



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/4 2024 s. 1482-1497, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN 4. SINIF ÖĞRENCİSİNİN OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Emine BALCI*

Nurşah BİLGİÇ**

Geliş Tarihi: 12 Temmuz 2024

Kabul Tarihi: 27 Ağustos 2024

Öz

Okuduğunu anlama problemleri ve okuma becerisindeki aksaklıklar öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı sorunlardan biridir. Bu güçlüklerin üstesinden gelmek için literatürde pek çok yeni yaklaşımdan bahsedilmektedir. Bu yaklaşımlardan biri de üstbilişsel okuma stratejileridir. Üstbilişsel okuma stratejisi; öğrencilerin okuma süreçlerini takip etmek, okuduğunu anlamak, kendi kendine öğrenmek ve bildiklerini denetlemek açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı, üstbilişsel okuma stratejilerinin öğrenme güçlüğü tanısı olan 4. sınıf öğrencisinin okuma becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırma Alanya’da bir devlet okulunda öğrenim gören ve öğrenme güçlüğü yaşayan dördüncü sınıfa devam eden bir öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma boyunca belirlenen bu öğrenciye, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden “TWA (3D) Strateji Yöntemi” ve “KWL (BBÖ) Stratejisi” uygulanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yurdakal ve Susar (2018) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama ölçeği, Akyol (2005) tarafından Ekwall ve Shanker’den uyarlanan Okuma Envanteri, Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda üstbilişsel okuma stratejilerinin, katılımcı öğrencinin okuduğunu anlama düzeylerini ve okuma becerilerini artırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme güçlüğü, üstbilişsel okuma stratejisi, okuduğunu anlama, okuma becerileri, ilkokul.

* Doç. Dr.; Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi. emine.balci@alanya.edu.tr

** Milli Eğitim Bakanlığı, nursahhoca@gmail.com

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etiği Kurulu, 20.05.2024 tarih ve 31 sayılı karar.

THE EFFECT OF METACOGNITIVE READING STRATEGIES INSTRUCTION ON THE READING SKILLS OF 4TH GRADE STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES: A CASE STUDY

Abstract

Reading comprehension problems and disruptions in reading skills are one of the problems frequently encountered by students with learning difficulties. Many new approaches are mentioned in the literature to overcome these difficulties. One of these approaches is metacognitive reading strategies. Metacognitive reading strategy is very important in terms of following students' reading processes, understanding what they read, self-learning and controlling what they know. The aim of this study is to investigate the effect of metacognitive reading strategies on the reading skills of 4th grade students with learning difficulties. The research was carried out with a fourth grade student with learning difficulties who was studying in a public school in Alanya. During the research, 'TWA (3D) Strategy Method' and 'KWL (CWL) Strategy', which are metacognitive reading comprehension strategies, were applied to this student. Case study design, one of the qualitative research designs, was used in the study. The reading comprehension scale developed by Yurdakal and Susar (2018), the Reading Inventory adapted by Akyol (2005) from Ekwall and Shanker, and the prosodic reading scale developed by Keskin, Baştuğ, and Akyol (2013) were used as data collection tools. At the end of the study, it was found that metacognitive reading strategies were effective in increasing the participant

Keywords: Learning disability, metacognitive reading strategy, reading comprehension, reading skills, primary school.

Giriş

Okuma, insan hayatında önemli bir yere sahiptir. İnsanlar, gelişen dünyada sürekli bir şeyler öğrenmeye elverişli hâlde yaşamlarını devam ettirmektedir. Birey, öğrenme isteğini ve gelişen dünyada sürekli büyüyen bilgiye ulaşma imkânını okuma aracılığı ile gerçekleştirir. Okuma, bilgiye ulaşmak için kullanılan en kısa en kolay yol olarak bilinir (Kartal ve Özteke, 2010). Okuma, Akyol (2015)'a göre okuyucu ve yazar arasında iletişim oluşturma, uygun bir ortamda uygun yöntem ve hedef doğrultusunda anlam kurma sürecidir. Anlam kurma süreci dediğimiz ise Güneş (2009)'a göre, bireyin yazılı ve görsel kaynaklarla ön bilgilerinin arasında etkileşim oluşturma, okuma sonucu edindiği bilgileri zihin süzgecinden geçirip sorgulaması ve değerlendirmesidir. Bir başka deyişle anlama süreci, metnin bize sunduğu bilgileri zihnimizde var olan bilgilerle bütünleştirme, sentezleme işidir (Tahiroğlu, 2014). Okumanın amacı, okuduğunu anlamaktan geçer (Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012). Okuma ve okuduğunu anlama eğitim öğretimde bir arada yürütülmesi gereken iki önemli bileşendir (Çakıcı, 2011). Okuduğunu anlama becerisi kadar önemli olan bir diğer etmen de okuma tutumudur (Tunnell, Calder, Justen ve Phaup, 1991). Tutum, bireyin yaşantısı boyunca deneyimlediklerinin davranışları üzerinde oluşturduğu etkileme ve yönlendirme durumudur (Allport, 1967). Bireyin bir durum karşısında takındığı olumlu ya da olumsuz düşünce hâlidir (Ateş, 2008). Yapılan araştırmalar sonucunda, okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu söylenebilir (Sallabaş, 2008; Şeflek Kovacıoğlu, 2006). Okumayı seven çocukların okumaya karşı tutumları olumlu yönde gelişme gösterecek ve bu sayede okuma gelişimleri de olumlu yönde değişecektir (Wilson, J. D. & Casey, L. H., 2007).

