

Book Review: Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties

Kitap İncelemesi: Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Okuduğunu Anlamanın Öğretimi

Turkish Journal of Special Education
Research and Practice
2026, Volume 8, Number 1, p 27-35
<https://dergipark.org.tr/trsped>
DOI: 10.37233/trsped.obr.1828221

Article History:
Received 21 November 2025
Revised 20 December 2025
Accepted 23 December 2025
Available online 24 December 2025

Seyhan Soğancı¹

Reference:

Klinger, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. The Guilford Press.

Kaynak:

Klinger, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuduğunu anlamanın öğretimi*. The Guilford Press.

Bu çalışmada, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin bilişsel strateji öğretimi, üstbilişsel farkındalık ve kanıt temelli uygulamalar temelinde kazandırılmasına odaklanan “*Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Okuduğunu Anlamanın Öğretimi* (Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties)” isimli kitabın incelenmesi amaçlanmaktadır. Söz konusu kitap “What Works for Special Needs Learners” dizisi kapsamında yayımlanmış olmakla birlikte, temel amacı özel gereksinimli öğrenciler için bilimsel kanıta dayalı öğretim yaklaşımlarını tanıtmaktır. Kitabın basım yılı 2007’dir. Kitap toplam 178 sayfadan oluşmaktadır. Kitap okuduğunu anlama sürecini sadece dilsel değil, aynı zamanda bilişsel, sosyal ve öğretimsel bir süreç olarak ele almakta, böylece çok bileşenli bir öğretim modelini desteklemektedir. Kitabın önsözünde yazarlar kitabın amacını öğretmenlerin günlük uygulamalarda yaşadıkları güçlüklerden yola çıkarak şu şekilde açıklamışlardır: Tüm öğrencilerde okuduğunu anlamayı geliştirmek, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ek destek sunmak, genel eğitim sınıflarında kapsayıcı öğretim uygulamalarını teşvik etmek. Bu doğrultuda kitap 6 ana bölüme ayrılmıştır.

Suggested Citation: Soğancı, S. (2026). Book review – Teaching reading comprehension to students with learning difficulties. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 8(1), 27-35.
<https://doi.org/10.37233/trsped.obr.1828221>

¹ Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Special Education, Samsun, Türkiye, e-mail: seyhan.soganci@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7133-6033>

Kitabın ilk bölümü *"Okuduğunu Anlamaya Genel Bir Bakış"* başlığı altında yer almaktadır. Bu bölümde Şema Kuramı (Schema Theory), Okuyucu-Tepkisi Kuramı (Reader-Response Theory) ve Doğrudan Öğretim (Direct Instruction) üzerinde durulmakta ve bu teorik üçleme sonraki bölümlerde yer alan öğretim stratejileri için bir temel oluşturmaktadır. Kitabın ilk bölümü *"iyi ve zayıf okuyucular arasındaki farklar nelerdir?"*, *"okuduğunu anlamayı etkileyen temel becerilerin (sesbilgisel farkındalık, akıcılık, sözcük bilgisi) etkisi ne düzeydedir?"*, *"okuduğunu anlama süreci hangi bilişsel süreçleri içerir?"* sorularına odaklanmaktadır. Yazarlar bu soruları cevaplarken vaka temelli bir anlatım benimseyerek teorik bilgiyi sınıf içi gerçekliklerle ilişkilendirme yoluna gitmişlerdir. Bu özellik bölümü öğretmenler açısından anlamlı hale getirmiştir. Bölüm sonunda öğretmenler için okuma öncesi sözcük öğretimi ve ön bilgilerin etkinleştirilmesi, akıcılık için tekrarlı ve eşli okuma ile kendini izleme, özetleme, kendine soru sorma teknikleri gibi sınıf içinde uygulanabilir bazı kanıta dayalı stratejiler sunulmuştur. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemesini izlemelerine ve öğretimi farklılaştırmalarına yönelik uygulama ilkelerine de yer verilmiştir. Bu yönüyle bölüm, okuma/öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışan öğretmenler için öğretimsel bir başvuru kaynağı niteliğindedir. Bunun yanında kuramsal bileşenler arası ilişkinin (hangi koşullarda hangi yaklaşımın öne çıkacağı) ve sınıf içi kullanımlarda oluşabilecek öğretimsel beklenti çatışmalarına ilişkin çözüm önerilerinin bölüm içinde açıkça yer almadığı görülmektedir. Örneğin, okuyucu tepkisi yaklaşımı ve doğrudan öğretim, öğretim sürecinde birbirinden farklı başarı anlayışına sahip olması nedeniyle öğretmenlerin karar verirken değerlendirmeyi nasıl yapacağı, öğretmen yönlendirmesinin ne düzeyde olacağı, hangi durumda tek doğru yanıt bekleneceği, hangi durumda farklı ancak gerekçeli yorumların kabul edileceği yönünde bir rehber sunulmamasının bölümün önemli bir sınırlılığı olduğu düşünülmektedir.

