencisiyle yapılan çalışmada, bir deney grubu ve bir kontrol grubu belirleyip, deney grubuna karşılıklı öğretimle, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim yapmış ve sonuçlarını Palinscar ve Brown'un (1984) araştırmasıyla karşılaştırmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, bulguların Palinscar ve Brown'un çalışma bulguları ile benzer olduğu, yani karşılıklı öğretimle öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama ortalama puanlarının geleneksel öğretimle öğretim yapılan grubunun okuduğunu anlama ortalama puanlarından anlamlı biçimde farklılaştığını, bu sonucun da karşılıklı öğretimin lise öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin öğretimi üzerinde etkili olduğunu gösterdiğini belirtmiştir.

Todd (2006) tek denekli desenlenmiş ve dört risk grubu öğrenciyi içeren çalışmasında karşılıklı öğretim tekniği kullanmış ve sonuçta hepsinin okuduğunu anlama ortalama puanlarında gözle görülür bir artış olduğunu belirtmiştir. Karşılıklı öğretim uygulamaları sonunda çocukların sadece

okuduğunu anlama puanlarında değil, onların kelime dağarcığında ve bunları doğru kullanımlarında, birbirleriyle karşılıklı etkileşim kurma becerilerinde de artış olduğu gözlenmiştir. Araştırmacı karşılıklı öğretim uygulamaları sırasında çocuklarla şematik düzenleyici ile çalışıldığında, hem organize etme becerilerinde, hem de yazma becerilerinde doğrudan bir artış olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, karşılıklı öğretim tekniği kullanılarak yapılan bu araştırmalar incelendiğinde, bu tekniğin çocukların okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu açıkça görülmektedir. Bu görüşten hareketle öğretmenlere sınıflarında, öğrencileriyle okuduğunu anlama becerisi öğretimi sırasında karşılıklı öğretim tekniğini kullanmaları önemle vurgulanmaktadır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Zihinsel engelli öğrencilerin eğitim ortamları incelendiğinde, bu ortamlarda yer alan öğrencilerin öncelikli olarak okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde sınırlılıkları olduğu görülmektedir (Akçamete ve diğ., 2003). Bu öğrenciler için okuduğunu anlama öğretiminin sistemli ve etkili şekilde yapılmaması gibi nedenlerden dolayı okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede zorluk çektikleri gözlenmektedir (Güzel-Özmen, 1998). Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini kazanmaları için etkili sağaltım tekniklerine başvurulmalıdır.

Zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini kazanmasında rol oynayan birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenler iki grupta toplanabilir. Birincisi anlamayı etkileyen becerilere öğrencilerin sahip olmaması ikincisi ise etkili öğretim yöntemlerinin uygulanamamasıdır (Güler, 2008). Okuduğunu anlama becerisinin temel önkoşul becerilerden biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin ilköğretim birinci kademedeki bu beceriyi mutlaka kazanması gerektiği aksi takdirde bu durumun onların tüm akademik hayatını olumsuz yönde etkileyebileceği bir gerçektir.

Sonuç olarak, zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini etkili bir şekilde kazandırmada, öğrencilerin özelliklerine uygun

öğretimsel strateji, yöntem ve teknikleri kullanmanın büyük önemi vardır. Böyle bir eğitim düzenlemesi içerisinde bu çocuklarında pek çok beceriyi kazandığı bilindiğine göre bundan sonra en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin özelliklerine göre olabildiğince farklı yöntem ve teknikler kullanmalı ve olabildiğince öğretimi bireyselleştirmeye çalışmalıdır. Yöntem, teknik ve strateji seçimi sırasında, seçilen teknik ve

stratejilerin öğrencilerin özelliklerine göre uyarlamalara açık olması da seçim sırasında dikkat edilmesi gereken öncelikli konulardandır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim sırasında öğrencilere uygun şekilde model olması, geri bildirim ve dönütler vermesi yapılan öğretimin etkililiği adına önemli görülmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akçamete, G., Gürgür, H., & Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-53.
- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim*, 142. (online): web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/15.htm>.
- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning: The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309 – 332.
- Baumann, J.F., & Bergeron, B. (1993). Story-map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behaviour*, 25, 407-437.
- Boulineau, T., Fore III., & Burke, A. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 105-121.
- Bruce, M., & Chan, L. (1991). Reciprocal teaching and transenvironmental programming: A program to facilitate the reading comprehension of students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, 12(5), 44- 54.
- Carter, C. (1997). Why reciprocal teaching? *Educational Leadership*, 54, 64-68.
- Davey, B. (1983). Think-aloud—Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27, 44—47.
- Davis, Z.T. (1994). Effects of prereading story mapping on elementary readers' comprehension. *Journal of Educational Research*, 87, 6.
- Duman, N. (2006). *Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eripek, S. (1987). Alt özel sınıf öğrencilerinin ilkokullar sınıfları düzeyinde sesli okuma başarılarının değerlendirilmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 125-140.
- Gardill, M., & Jitendra, A.K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 33, 2-17.
- Güler, Ö. (2008). *Zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güzel, R. (1999). Doğrudan öğretim yönteminin öykü anlama becerisinin öğretiminde uygulanması, *Eğitim ve Bilim*, 23, 31-41.
- Güzel-Özmen, R. (2001). Okuma becerisi (Ed. L. Küçükahmet), *Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Türkçe)* (17-59). Ankara: Nobel Yayınevi
- Hacker, D., & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 9(4), 699-718.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and

- unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 196-205.
- Idol, L., & Croll, V.J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10, 214-229.
- Katayama, A.D., & Robinson, D.H. (2000). Getting students partially involved in note-taking using graphic organizers. *Journal of Experimental Education*, 68, 119-134.
- Klingner, J., & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *Elementary School Journal*, 96(3), 275 – 293.
- Kucan, L., & Beck, I.L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interactions. *Review of Educational Research*, 67, 271-299.
- Le Fevre, D., Moore, D., & Wilkinson, I. (2003). Tape-assisted reciprocal teaching: Cognitive bootstrapping for poor decoders. *British Journal Of Educational Psychology*, 73(1), 37-58.
- Lederer, J. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal Of Learning Disabilities*, 33(1), 91 – 107.
- Lewis, R.B., & Doorlag, D.H. (1983). *Teaching special studies in mainstream*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Lori, D.O. (2006). *Reciprocal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension*, Canada: International Reading Association, Inc.
- Lysynchuck, L., Pressley, M., & Vye, N. (1990). Reciprocal teaching improves standardized reading comprehension performance in poor comprehenders. *Elementary School Journal*, 90(5), 469 – 484.
- Marks, M., Pressley, M., Coley, J., Craig, S., Gardner, R., Depinto, T., & Rose, W. (1993). Three teacher's adaptations of reciprocal teaching in comparison to traditional reciprocal teaching. *Elementary School Journal*, 94(2), 267-283.
- Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities: 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*. 18, 197-213.
- Özsoy, Y. (1986). Okuma yetersizliği II. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2),121.
- Palinscar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Readence, J.E. (2005). *Reading strategies and practices: A compendium* (6<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Seng, G.H. (2007). The effects of think aloud in a collaborative environment to improve comprehension of L2 texts. *The Reading Matrix*, 7, 29-45.
- Sorrell, A.L. (1990). Three reading comprehension strategies: tells, story mapping and qars. *Academic Therapy*, 25 (3), 359-368.
- Todd, R. (2006). *Reciprocal teaching and comprehension: A single subject research study*. Unpublished Masters Dissertation, Kean University.
- Vallecorsa, A.L., & deBettencourt, L.U. (1997). Using a mapping procedure to teach reading and writing skills to middle grade students with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 20, 173-189.

## *Summary*

# **Supporting the Reading Comprehension Skills of Students with Intellectual Disabilities**

**Birkan Güldenoğlu\***

Ankara University

Reading comprehension is a significant concern of students with intellectual disabilities. It has been defined as a process of constructing and extracting meaning from written texts, based on a complex coordination of a number of interrelated sources of information (Mastropieri & Scruggs, 1997).

In reading comprehension skills, students with intellectually disabled often experience severe problems such as associating meaning with words, recognizing and recalling specific details, making inferences, drawing conclusions and predicting outcomes. Although reading comprehension has not received as much attention as beginning reading, there is general agreement that the ultimate goal of reading is to derive meaning from text. If we consider that comprehension takes place by giving meaning to symbols which are truly analyzed, strategies about how to begin analyzing a text truly have to be taught to the students. Traditional methods of instruction are mainly ineffective in helping students comprehend written material, whose comprehension performance is below average, gain comprehension skills. In order to

understand analyzed text, the reader should make a connection between his or her daily life and the text. Therefore, teaching comprehension starts before reading the text. Before reading aloud or muted, having students think about the topic is a prerequisite for comprehension (Güzel, 1998).

It is very important to use the appropriate teaching strategy, method and techniques in acquisition of reading comprehension skills for children with intellectually disabled. Having examined the methods which are effective in reading comprehension, it can be seen that story map, reciprocal teaching and think aloud are three of the promising methods to improve comprehension skills of the children with intellectual disabled.








According to this features of these methods, in this review three methods (story map, reciprocal teaching and think aloud) are explained and some examples are given. Additions to this, some recommendations are given to the teachers how to use these methods to have their students understand the passage better.

---

\*Research Assistant Birkan Güldenoğlu, Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara. E-mail: birkanguldenoglu@yahoo.com

### Ek.1. Hikâye Haritası Örneği

#### Hikâye Haritası

<b>Yer / zaman</b> 		
<b>Ana karakter</b> 		
<b>Olaylar</b>		
<b>Problem</b>	<b>Çözüm</b>	<b>Sonuç</b>
		
<b>Tepki</b> 		
<b>Tema</b> 		

**Ek. 2 Kontrol Listesi Örneği**

<i>Okuma sırasında, neyi ne kadar yaptım?</i>				
(Uygun olan kutunun içine X işaretini koyunuz)				
	<b>Çok Az</b>	<b>Az</b>	<b>Çoğu Zaman</b>	<b>Her zaman</b>
<b>Tahmin etme</b>				
<b>Olayları canlandırma (imgeleme)</b>				
<b>Eski bilgilerle ilişkilendirme</b>				
<b>İzleme ve değerlendirme</b>				
<b>Kendini düzeltme</b>				