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi karmaşık zihinsel bir süreçtir (Akyol, 2006; Kamhi ve Catts, 2008). Bu süreçte birey, okuduğunu anlamak için bilişsel stratejilere başvururken, üstbilişsel stratejileri de bu amaca ulaşmak için kullanırlar (Livingston, 2003). Üstbilişsel okuma stratejilerini kullanan öğrenciler, ön bilgileri ile yeni edindiği bilgileri sentezler, anahtar kelimelere yoğunlaşır ve metinden çıkarım yapar. Üstbilişsel stratejileri kullanamayan öğrencilerde ise bu durumun tersi olarak metni anlamada güçlük, nasıl okuyacaklarını bilememe ve metni anlamadıklarında nasıl bir yol izleyeceklerini düşünememe durumları ortaya çıkar (Çakıroğlu, 2007; Gelen, 2003). Üstbiliş, bireyin öğrenme sürecini planlamasını ve süreci izlemesini, süreçte hangi yöntemi kullanacağına karar vermesini ve gerektiğinde yöntemini değiştirmesini, eksiklerini görüp üzerinde durmasını ifade eder (Özsoy, 2007). Üstbilişsel okumada, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan bazı teknikler ile birey bilişsel becerilerinin farkına varır ve bu süreci kendi yönetir (Çakıroğlu ve Ataman, 2008). Üstbilişsel okuma, okuma öncesi bireyin metne hazırlık yapması, okuma planını oluşturması; okuma sırasında okuma hızını ayarlaması ve önemli gördüğü yerleri not alması; okuma sonrasında metinden çıkarım yapması ve kendine sorular sorması, anlamadığı yerleri tekrar okuması olarak anlatılabilir (Mason, 2004; Pressley ve Gaskins, 2006). Üstbilişsel okuma stratejisi, bireyin okuma öncesi ön bilgilerini harekete geçirmesini, yazarın amacını düşünmesini, anlamadığında tekrar düzeltmeler yapmasını, metinle etkileşime geçmesini, eleştirel düşünme becerisini kazanmalarını ifade eder (Galloway, 2003; Bender, 2008; Rock, 2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ise üstbilişsel stratejileri nadir kullanan ya da hiç kullanmayan pasif okuyucular olarak gösterilir (Hallahan, Kauffman ve Lloyd, 1999; Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Torgesen, 1982). Öğrenme güçlüğü çeken bireyler özellikle okuma alanında zorluk yaşarlar. Herhangi bir görsel-işitsel kayıpları olmamasına rağmen kelimeleri oluşturan sesleri fark edememe veya ayırt edememe, metne odaklanamama, metni anlamama, okumayı öğrenememe gibi zorluklar yaşamalarının yanı sıra; okuduğunu anlamada yaşanan güçlükler sebebiyle akranlarından geri kalabilirler (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2018). Öğrenme güçlüğü, bireyde nörobiyolojik şekilde gelişen, okuma, yazma, matematiksel hesaplamalarda ve bazı motor becerilerin kullanımında yetersizlik durumu olarak ifade edilir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Öğrenme güçlüğü'nün tanımları incelendiğinde ortaya çıkan genel yargı, kişinin yeterli zekaya ve uygun fırsatlara sahip olmasına rağmen öğrenme becerisinde ortaya çıkan beklenmedik bir başarısızlıktır (Lyon vd., 2001).

Öğrenmenin gerçekleşmesi, bilişsel yapının bileşenlerinden olan bellek fonksiyonları ile sağlanır (Dehn, 2010). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler ise, bellek fonksiyonlarını akranlarına göre kullanmada daha yetersizlerdir (Swanson ve Berninger, 1995; Swanson, Howard ve Sáez, 2006). Okumanın karmaşık yapısını çözemeyen bu bireyler, herhangi bir engeli olmaksızın okumada ve okuduğunu anlamada güçlük çekerler. Öğrenme güçlüğü çeken bireyler, okuduğunu anlama noktasında gerekli üstbilişsel stratejileri kullanmada engel yaşamaktadır (Mason, Meadan, Hedin ve Corsa, 2006). Üstbiliş, bireyin kendi öğrenme yolunu seçmesini, bilmeyi bilmesini, öğrenmeyi öğrenmesini ifade eder (Doğanay, 1997). Üstbilişsel beceriye sahi olmak bireyin akademik başarısını da olumlu yönde etkileyeceğinden öğretmenlerin bu stratejiyi öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar üzerinde bilinçli olarak uygulamaları önemlidir (Doğan, 2013; Katrancı ve Yangın, 2013). Üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisi öğrenme güçlüğü çeken bireylerin ön bilgilerini harekete geçirip edindikleri yeni bilgileri sentezlemelerine, yazarın amacını düşünmeye ve metinde önemli görülen yerleri düşünüp sorgulamaya yardımcı olacaktır (Galloway, 2003; Shanahan vd., 2010). Öğrenme

güçlüğü çeken bireyler okuma becerilerini kazanmada büyük eksiklikler yaşadıkları için üstbilişsel strateji yönteminin öğrenme güçlüğü çeken bireyler ile uygulanmasının oldukça önemli olduğu vurgulanır (Swanson ve De La Paz, 1998; Bouwer ve Jordaan, 2002). Özellikle okuma güçlüğü çeken öğrencilerin metni okumaları ve anlamaları uygulanan stratejilere bağlıdır (Öztürk, 2012). Yapılan araştırma sonuçlarına göre üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisinin, öğrenme güçlüğü çeken bireyler üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu sonucuna varılmıştır (Scammacca vd., 2007; Kim vd., 2012).

Öğrenme güçlüğü çeken bireylerin sıklıkla karşılaştığı problemlerden birisi okuduğunu anlama problemleridir. Okuduğunu anlama becerisi, bireyin metinle ilişki kurması ve metne hazırlık için sahip olduğu ön bilgileri harekete geçirmesiyle mümkündür (Van den Broek, Rapp ve Kendeou, 2005). Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ise bu karmaşık süreci anlamlandırırken zorluk yaşarlar. Üstbilişsel stratejiler ise bu bireylerin kendi bilişsel süreçlerini takip etmesi ve denetlemesinde faydalı olacaktır. Birey üstbilişsel strateji ile okuduğunu anlama çalışmalarında farklı bir bakış açısı kazanacak ve akademik başarıları da bu oranda artacaktır. Okuduğunu anlamlandırılan bireyin benlik algısı da artacak buna bağlı olarak da okumaya karşı olumlu tutum geliştirebilecektir. Ayrıca ulusal ve uluslararası alan yazında öğrenme güçlüğü çeken bireylerin okuduğunu anlama ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde üstbilişsel strateji yöntemiyle yapılan çalışmaların oldukça az olduğu görülmüş; buna bağlı olarak bu araştırma öğrenme güçlüğü çeken bireylerin okuduğunu anlama ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde üstbilişsel stratejilerin etkili ve önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı öğrenme güçlüğü çeken 4.sınıf öğrencisinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde üstbilişsel okuma stratejilerinin etkililiğini incelemektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenme güçlüğü çeken bir 4. sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için üstbilişsel stratejiler etkili midir?
2. Öğrenme güçlüğü çeken bir 4. sınıf öğrencisinin okumada karşılaştığı hatalar nelerdir?
3. Öğrenme güçlüğü çeken bir 4. sınıf öğrencisinin uygulama öncesi ve sonrası okuma düzeyleri ne durumdadır?
4. Öğrenme güçlüğü çeken bir 4. sınıf öğrencisinin okuma becerilerinde kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerinin prozodik okuma becerilerine etkisi var mıdır?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Deseni