Kitabın *"Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi"* başlığı altında yer alan ikinci bölümü öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuduğunu anlamanın nasıl değerlendirileceğini kapsamlı biçimde tartışmayı amaçlamaktadır. Birinci bölüm, okuduğunu anlamanın zihinde gerçekleşen ve gözlenemeyen yönüne dikkat çekip, *"okuduğunu anlamayı nasıl daha iyi belirleriz?"* sorusunu yöneltmişti. İkinci bölüm, bu soruya yanıt olarak, anlama sürecini görünür kılmaya dönük yöntemlere odaklanmaktadır. Bu doğrultuda yazarlar okuduğunu anlamanın dinamik ve etkileşimsel bir süreç olduğunu ifade ederek standart testlerin okuduğunu anlama sürecinin bu özelliğini yansıtamadığını eleştirmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak metni yalnızca bilgi aktarımı değil, okur-metin-bağlam etkileşimi olarak değerlendirmektedirler. Bölümde okuduğunu anlamanın yalnızca okunan metni hatırlamaktan ibaret olmadığı, bilişsel ve üstbilişsel süreçleri içeren çok boyutlu bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Bölümün devamında hem geleneksel ölçme araçlarının sınırlılıkları hem de alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğretimsel değeri tartışılarak; norm-referanslı testler, ölçüt-referanslı testler, müfredata dayalı ölçümler, gözlem, mülakat, anket, sesli düşünme (think-aloud) gibi teknikler örneklerle açıklanmaktadır. Kitabın ikinci bölümünde yazarlar özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesinde klasik testlerin ötesine geçmenin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Daha yenilikçi değerlendirmeler yapılması vurgusu doğrultusunda bölüm içinde, üstbilişsel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi, öğrencilerin düşünme süreçlerini anlayabilmek için sesli düşünme (think-aloud) tekniğinin uygulanması, öğretmenlere uygulama kontrol listeleri ve örnek grafikler sunarak değerlendirmeyi öğretimle ilişkilendirmeleri yönünde örnekler yer almaktadır. Ek olarak bu bölümde öğretmenlere öğrencilerin anlama süreçlerini düzenli ve çok boyutlu biçimde izlemeye, değerlendirme sonuçlarını doğrudan öğretim planına entegre etmeye ve özellikle özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde,

test odaklı değil süreç odaklı değerlendirme yaklaşımları kullanmaya yönelik öneriler sunulmaktadır. Bölümde okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesinde amaca uygun araç seçimi vurgusu doğrultusunda birçok yönetime ilişkin bilgi verilmesine karşın, öğretmenlerin hızlı karar vermesi ve tarama/tanımlama/izleme süreçlerinde hangi yöntemi kullanacağı sorusuna tek bakışta cevap veren bir yol haritası oluşturması için yeterli bilgi yer almamaktadır. Bu durumda bölümün, kuramsal ve araç çeşitliliği bakımından kapsamlı, fakat karar verme çerçevesi bakımından sınırlı bir yapıda olduğu görülmektedir. Bölümle ilişkin bir diğer sınırlılık ise geleneksel testlerin okuduğunu anlamayı değerlendirme için yetersiz olduğu, üst düzey anlama sorularına değerlendirme sürecinde yer verilmesi gerektiği vurgulanmasına karşın sınıfta kullanabilecek üst düzey anlama soruları açısından yeterli düzeyde ayrıntı ve örneklerin içerikte yer almamasıdır.

Kitabın "*Sözcük Öğretimi*" başlıklı üçüncü bölümü okuduğunu anlama sürecinde sözcük bilgisinin belirleyici rolü üzerine odaklanmaktadır. Yazarlar, National Reading Panel (2000) ve RAND Reading Study Group (2002) raporlarını referans göstererek sözcük bilgisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini bilimsel temelde tartışmakta ve hem tipik gelişen okuyazarlar için hem de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için sözcük öğretiminin önemini vurgulamaktadırlar. Bölüm sözcük bilgisinin değerlendirilmesi, sözcük edinimini destekleyen uygulamalar, sözcük seçimi ve öğretim basamakları, bağımsız sözcük öğrenme stratejileri olmak üzere dört ana eksen üzerinde ilerlemekte ve sözcük bilgisinin okuduğunu anlamadaki yerini örneklerle açıklamaktadır. Sözcük bilgisinin değerlendirilmesi sırasında Dale (1965) ve Beck vd. (1987) modellerine göre sözcük bilgisi düzeyleri açıklanmıştır. Öğrencilerin sözcük bilgisini ölçmek için müfredat temelli değerlendirme, anlamsal testler, resim-sözcük eşleme ve mevcut standartlaştırılmış testlerin karşılaştırmalı özellikleri sunulmuştur. Sözcük edinimini destekleyen uygulamalar açıklanırken doğrudan öğretim, nimonik teknikler, kavramsal haritalama etkinliklerine yer verilmiş, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için sistematik ve çoklu strateji temelli öğretimin uygun olacağı vurgulanmıştır. Yazarlar sözcük seçimi ve öğretim basamaklarını Beck ve McKeown (1983)'ün üç katmanlı sözcük sınıflandırma yaklaşımını temel alarak ayrıntılı biçimde açıklamaktadırlar. Öğretmenlerin öğretmeyi hedefledikleri sözcükleri seçerken kaç adet sözcük belirleyecekleri, sözcüklerin kavramsal önemini ve öğrencinin hedef sözcüklere ilişkin ön bilgisini dikkate almaları gerektiği ifade edilmektedir. Bunun yanında bölümde öğrencilerin bağımsız olarak sözlük kullanma ve morfolojik çözümleme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Bölüm boyunca öğretmenler için, öğrencilerin sözcük bilgisini gözlem, grup tartışmaları, anlamsal etkinlikler ve yazılı ürünler yoluyla değerlendirebilmelerine yönelik örnekler sunulmuş, farklı öğrenme düzeylerine göre uyarlanabilir stratejiler önerilmiştir. Bu şekilde söz konusu bölüm sözcük öğretimini sadece tanım ezberleme düzeyine indirgemeyerek, anlam kurma, bağlam içinde öğrenme ve kavramsal bütünlük üzerine inşa edilen bir süreç olarak ele almıştır. Bununla birlikte bölümde de belirtildiği gibi biçimbirimsel çözümleme becerisi çoğu zaman sadece öğretilmiş ekleri içeren yeni sözcüklere genellenebilmekte ve bağlam ipuçları bazı metinlerde işe yaramamaktadır. Bu nedenle bölümde yer alan stratejilerin tek başına evrensel bir çözüm tekniği olmadığı, başka stratejilerle birlikte kullanılması gerektiği dikkate alınmalıdır. Diğer yandan bölüm, sözcük öğretimine ilişkin çok sayıda uygulanabilir strateji sunsa da bunların tamamı her bağlamda aynı etkiyi göstermeyebilir. Ayrıca bölümdeki metin örnekleri ve bazı öğretimsel genellemeler büyük ölçüde İngilizce dil özelliklerine dayandığı için (örneğin örnek odaklı açıklamalar), tekniklerin Türkçe gibi sondan eklemeli dillere doğrudan aktarımı yerine uyarlama yapmak gerekmektedir. Bu doğrultuda bölüm, farklı dillerde sözcük öğretimi nasıl uyarlanabilir sorusunu ele almamaktadır.