Üstbilişsel okuma stratejilerinin öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisi üzerindeki etkisini ölçmek isteyen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, Creswell (2007)'e göre araştırmacının araştırmak istediği sınırlandırılan bir veya daha fazla durumu belli bir zaman dilimi içinde birden fazla veri toplama aracı ile derinlemesine incelediği bir araştırma yöntemidir. Yapılan çalışmada tek bir katılımcı ile tek bir durumun derinlemesine incelendiği bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

1.2. Katılımcının Özellikleri

Araştırmanın evrenini Antalya'nın Alanya ilçesinde bulunan bir devlet okulunda eğitim gören 4.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Okul müdürü ve öğrenci velisinin izni ile öğrenme güçlüğü tanısı konulan bir öğrenciyle çalışılmıştır. Katılımcı Ö1, 10 yaşında bir erkek öğrencidir. Anne ev hanımı, baba esnaftır. Ö1, tek çocuktur. Ö1'in öğretmeni, öğrencide disleksi ve öğrenme güçlüğü belirtilerini fark ettiği için rehber öğretmen ve aileyle görüşmüş ve gereken süreç başlatılmıştır. Ö1'e 2. Sınıfta disleksi öğrenme güçlüğü tanısı konmuştur. Bununla birlikte katılımcı görme problemine de sahiptir. Katılımcı öğrenmeye isteklidir ve çalışmanın gücüne inanmaktadır.

Tablo 1: Katılımcının Demografik Özellikleri

	Yaş	Sınıf	Cinsiyet	Tanı
Ö1	10	4	Erkek	Öğrenme Güçlüğü

1.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencinin okuduğunu anlama becerisi için "Okuduğunu Anlamaya Yönelik Beceri Testi", prozodik okuma becerisini ölçmek için "Prozodik Okuma Ölçeği" ve doğru okuma becerisini ölçmek içinse "Yanlış Analiz Envanteri" kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Ölçeği: Yurdakal ve Susar (2018) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama ölçeği 19 sorudan oluşan dört seçenekli çoktan seçmeli bir ölçektir. Her soru 5 puan olup alınacak en yüksek puan 95, en düşük puan 0'dır. 0-35 arası düşük puan, 36-70 arası orta düzey başarı puanı, 71-95 arası yüksek puan olarak sınıflandırılmıştır.

Prozodik Okuma Ölçeği: Katılımcının prozodik okuma becerisini ölçmek için Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi bir ölçektir. Maddelerin numaralandırılması 0 ila 4 arasında sıralanmaktadır. Ölçekte 2 adet ters madde mevcuttur. Ölçekten alınacak en yüksek puan 60'tır. Nihai toplamda %50 barajının geçilmesi halinde öğrenci prozodik olarak uygun seviyede görülür. Uygulama aşamasında katılımcı ile çalışmak için sessiz bir ortam elde edilir. Öğrencinin sesli okuması araştırmacı tarafından dinlenir ve okuması gözlemlenir. Okurken aynı zamanda video kaydı alınır. Bu şekilde zaman sorununun önüne geçilmiş olur. Bu şekilde araştırmacı videoyu daha sonra da takip ederek daha sağlıklı sonuçlar edinir.

Yanlış analiz envanteri: Akyol (1988) tarafından Ekwall ve Shanker' dan uyarlanan yanlış analiz envanteri katılımcının okuduğunu anlama düzeyini ölçmek amacıyla kullanılır. Katılımcının kelime tanıma yüzdesi ve anlama yüzdesi yanlış analiz envanterine göre hesaplanır. Metindeki kelime sayısı hesaplanır. Metinde yanlış okunan kelimeler hesaplanır. Yanlış analiz envanterinde metindeki kelime sayısı ve yanlış okunan kelime sayısının çakıştığı yer kelime tanıma yüzdesini verir. Anlama düzeyini hesaplamak için katılımcıya metnin içinden 3 basit anlamlı, 2 derinlemesine anlamlı çıkarıma dayalı soru sorulur. Basit soruların cevabı 0,1,2 şeklinde değişkenlik gösterir. Tam ve doğru cevaplama 2, yarı cevaplama 1, hiç cevaplayamama 0 puandır. Derinlemesine çıkarıma dayalı sorular ise tam cevap durumuna göre 3,2,1,0 şeklinde sınıflanır. Alınan puan, alınması gereken toplam puana bölünür ve karşımıza çıkan yüzdelik ile kelime tanıma yüzdesinin kesiştiği yer anlama düzeyi hakkında bilgi verir.

1.4. Veri Toplama Süreçleri

Çalışma başlamadan önce Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesine etik izinler için başvurular yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Etik izin alındıktan sonra İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne başvurular yapıp, çalışmanın belirlenen okulda yapılmasına ilişkin gerekli izinler alınmış olup, okul idaresiyle görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciyle tanışıldıktan sonra ön testlerin uygulama sürecine geçilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik testler için Yurdakal ve Susar (2018) tarafından hazırlanan ‘Okuduğunu Anlama Ölçeği’ ön test başlatılmıştır. Çalışma grubu ile çalışmaları, araştırmacı yürütmüştür. Çalışma grubuna kendi seviyelerine uygun, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca hazırlanan ders kitaplarındaki metinler verilmiştir. Uygulamanın başlangıcında katılımcıya, yöntemle ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır ve süreç başlatılmıştır. Haftalara göre farklı üstbilişsel stratejiler kullanılarak metinleri anlamlandırma ve okuma becerileri çalışmaları yapılmıştır.

Araştırma boyunca, katılımcıya Türkçe ders kitabında yer alan metinlerden faydalanarak üstbilişsel okuduğunu anlama etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama basamağı 8 hafta sürmüştür. Bu süreye, ön testler ve son testler de dâhil edilmiştir. Uygulama süresince çalışma grubuna, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden ‘TWA (3D) Strateji Yöntemi’ ve ‘KWL (BBÖ) Stratejisi’ uygulanmıştır.

TWA (3D) Strateji Yöntemi: Mason (2002) tarafından oluşturulan bu yöntem, okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilerin metinle etkileşime geçip onları düşündürmek ve okudukları metni anlamalarını arttırmak amacıyla geliştirilmiştir. “Okumadan önce düşün”, “okuma sırasında düşün” ve “okuma sonrasında düşün” olmak üzere 3 alt basamaktan oluşan bir yöntemdir. TWA Stratejisi ile ‘okumadan önce düşün’ aşamasında; öğrencinin metin hakkındaki tahmini, yazarın amacını, öğrencinin ne öğrenmek istediği hakkında düşünmesini, “okuma sırasında düşün” aşamasında; okuma hızını, öğrencinin önceden bildiklerini, tekrar okuması gereken bölümleri, “okuma sonrasında düşün” aşamasında ise öğrencinin metni özetlemesini, metnin ana fikrini bulmasını gerektiren işlemler uygulanır (Mason, Dunn-Davison, Hammer, Miller & Glutting, 2012).