Kitabın dördüncü bölümü olan *“Metin Yapısı ve Okuduğunu Anlama”*, okuduğunu anlamamanın gelişiminde metin yapısı farkındalığının etkisini açıklamaktadır. Yazarlar okuyucuların farklı metin türlerini nasıl anlamlandırdıklarını şema kuramı (Kintsch ve Greene, 1978; Mandler ve Johnson, 1977) ve metin işleme kuramı (Meyer, 1984; Pearson ve Dole, 1987) çerçevesinde açıklamaktadırlar. Bölüm metin yapısının tanımıyla başlamakta, öyküleyici metin ve bilgi verici metin olmak üzere iki temel metin yapısı hakkında ayrıntılı bilgi içermektedir. Öyküleyici metin yapısı açıklanırken bu tür metinlerinin “karakter, mekân, problem, çözüm” bileşenlerinden oluştuğu ancak özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu bileşenleri fark etmekte zorlandıkları, bu nedenle de öyküleri anlamakta güçlük yaşadıkları belirtilmiştir. Bunun yanında farklı kültürlerde anlatı yapılarının çeşitlilik gösterdiği, Batı kültüründe “konu merkezli” anlatıların öne çıktığı; Latin ve Yerli Amerikalı kültürlerinde ise “konu ilişkili” anlatıların tercih edildiği ifade edilmektedir. Bu kültürel farklılıkların öğrencilerin anlama ve hatırlama süreçlerine etkisi vurgulanmaktadır. Bölümün ikinci yarısı, bilgi verici metin yapısına ve bu metinlerin türlerine ilişkin bilgi vermektedir. Yazarlar, bilgi verici metinlerin sıralama, karşılaştırma, neden-sonuç, problem çözümü, tanımlama gibi türlere ayrıldığının, bu metinlerin anlaşılmasının öyküleyici metinlere kıyasla daha zor olduğunun, bu durumun sebeplerinden birinin çocukların okul öncesi dönemde daha çok hikâyelere maruz kaldığı için öyküleyici metinlere aşinalık kazanmaları olduğunun altını çizmektedir. Bölümde özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metin yapısını kavrayabilmesi için açık (explicit) öğretimin gerekliliği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, bölümün içeriği öğrencilerin hem öyküleyici hem bilgi verici metinleri anlamasında metin yapısı bilgisinin önemli düzeyde etkili olduğunu deneysel ve kuramsal kanıtlarla ortaya koymanın yanı sıra; öyküleyici ve bilgi verici metin yapılarını sistematik biçimde ayırarak, öğretmenlere uygulamada kullanabilecekleri somut araçlar da (hikâye haritası, karşılaştırma matrisleri, grafik düzenleyiciler) sunmaktadır. Bölümde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi verici metinleri anlamada yaşamış olduğu güçlüklerin her zaman öğrenci kaynaklı olmadığı belirtilmektedir. Bazen metnin kendisinin (özellikle ders kitaplarındaki metinler), okurun anlamasını destekleyecek şekilde yazılmamış olabileceğinin üzerinde durularak, sadece strateji ve metin yapısına yönelik öğretimin yeterli olmayacağı ifade edilmektedir. Bu durumda metni uyarlama/kolaylaştırma ihtiyacı doğduğu ve öğretmenlerin metni uyarlamaları gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak bölümde metin uyarlamaya ilişkin sınırlı düzeyde bilgi yer almaktadır.

Kitabın *“Okuma Anlamayı Geliştiren Öğretim Uygulamaları”* başlıklı beşinci bölümü, özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine odaklanarak okuduğunu anlama öğretiminin kuramsal temellerini ele almaktadır. Söz konusu kuramsal çerçeve, bilişsel ve üstbilişsel stratejiler, doğrudan öğretim, şema kuramı ve sosyal etkileşimli öğrenme yaklaşımlarına dayandırılmaktadır. Yazarlar National Reading Panel (2000) bulgularına dayanarak, bilimsel kanıtlarla desteklenmiş olan etkili okuduğunu anlama stratejilerini tanımlamaktadır. Bu stratejiler bölümde anlamayı izleme, özetleme, sorgulama, grafik düzenleyiciler kullanma, işbirlikli öğrenme ve çok bileşenli strateji öğretimi şeklinde yer almaktadır. Bölümde okuma sürecinin öncesi, sırası ve sonrası için geliştirilen öğretim uygulamalarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Okuma öncesi etkinlikler açıklanırken öğrencilerin bilişsel şemalarını etkinleştirme, ön bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirme, amaç belirleme ve motivasyon yaratma stratejilerinin kullanımı ve faydası hakkında bilgi verilmiştir. Bunun yanında K-W-L (Know–Want to know–Learned) çizelgeleri ve kavram haritaları gibi tekniklerin kullanımı açıklanmıştır. Bölümün okuma sırasında ve sonrasında kullanılan stratejilere ilişkin içeriği, öğrencilerin anlamayı izleme, tahminleri kontrol etme, ana fikir oluşturma ve özetleme becerilerini geliştirmelerini hedefleyen

stratejilerden oluşmaktadır. Metinle etkileşim kurmayı sağlayan sorgulama stratejileri (QAR – Question Answer Relationships) ve yazara soru sorma gibi teknikler detaylı biçimde tanıtılmıştır. Bu strateji ve tekniklerin öğrencilerin eleştirel düşünme, metin çözümleme ve anlam kurma becerilerini artırdığı vurgulanmaktadır. Aynı zamanda bölüm içerisinde öğrencilerin ana fikri belirleme ve özetleme sırasında kullanabilecekleri, metindeki önemli bilgiyi seçme ve kendi sözcükleriyle metni ifade etme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen stratejiler (örn; RAP stratejisi (Read–Ask–Put in your own words)) de anlatılmaktadır. Ek olarak, öyküleyici anlatımların anlaşılmasını destekleyen yeniden anlatma, tema belirleme ve karakterlerin amacını saptama gibi teknikler örneklerle açıklanmaktadır. Bölümde öğretmenlerin sınıf etkinliklerinde kullanabilecekleri örnek planlar yer almakta, her planın öğrenme güçlüğü olan öğrenciler gibi farklı öğrenen gruplara uyarlanabilir biçimleri de bulunmaktadır. Bölüm boyunca çok sayıda stratejinin tanıtılması önemli bir avantajdır. Bununla birlikte, kanıta dayalı stratejilerin etkililiği, çoğu zaman hangi stratejinin hangi amaçla, hangi sırayla ve ne yoğunlukta uygulanacağına ilişkin öğretimsel kararlarla doğrudan ilişkilidir. Gerçek sınıf koşulları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin, hangi stratejiyi ne zaman ve hangi sırayla uygulayacaklarını belirlemede net bir önceliklendirme ve bütünleştirme çerçevesine ihtiyaç duyacakları açıktır. Ancak bölümde, bu tür karar verme rehberliğinin sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin stratejileri derinleştirememesine ya da strateji öğretiminin yalnızca etkinlik düzeyinde yüzeysel bir uygulama olarak kalmasına yol açabilir.

Kitabın *“Strateji Öğretimine Çok Bileşenli Yaklaşımlar”* başlıklı son bölümü okuduğunu anlamayı geliştirmek için yapılan strateji öğretiminin, çok bileşenli modellerle yürütülmesi gerektiği görüşüne dayanmaktadır. Bu bölümün kuramsal çerçevesi bilişsel strateji öğretimi, üstbilişsel farkındalık, bilgi işleme kuramı ve doğrudan öğretim modeli temeline kurulmuştur. Yazarlar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metinden anlama ulaşma süreçlerinde sadece bir stratejinin öğretiminin yeterince işlevsel olmadığını, bu yüzden birden fazla stratejinin bütünleşik biçimde öğretildiği modellerin tercih edilmesinin anlama üzerinde daha etkili ve kalıcı sonuçlar oluşturduğu vurgulanmaktadır. Bölümde çok bileşenli yaklaşımlar hem öğrenci bağımsızlığını hem de üstbilişsel izleme ve kontrol süreçlerini destekleyen, öğretmen rehberliğini aşamalı olarak azaltan bir öğrenme modeli olarak ele alınmaktadır. Bölüm çok bileşenli öğretimin bileşenlerini sistematik olarak açıklamaktadır. Bu doğrultuda üç temel öğretim modeli tanıtılır: Karşılıklı öğretim (reciprocal teaching), işbirlikçi stratejik okuma (collaborative strategic reading (CSR)), öz düzenlemeli strateji geliştirme (self-regulated strategy development (SRSD)). Yazarlar çok bileşenli öğretimde stratejilerin sırayla değil, birbirini tamamlayacak biçimde öğretilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Çok bileşenli strateji öğretiminde öğretmenin sesli düşünerek model olması, öğrencinin bağımsızlık kazanabilmesi için strateji uygulama sorumluluğunun kademeli olarak öğrenciye aktarılması, grafik düzenleyiciler ve görsel destekler kullanılması, akran destekli uygulamalarla pekiştirmelerin yapılması öne çıkmaktadır. Bölümün dikkat çekici yönlerinden biri, öğretim sürecinin sadece bilişsel değil, motivasyonel ve öz düzenleme boyutlarını da içermesidir. Bu doğrultuda SRSD modelinde öğrencilerin hedef belirleme, öz değerlendirme ve duygusal kontrol süreçlerini yönetmeyi de öğrenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bölüm boyunca yazarlar çok bileşenli strateji öğretim yaklaşımlarının etkililiğini gösteren birçok deneysel çalışmaya yer vererek bu yöntemle özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama, ana fikir belirleme ve metin özetleme becerilerinde anlamlı artış sağlandığına yönelik kanıt temelli bir bağlam oluşturmaktadır. Ayrıca, strateji öğretimi yoluyla öğrencilerin motivasyon, öz yeterlik ve akademik katılım