Tablo 2: TWA Uygulama Tablosu

Aşamalar	Kategori
Okuma Öncesi	Metni tahmin etme Amaç oluşturma Ne öğrenmek istediğini bilme
Okuma Sırası	Okuma hızını ayarlama Önceki bildikleriyle ilişkilendirme Anlamını bilmediği kelimeleri belirleme Anlamadığı yerleri belirleme ve tekrar etme
Okuma Sonrası	Metni tahmin etme Amaç oluşturma Ne öğrenmek istediğini bilme

KWL (BBÖ) Stratejisi: Ogle (1986) tarafından geliştirilen bir stratejidir. Yazıcı (2006), bu stratejiyi Türkçeye uyarlamış ve ‘Bildiklerim-Bilmek İstediklerim-Öğrendiklerim’ olarak da adlandırılmıştır. Bu strateji ile öğrenciler var olan önceki bilgileri ile okuma sonrası edindiği bilgiler arasında iletişim kurup, bilgileri düzenler, bir araya getirir ve özetler (Demirel ve

Epçaçan, 2012). Her iki metin türünde de kullanılabilir olmasına rağmen bilgilendirici metinlerde daha iyi bir sonuç verir (Gambrell ve Dromsky, 2000).

Tablo 3: KWL Uygulama Tablosu
Kwl Uygulama Tablosu

Ne Biliyorum?	Ne Öğrenmek İstiyorum?	Ne Öğrendim?
---------------	------------------------	--------------

Bu yöntemlerle, öğrencilerin kendi üstbilişsel stratejilerini öğrenmelerini ve buna bağlı olarak hem okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi hem de dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri amaçlanmıştır. Kullanılan metinleri belirleme aşamasında 8 hikâye edici metin, 7 bilgilendirici metinden seçilen bir metin havuzu oluşturulmuştur. Metinlerin uygunluğu, ilgili alan uzmanlarına danışılmış ve alan uzmanlarının görüşleri neticesinde seçilmiştir. Metinlerin türüne göre ilgili üstbilişsel strateji yöntemleri seçilmiştir.

Tablo 4: Uygulama Süreci
Türkçe Dersi Okuma Metinleri İşleniş Tablosu

Hafta	Metin	Uygulanan Strateji
06-10 Kasım (1.Hafta)	Ön Testlerin Uygulanması	-
20-24 Kasım (2. Hafta)	Kitaplar Ne İşe Yarar?	TWA (3D)Strateji Yöntemi
27 Kasım- 1 Aralık (3. Hafta)	Evimizdeki Kütüphane	KWL (BBÖ) Stratejisi
04-08 Aralık (4. Hafta)	Otomobil Uçar Gider	TWA (3D)Strateji Yöntemi
11-15 Aralık (5. Hafta)	Çiftçi ve Oğulları	KWL (BBÖ) Stratejisi
18-22 Aralık (6. Hafta)	Alo! Kayın Ağacı mı?	TWA (3D)Strateji Yöntemi
25-29 Aralık (7. Hafta)	Uçurtmalar Nasıl Uçar?	KWL (BBÖ) Stratejisi
02-05 Ocak (8. Hafta)	Son Testlerin Uygulanması	-

1.5. Veri Analizi

Süreç boyunca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkökul Türkçe ders kitaplarında okutulan metinlerden tercih yapılmıştır. 6 adet metin seçilmiştir. Her okuma katılımcının hatalarını daha iyi görebilmek için ses kaydına alınmıştır. Çalışma haftalık 4 ders saati sürmüştür. Okuduğunu anlama çalışmaları için katılımcı ile TWA 3D Stratejisi ve KWL Stratejilerine uygun etkinlikler yaptırılarak okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar sürdürülmüştür. Yanlış analiz envanteri kullanılarak katılımcıya yaptırılan sesli okuma çalışması ile okumada gösterdiği hatalar irdelenmiştir. Yaptığı hataların sayısı ile metnin kelime sayısının keşiştiği yer katılımcının kelime tanıma yüzdesini vermektedir. Katılımcının okuma hızı ise 1 dakikada okuduğu kelime sayısından hatalı okuduğu kelimelerin sayısı çıkarılarak elde edilmiştir. Katılımcının okuduğu metni kaç dakikada bitirdiği ise her çalışmada not alınmıştır. Okuma becerilerini artırmak amacıyla ise katılımcının anlama düzeyini belirlemek için metnin içinden 5 soru sorulmuştur. Bu soruların üçü cevabı metnin içinde bulunan sorular iken, ikisi metinden çıkarım yapmaya yönelik sorulardır. Katılımcı cevabı metnin içinde bulunan sorulara doğru yanıt verdiğinde 2, eksik yanıt verdiğinde 1, hiç yanıt vermediğinde 0 puan alacaktır. Metinden çıkarım yapmaya yönelik sorularda ise tam cevap durumuna göre puanlama 3,2,1,0 şeklinde sınıflandırılmaktadır. Öğrencinin anlama yüzdesi, aldığı puanların toplamının alması gereken puana bölünmesi ile bulunur.

2. Bulgular

TWA (3D) Stratejisi ve KWL Stratejisi ile katılımcıların metne ilişkin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında uygulanan stratejilerin metne yönelik kazanımlara etkisi incelenmiştir.

Tablo 5: Katılımcının Okuduğunu Anlama Çalışmalarında Kullandığı Üstbilişsel Stratejiler

OKUMA ÖNCESİ	OKUMA SIRASI	OKUMA SONRASI
Metnin başlığı hakkında bulunma	Konu hakkındaki ön bilgilerini açığa çıkarma	Hikaye haritası oluşturma
Görselle ilgili tahminde bulunma	Önemli gördüğü yerleri not alma	Açık uçlu bir soru sorma
Ne öğrenmek istediklerini sorgulama	Metni zihinde canlandırma	Metnin ana fikrini bulma
İlk paragrafta göre yazarın amacı hakkında düşünme	Bilmediği kelimelerin altını çizme	Metni özetleme

Katılımcıdan okuma öncesinde metindeki görsellerden faydalanarak metin hakkında tahminde bulunması istenmiştir. Katılımcı genel anlamda görsellerden faydalanarak metne yönelik yaklaşık tahminlerde bulunmuştur. Katılımcı ile metnin başlığının metnin içeriğiyle ilgili ne anlatmak istediğiyle ilgili konuşulmuştur. Görsele bakarak metnin içeriğini tahmin etmede başlığa bakarak tahmin etmeye göre daha başarılı tahminler yürütülmüştür. Katılımcıya metinle ilgili ne öğrenmek istediği sorulmuş ve uygun cevaplar alınmıştır. Örneğin: ‘Evimizdeki Kütüphane metnini okuduktan sonra ne öğrenmek istiyorsun?’ sorusuna ‘evimizde bir kitaplık oluşturma düşüncesi’ gibi bir cevap vermiştir. Yazarın amacı hakkında düşünme aşamasında ise okuma amacını belirleyememiştir.