düzeylerinin de yükseldiği vurgulanmaktadır. Diğer yandan yazarlar, çok bileşenli yaklaşımların öğretmenler için zor olabildiğini ve kimi öğretmenlerin yüzeysel uygulamayı aşmadığını ifade etse de yüzeysel uygulamanın nasıl görüldüğüne ve bunu önlemek için neler yapılması gerektiğine yönelik yeterince açıklama ve rehberlik sunmamaktadır. Ek olarak bölümde işbirlikçi süreçler ve akran desteği faydaları üzerinde durulmasına karşın işbirlikli sınıf çalışmalarında sık görülen risklerin (bazı öğrencilerin baskınlaşması, bazılarının pasif kalması, yanlış anlamaların grup içinde yayılması, odak kaybı) yönetimine dair öneriler ve teknikler yeterince yer almamaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma kapsamında incelenen "Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Okuduğunu Anlamanın Öğretimi (Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties)" isimli kitap bir bütün olarak dikkate alındığında kitabın araştırma odaklı ve uygulama temelli bir yapıda sunulduğunu görmekteyiz. Yani kitap sadece kuramsal bilgi sunmamakta, aynı zamanda öğretmenlere doğrudan sınıf içinde uygulanabilecek modeller önermektedir. Kitap, her bölümde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için etkili öğretim yaklaşımlarını sınıf içi uygulamalarla bir araya getirerek sistematik biçimde ele almaktadır. Sözcük bilgisinden metin yapısına, okumanın değerlendirilmesinden çok bileşenli strateji öğretimine kadar geniş bir yelpazede ele alınan içerik, kanıta dayalı araştırmalarla desteklenmiş olmasının yanında öğretmenlere, okuduğunu anlamanın öğretim sürecini somutlaştırarak sunmaktadır. Kitabın her bölümünde, okuduğunu anlama sürecinin farklı bir bileşeni üzerinde durulurken, aynı zamanda bir öğretim çerçevesi de oluşturulmuş; okuma öncesi-sırası-sonrası stratejiler, bilişsel stratejiler, metin türlerine özgü öğretim, işbirlikli ve öz-düzenlemeye dayalı strateji yaklaşımları birbirini tamamlayan unsurlar olarak yer almıştır. Bu özellikleri nedeniyle kitap hem okuma araştırmaları literatürüne katkı sağlayan hem de sınıf içi öğretim açısından yol gösterici nitelikte bütüncül bir başvuru kaynağı olarak nitelendirilebilir.

Kitabın kuramsal temelleri güçlü olmasına karşın bölümler bir bütün halinde değerlendirildiğinde birkaç ortak sınırlılık öne çıkmaktadır. İlk olarak, kitapta ABD eğitim sistemine özgü test ve ölçme araçlarına fazlasıyla odaklanılmakta, bu da kültürler arası geçerlilik açısından sınırlılık oluşturabilmektedir. İkinci olarak kitap çok sayıda strateji ve model sunmaktadır. Bu durum bir avantaj olmakla birlikte, öğretmenler için bir strateji yığını riski oluşturabilir. Kitapta strateji seçimine ilişkin net bir yol haritası yer almadığı için, öğretmenlerin hangi stratejiyi hangi önkoşulla, hangi süreyle ve hangi ölçütlerle uygulayacağı konusunda kafa karışıklığı yaşayabileceği ve süreci kendileri tasarlamak zorunda kalabileceği düşünülmektedir. Böylece kitap, çok şey öneren ama öğretmenin karar yükünü yeterince azaltmayan bir yapı sergileyebiliyor. Üçüncü olarak kitapta kültür ve dil farklılıklarına değinilse de (özellikle öyküleyici/bilgi verici metin yapılarının kültüre göre değişebileceği ve yanlış tanılama riski) bu duyarlılık, farklı dil bağlamlarında sistematik bir uyarılama yapabilmek için yeterli değildir. Dolayısıyla stratejilerin örnek metinleri, anahtar sözcükler ve soru türleri İngilizce okuma kültürü üzerinden ilerlediği için, Türkiye'deki sınıflara aktarımda öğretmenin süreci baştan tasarlaması gerekebilir. Bir diğer sınırlılık kitapta metin ekolojisinin yazılı ve basılı metin temeline kurulmuş olmasıdır. Bu durum dijital metinlerde okuduğunu anlamaya, 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri ve eğitim teknolojilerine yeterince yer verilmemesi ile sonuçlanmaktadır. Oysa güncel okuryazarlıkta tablo/infografik, ekran okuma gibi durumlar strateji kullanımını ciddi biçimde değiştirdiği için kitabın bu boyutu sınırlı ele alması, güncellik açısından bir boşluk yaratmaktadır. Söz konusu sınırlılığın kitabın basım yılı ile ilişkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim 2007 basım tarihli olması, kitabın temel kavram ve stratejilerini değersizleştirmemekte ancak günümüzde okuduğunu anlamayı öğretirken