Okuma sırasında beyin fırtınası gibi tekniklerle katılımcının metnin içeriği ile ilgili ön bilgileri açığa çıkarılmak istenmiş ve olumlu bir sonuç alınmıştır. Okurken önemli gördüğü yerleri not alması istenmiş, anlamadığı yerleri tekrar okuması gerektiği belirtilmiştir. Katılımcının altını çizdiği yerler paylaşılmış ve tartışılmıştır. İlk haftalarda katılımcı konunun içeriğine yakın yerleri çizmemiş ve not alamamıştır. Katılımcı ile tekrar nasıl bir yol izlemesi gerektiği paylaşılmış son haftalara doğru hangi bilgilerin metin için önemli olduğuna dair yaklaşık sonuçlar elde edilmiştir.

Okuma sonrasında ise hikâye edici bir metin ise hikâye haritası oluşturmaya istenmiş ve katılımcı harita tekniğinde başarılı bir yaklaşım sergilemiştir. Metni özetlemesi istenerek metinden anladıkları ortaya çıkarılmıştır. Yapılan üstbilişsel stratejiler ile metni özetlemesi daha kolay hale gelmiştir. Metinleri özetleyebilmesi okuduğunu anlamada ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Katılımcı metnin konusunu bulurken yaklaşık tahminlerde bulunurken metnin ana fikrini bulmada genel anlamda zorlanmıştır. İpuçları verilerek ana fikir bulmasına yardım edilmiştir.

Tablo 6’da öğrencinin okuduğunu anlama becerisine ilişkin çalışma öncesi ve sonrası bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 6: Katılımcının Okuduğunu Anlama Metni Ön Test ve Son Test Puanları

Öğrenci	Öntest		Sontest		Başarı Artış Yüzdesi	
	Puan	Yüzde	Puan	Yüzde	Yüzde	Yüzde
Ö1	30	31,5	65	68,42		116,6

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcı ile çalışmaya başlamadan önce yapılan Okuma Beceri Testinin 95 tam puan üzerinden aldığı ön test puan sonucu 30’dur. Fakat 8 hafta boyunca yapılan okuduğunu anlama ve okuma becerileri çalışmalarına yönelik üstbilişsel stratejiler ile son test puanı 65’e yükselmiş bu da okuduğunu anlamlandırmada üstbilişsel stratejilerin etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 1: Okuduğunu Anlama Testi Ön Test ve Son Test Puanları Pasta Grafiği

Tablo 7’de öğrencinin bilgilendirici ve hikâye edici metinleri okuma esnasında yaptığı hatalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7: Uygulama Aşamasında Rastlanılan Hatalar

Metnin adı	Yapılan hatalar	Hata sayısı
Kitaplar Ne İşe Yarar?	Kelimeyi Atlama Hece Atlama Noktalama İşaretlerine Dikkat Etmeme Kelimeyi Yanlış Okuma	15
Evimizdeki Kütüphane	Kelimeyi Atlama Hece Atlama Hece Ekleme	13
Otomobil Uçar Gider	Kelimeyi atlama Kelime ekleme Hece ekleme Kelimeyi yanlış okuma	8
Alo! Kayın Ağacı mı?	Hece atlama Kelimeyi yanlış okuma Hece ekleme Kelime atlama	13
Çiftçi ve Oğulları	Hece atlama Hece ekleme Kelimeyi yanlış okuma	10
Uçurtmalar Nasıl Uçar?	Harfleri ters okuma Kelime atlama Hece atlama	13

Tablo 7’ye göre, katılımcı okuma sırasında kelime atlama, hece ekleme, hece atlama, kelimeyi yanlış okuma gibi okuma hataları yapmıştır. Metnin zorluk derecesine göre hata sayıları bazen azalmış bazen artış göstermiştir. Özellikle bilgilendirici metinlerde terimsel kelimelerin kullanımı ile hatalara düşmüştür. “Çiftçi ve Oğulları” metnini analiz ettiğimizde rastlanılan okuma hataları şunlardır:

Tablo 8: Örnek Bir Metinde Yapılan Okuma Hataları

başarabilecek	başaracak
çiftçinin	çiftçi
geçinemezler	geçinmez
çıkartırlarmış	çıkarmış
birbirinizi	birbirlerinizi
aldırmaz	aldırmazlar
anlamıyorlarmış	anlamıyormuş
ellerinde	elinde
almış	alıp
birbirine	birbirlerine

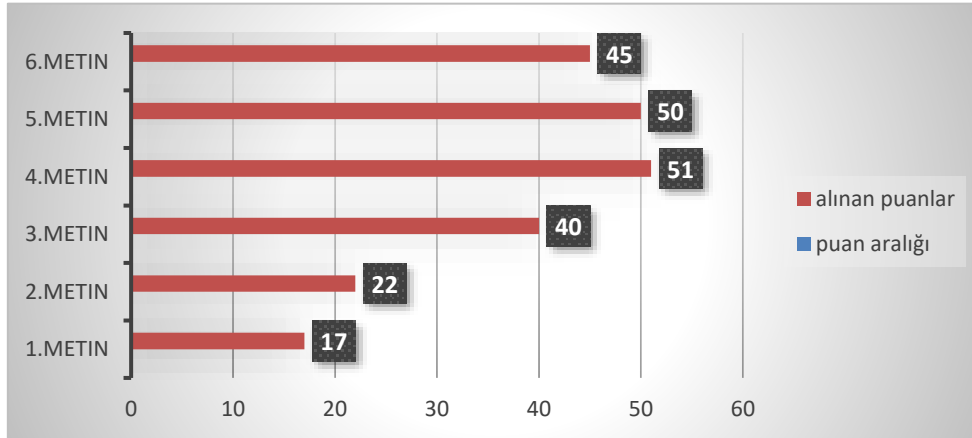
Tablo 9’da öğrencinin kelime tanıma ve metni anlama becerisine ilişkin çalışma boyunca elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9: Katılımcının Kelime Tanıma ve Metni Anlama Düzeyleri

Metinler	Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Okuma Hızı	Kelime Tanıma	Okuma Düzeyi
1. Metin	185	2,23 sn	66 Kelime	%92	Endişe
2. Metin	184	3,34 sn	58 Kelime	%93	Endişe
3. Metin	163	3,31 sn	60 Kelime	%96	Endişe
4. Metin	183	4.40 sn	70 Kelime	%93	Endişe
5. Metin	198	3,32 sn	70 Kelime	%92	Öğretim
6. Metin	187	3,38 sn	72 Kelime	%94	Öğretim

Tablo 9’a baktığımızda metinlerdeki okuma süreleri metinlerin uzunluğuna ve karmaşıklığına bağlı olarak değişmektedir. 4. metindeki okuma süresinin diğer metinlere göre uzun olması metnin detaylı ve karmaşık yapısından kaynaklanmıştır. Metinlerin uzunluğu artsa da okuma hızında bir iyileşme görülmektedir. 4. metinden itibaren metinlerdeki okuma hızında artış olduğu gözlenmektedir. Metinlerin karmaşık ve yoğun bir içeriğe sahip olması elbette katılımcıyı araştırma süresince zorlamış ve başlarda endişe düzeyinde sabit kalmıştır. Metinlerde yer alan terimsel ifadeler ve bilgilendirici türde metin olması katılımcının okuma hızını negatif yönde etkilese de kullanılan stratejiler ile son metinlere doğru okuma hızı gelişme göstermiştir. Kelime tanıma yüzdesine bakıldığında bütün metinlerde benzer kelime tanıma yüzdelere rastlanılmıştır. Katılımcı genel olarak metinlerdeki kelimeleri etkili şekilde tanımaktadır. Okuma düzeyi başlangıçta endişe düzeyi ile başlamış sona doğru katılımcının öğretim düzeyine geçiş yapmasıyla son bulmuştur. Anlama düzeyinde katılımcının 5. metinden itibaren öğretim seviyesine ulaşılması kullanılan üstbilişsel strateji yönteminin etkili olduğunu göstermektedir.

Grafik 2’de öğrencinin prozodik okuma becerisine ilişkin çalışma süresince elde edilen bulgulara yer verilmiştir.



Grafik 2: Prozodik Okuma Ölçeği Sonuç Grafiği

Grafiği yorumladığımızda katılımcının birinci hafta metninde düşük bir puan aldığı görülmektedir. Bu durum katılımcının prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Katılımcı özellikle sesini, vurgu ve tonlamayı doğru kullanmada, noktalama işaretlerine dikkat ederek okumada sorunlar yaşamaktadır. İkinci hafta ilk haftaya göre prozodik okuma becerisinde bir miktar artış olmuştur. Üçüncü haftada elde edilen puan prozodik okuma becerisinde bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Bu gelişmede kullanılan üstbilişsel okuma tekniklerin katılımcıda fayda gösterdiği söylenebilir. Dördüncü hafta bütün metinler arasında en

yüksek prozodik puanın alındığı ve bu durumda ses tonunun, vurgu ve tonlamanın katılımcı tarafından daha etkili kullanıldığı görülmektedir. Beşinci hafta bir önceki hafta gösterilen başarının istikrarını göstermektedir. Katılımcı dördüncü ve beşinci metinlerde aldıkları puanlarla prozodik olarak yeterli görülmüştür. Son hafta alınan puan bir düşüşe işaret etse de genel olarak hâlâ iyi bir prozodik okuma becerisi göstermiştir.

3. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisinin öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öğrenciler okuduğunu anlama testi, prozodik okuma ölçeğine, yanlış analiz envanterine tabi tutulmuşlardır. 8 haftalık çalışmanın 6 haftası uygulama aşaması ile devam etmiştir. Uygulama sonucu öğrencinin de okuduğunu anlama performanslarında olumlu etki saptanmıştır. Katılımcı çalışmanın başında uygulanan ön testte düşük bir performans göstermiş fakat uygulama sonucunda okuduğunu anlama performansında artış yaşanmıştır. Uygulamanın başlangıcında TWA ve KWL stratejileriyle katılımcı araştırmacının yönergeleriyle hareket etmiştir. Farklı bir stratejinin kullanılması katılımcıya metinle ilgili sorulan sorularda öncelikle katılımcı üzerinde sessizlik oluşturmuştur. Sonrasında yöntemin zevkli olması, katılımcıyı düşündürmeye yöneltmesi, üstbilişlerini yoğunlaştırması katılımcının araştırmaya daha da yoğunlaşmasına ve farklı fikirler üretebilmesine olanak sağlamıştır. Araştırma sonucunda katılımcının özellikle metnin konusu ve metnin ana fikrini bulmada sorun yaşadığı görülmüştür. Bunların yanı sıra metin hakkında tahminde bulunma, metni özetleme gibi okuduğunu anlamaya yönelik alt basamaklarda da zorluk yaşamıştır. Bu güçlüklerin kolayca atlatılabilmesi için katılımcıya üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden KWL ve TWA yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemlerde katılımcı; metin öncesi düşündürülmeye, metin sırası ön bilgilerini düzenlemeye ve metin sonrasında da metinden çıkarımda bulunmaya teşvik edilmiştir. Baydık'ın (2011) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle üstbilişsel okuma stratejilerini kullandığı çalışmasında, Çakıroğlu ve Ataman'ın (2008) okuduğunu anlama başarısı düşük çocuklara üstbilişsel strateji yöntemini uyguladığı çalışmasında, Kuruyer ve Özsoy'un (2016) zayıf okuyucularla üstbilişsel okuma strateji uyguladığı çalışmasında, Rasmussen ve İnce'nin (2017) özel öğrenme güçlüğü olan bireylerle üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri uyguladığı çalışmasında, Bilgi ve Özmen'in (2014) zihinsel engelli öğrencilerin metni anlama amacıyla üstbilişsel strateji bilgisi kazanmalarına yönelik yaptığı çalışmasında, Fırat'ın (2017) öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara üstbilişsel okuma stratejisini uygulaması sonucunda, Tülü, Özbek ve Ergül'ün (2021) üstbilişsel okuma stratejilerinden TWA yönteminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında üstbilişsel okuma stratejilerinin öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Aynı şekilde 3D strateji öğretimi yönteminin öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde bıraktığı olumlu etkinin yansması bir başka çalışmada da görülmüştür (Mason vd., 2012; Roohani ve Asiabani, 2015). Othman, Mahamud ve Jaidi (2014) yaptıkları çalışmada, okumada kullanılan üstbilişsel stratejilerin katılımcıların okuduğunu anlamada ilerleme gösterdiği kanısına ulaşmışlardır. Literatür incelemesi yapıldığında bu çalışmalardan esinlenerek yapılan bu çalışmada da öğrenme güçlüğü çeken bir 4. sınıf öğrencinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkiye varıldığı görülmüştür.

Okuma becerileri üzerine yapılan diğer çalışmalarda ise öğrencinin okuma güçlüğüne gidermeye yönelik tekrarlı okuma, eşli okuma, kelime kartları ile yanlış okunan kelimelerin tekrar okunup düzeltilmesine yönelik teknikler uygulanmıştır. Okuma sırasında hece atlama, hece ekleme, kelime atlama, kelimeyi yanlış okuma, harfleri ters okuma gibi hatalara rastlanılmıştır. Her metinde hatalar mevcuttur. Yanlış analiz envanteri ile katılımcının kelime tanıma ve okuma düzeyleri belirlenmiş aynı zamanda okuma hızı ölçülmüştür. Okuma hızı başlangıçta 66 kelimeyle başlamış son metinde 72 kelimeye yükselmiştir. Bu yükseliş araştırma için önem arz etmektedir. Üstelik katılımcıyla 4.sınıf düzeyinde bilgilendirici metin ağırlıklı çalışılması katılımcıyı pek çok açıdan zorlamış fakat yapılan bazı analizlerde zoru aştığı gözlemlenmiştir. Uygulamanın başında endişe düzeyinde yer alan öğrenci anlama düzeyinde öğretim düzeyine yükselmiştir. Kısa zamanda öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencinin öğretim düzeyine yükselmesi uygulama aşamasında kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerinin etkisini göstermektedir. Prozodik okuma ölçeği sonuçları incelendiğinde katılımcının 6 metinden sadece ikisinde prozodik olarak yeterli olduğu görülmektedir. Katılımcı ile özellikle noktalama işaretlerine vurgu yaparak okuması gerektiği söylenmiş ve katılımcı pek çok metinde bu uyarıya dikkat etmeye çalışmıştır. Literatür incelendiğinde İşler ve Şahin'in (2016) bir 4. sınıf öğrencisinin anlama düzeyini artırmak ve okuma güçlüğüne gidermeye yönelik çalışmada kullandığı tekniklerin katılımcıyı endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkardığını, Akyol ve Sezgin'in (2015) okuma güçlüğü çeken bir 4. sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin gelişimine yönelik yaptıkları çalışmada öğrenciye uygulanan tekniklerin kelime tanıma ve anlama düzeyini artırdığını, Akyol ve Kodan'ın (2016) okuma güçlüğü yaşayan bir 4.sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencinin anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığını, Uzunkol'un (2013) okuma güçlüğü çeken bir 3. sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği, Erbasan ve Sağlam'ın (2020) okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmada katılımcının okuma hatalarının azaldığı, okuduğunu anlama düzeyinin yükseldiği tespit edilmiştir. Bu çalışmalar ışığında okuma becerilerinin gelişimine yönelik uygulanan üstbilişsel stratejilerin etkili olduğu görülmektedir.

Bu çalışma öğrencinin okuma sırasında yaşadığı güçlükler okuma sürelerinin uzamasında ve yapılan okuma hatalarında bir etmen olmuştur. Bu çalışma gösteriyor ki öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla çalışılacak metinler bir iki alt sınıf metinler olmalıdır. Bu şekilde kolaydan zora geçiş yapılabilir. Katılımcı okuma hızında bir ilerleme kaydetmiştir fakat Akyol ve Yıldız'ın 2010 yılında yaptığı çalışması okuma hızının iyileştirilmesinin epey bir zaman ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Katılımcının okuma hızının 66'dan 72'ye yükselmesi disleksili bir öğrenci için dikkate değer bir başarıdır. Balcı ve Çayır'ın (2017) disleksi riski olan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmada da uygulama sonunda öğrencinin anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Görüldüğü üzere alan yazında üstbilişsel okuma stratejilerinin etkililiği okuduğunu anlama çalışmalarında oldukça sık kullanılan araştırmalardandır. Araştırmaları incelediğimizde araştırmacıların okuduğunu anlama çalışmalarında üstbilişsel strateji yöntemini kullandıklarını ve bu yöntemin de oldukça etkili sonuçlar verdiğini söylemek mümkündür. Özmen ve Özkubat'ın (2021) "Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ile Düşük ve Ortalama Başarılı Öğrencilerin Matematik Problemi Çözerken Kullandıkları Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejilerinin Belirlenmesi" adlı çalışmaları, her üç öğrenci grubunun problem çözme sürecinde kullandıkları üstbilişsel stratejilerin onları problemi dikkatli okumaya ve okuduğunu daha iyi

anlamlandırmaya yönlendirerek problem çözme sürecindeki performanslarını olumlu yönde geliştirdiklerini göstermiştir. Moojen vd. (2020) tarafından disleksili okuyucular ile yürütülen çalışmada, bu okuyucuların okuma süresince kullandıkları okuma stratejilerinin okumada yaşadıkları zorlukları bertaraf ettiğini göstermiştir. “Okuma Akıcılığı ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Okuma Stratejileri ve Yöntemler” adlı çalışmasıyla alan yazında yer edinen Sözen’e (2022) göre, okuma öncesinde kullanılan ön bilgilerin geri getirilmesinin okunan metnin daha kolay şekilde anlaşılmasını etkili kıldığını göstermiştir. Bu yöntem okumada kullanılan üstbilişsel stratejinin bir parçası olması dolayısıyla çalışmada olumlu bir sonuç doğurmuştur. Yalçın ve Kocaöz’ün (2022) “Özet yazma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi: Braille okuyan bir öğrenci ile vaka çalışması” adlı çalışmasında Braille okuyan öğrencinin üstbilişsel okuma stratejilerinden özet yazma stratejisi ile okuduğunu anlamada gelişme gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu da bize gösteriyor ki diğer çalışmalarda da olduğu gibi alan yazında öğrenme güçlüğü vder yetersizlik gruplarıyla yapılan okuduğunu anlama çalışmalarında üstbilişsel stratejiler oldukça etkili sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Özetle bu çalışma sonuçlarına göre öneri olarak, öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin üstbilişsel stratejilerinin kullanımının okuma başarısını etkilemesi nedeniyle öğretimlerde kullanımının uygun olduğu, okuma becerilerinin geliştirmesinde çalışılacak metinlerin daha alt düzeyde metinlerden seçilmesinin uygun olacağı ve uygulama aşamasının daha uzun bir zamana yayılmasının çok daha etkili sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-22.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 1690-1700.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bilgi, A. D. ve Özmen, E. R. (2014). Uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin metin anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 693-714.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının Okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde Erişi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-13.
- Çayır, A. ve Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(1), 455-470.

- Erbaşan, Ö. ve Sağlam, A. (2020). Okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Temel Eğitim*, 2(1), 14-25.
- Fırat, T. (2017). *Okuma öncesinde sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşler, N. K. ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Keskin, H., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.
- Mason, L. H. (2002). *Self-Regulated strategy instruction: Effects on expository reading comprehension among students who struggle with reading* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3078326)
- Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effect on informational reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283-296.
- Mason, L. H., Dunn-Davison, M. D., Hammer, C. S., Miller, C. A. ve Glutting, J. (2012). Knowledge, writing, and language outcomes for a reading comprehension and writing intervention. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 1135-1158.
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L., & Corso, L. (2006). Self-regulated strategy development instruction for expository text comprehension. *Teaching Exceptional Children*, 38, 47-52.
- Moojen, S. M. P., Gonçalves, H. A., Bassôa, A., Navas, A. L., de Jou, G. & Miguel, E. S. (2020). Adults with dyslexia: How can they achieve academic success despite impairments in basic reading and writing abilities? The role of text structure sensitivity as a compensatory skill. *Annals of Dyslexia*, 70(1), 115-140.
- Othman, Y. Mahamud, Z. ve Jaidi, N. (2014). The effects of metacognitive strategy in reading expository text. *International Education Studies*, 7(13), 102-111.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Rasmussen, M. U. ve Cora İnce. N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- Roohani, A. ve Asiabani, S. (2015). Effects of self-regulated strategy development on EFL learners' reading comprehension and metacognition. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, 15(3), 31-49.
- Sezgin, Z. Ç. ve Akyol, H. (2015). Improving reading skills of fourth grade elementary student who has reading disability. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Sözen, N. (2022). Okuma akıcılığı ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri ve yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 141-160.
- Tülü, B. K., Özbek, A. B. ve Ergül, C. (2021). 3d stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 97-118.

- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Yalçın, G. ve Kocaöz, O. E. (2022). Özet yazma stratejisinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi: Braille okuyan bir öğrenci ile vaka çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 91-110.

Extended Abstract

Metacognitive reading strategy; It is very important to follow students' reading processes, understand what they read, learn on their own and check what they know. The purpose of this study is to investigate the effects of metacognitive reading strategies on the reading skills of 4th grade students diagnosed with learning disabilities.

Reading and reading comprehension skills are complex mental processes (Akyol, 2006; Kamhi and Catts, 2008). In this process, while the individual uses cognitive strategies to understand what he reads, he also uses metacognitive strategies to achieve this goal (Livingston, 2003). Students who use metacognitive reading strategies synthesize their prior knowledge and newly acquired information, focus on keywords and make inferences from the text. On the contrary, students who cannot use metacognitive strategies experience difficulties in understanding the text, not knowing how to read it, and not being able to think about what path to follow when they do not understand the text (Çakıroğlu, 2007; Gelen, 2003). Metacognitive reading strategy refers to the individual activating their pre-reading knowledge, thinking about the author's purpose, making corrections when they do not understand, interacting with the text, and gaining critical thinking skills (Galloway, 2003; Bender, 2008; Rock, 2016). Students with learning difficulties are shown as passive readers who rarely or never use metacognitive strategies (Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1999; Jitendra, Hoppes, & Xin, 2000; Torgesen, 1982). Individuals with learning disabilities have difficulties especially in the field of reading. Although they do not have any audio-visual loss, they experience difficulties such as not being able to notice or distinguish the sounds that make up words, not being able to focus on the text, not being able to understand the text, and not being able to learn to read; They may fall behind their peers due to difficulties in understanding what they read (Melekoğlu and Çakıroğlu, 2018). According to the results of the research, it was concluded that the metacognitive reading comprehension strategy had positive effects on individuals with learning disabilities (Scammacca et al., 2007; Kim et al., 2012). One of the problems frequently encountered by individuals with learning disabilities is reading comprehension problems. Reading comprehension skill is possible by the individual establishing a relationship with the text and activating the prior knowledge he/she has to prepare for the text (Van den Broek, Rapp, & Kendeou, 2005). Students with learning disabilities have difficulty making sense of this complex process. Metacognitive strategies will be useful for these individuals to monitor and control their own cognitive processes.

In this study, which aims to measure the effect of metacognitive reading strategies on the reading skills of a student with learning difficulties, a case study design, one of the qualitative research methods, was used. The population of the research consisted of 4th grade students studying at a public school in Alanya district of Antalya. A student diagnosed with a learning disability was studied with the permission of the school principal and the student's parent. Participant S1 is a 10-year-old male student. As a data collection tool in the study, 'Reading Comprehension Skill Test' was used to measure the student's reading comprehension skill, 'Prosodic Reading Scale' was used to measure prosodic reading skill, and 'Error Analysis Inventory' was used to measure correct reading skill.

Throughout the research, selection was made from the texts taught in primary school Turkish textbooks by the Ministry of National Education. 6 texts were selected. The study lasted 4 lesson hours per week. Each reading was audio-recorded to better visualize the participant's errors. Metacognitive reading comprehension activities were applied to the participant using the texts in the Turkish textbook. The implementation phase of the research lasted 8 weeks. Pretests and posttests are also included in this period. During the application, 'TWA (3D) Strategy Method' and 'KWL (BBÖ) Strategy', which are metacognitive reading comprehension strategies, were applied to the participant.

The participant's pre-test score in the Reading Skills Test is 30 out of 95 full points. However, with the metacognitive strategies for reading comprehension and reading skills studies conducted for 8 weeks, the post-test score increased to 65, which shows that metacognitive strategies are effective in making sense of what is read.

The reading level started with the anxiety level at the beginning and ended with the participant switching to the instructional level towards the end. Reaching the participant's teaching level in comprehension level from the 5th text onwards shows that the metacognitive strategy method used is effective.

In this study, the difficulties experienced by the student while reading were a factor in the prolongation of reading times and the reading errors made. This study shows that the texts to be studied with children with learning disabilities should be one or two lower grade texts. In this way, you can switch from easy to difficult. The participant made progress in his reading speed, but the study conducted by Akyol and Yıldız (2010) shows that it takes a long time to improve reading speed. The increase in the participant's reading speed from 66 to 72 is a remarkable achievement for a student with dyslexia. In the study conducted by Balcı and Çayır (2017) to improve the reading skills of a student at risk of dyslexia, it was observed that the student's understanding level increased from the anxiety level to the instructional level at the end of the application. According to the results of this study, it is thought that it is appropriate to use metacognitive strategies in teaching as the use of metacognitive strategies of a student with learning difficulties affects the reading success, it would be appropriate to choose the texts to be studied from lower level texts in the development of reading skills, and extending the application phase over a longer period of time will produce much more effective results.