karşılaştığımız metinler değiştiği için kitap güncel sınıf gerçekliğini bazı boyutlarda göz ardı etmektedir. Örneğin, öğrencilerin önemli bir kısmı artık metinleri ekrandan okumakta ve bu ortamda anlama/öz-düzenleme süreçleri farklı işlemektedir. Bu doğrultuda araştırmalar özellikle bilgi verici metinlerde ekrandan okumanın kâğıda kıyasla daha düşük anlama ile sonuçlandığını göstermektedir (Clinton, 2019). Diğer yandan 2007 bağlamında okuma süreci çoğunlukla bir metni baştan sona okuyup anlamaya odaklanırken, günümüzde okuma giderek çoklu kaynaklardan bilgi bulma, eleştirel değerlendirme, sentez yapma ve çevrimiçi iletişim gibi becerilerle ilişkilidir. Bu nedenle günümüzde okuduğunu anlama öğretimi klasik strateji öğretimine ek olarak öğretmenin öğrenciye kaynağı değerlendirmeyi ve çoklu metinden anlam üretmeyi de sistemli biçimde öğretmesini gerekli kılmaktadır (Leu vd., 2011). Günümüzde çevrimiçi ortamda yanlış bilgi ve manipülasyonun yaygınlığı, “anladım mı?” sorusuna “inanmalı mıyım?” ve “nasıl doğrularım?” sorularını eklemiştir. Bu nedenle öğrencilerin güvenilirliği değerlendirirken bir metni baştan sona okumak yerine başka kaynaklarla hızla karşılaştırma yapma şeklinde doğrulama becerilerini öğrenmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Wineburg ve McGrew, 2017).

Kitabı Türkiye bağlamı açısından değerlendirdiğimizde, kitabın okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrenciler için açık öğretim, model olma, kademeli destek, akran etkileşimi ve strateji öğretimi gibi tekniklerin uygulama sürecini somutlaştırması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte kitabın Türkiye’de kullanılabilirliği doğrudan aktarımın ötesinde uyarlama gerektirmektedir. Nitekim kitapta kaynak ve örneklerin ABD merkezli oluşu Türkiye bağlamında gerçekleştirilecek uygulamalar için sınırlılık oluşturabilmektedir. Örneğin akıcılık öğretimi için verilen kaynak listesi ABD’deki kurumlar, programlar, adresler ve web siteleri temelinde yapılandırılmıştır. Türkiye’deki okur ve uygulayıcı için bu liste, sunulan yaklaşımı anlamak açısından faydalı olsa da doğrudan uygulanabilirlik açısından yeterli değildir. Çünkü programların dilsel içeriği, erişilebilirliği ve maliyeti Türkiye koşullarında karşılık bulamayabilir. Bununla birlikte kitapta örneklenen pek çok uygulama İngilizce okuryazarlık özelliklerini dikkate almaktadır. Örneğin akıcılık ve çözümleme güçlükleri açıklanırken İngilizceye özgü tipik durumlara (çok heceli kelimelerin okunması, bazı ön ekler vb.) dikkat çekilmektedir. Türkçe ise daha düzenli bir yazım-ses eşleşmesine sahip olduğu için çözümleme problemlerinde öğretim öncelikleri farklılaşabilir. Türkçenin sondan eklemeli yapısı, sözcük türetme, çekim, uzun sözcükler ve anlam ilişkileri gibi alanlarda farklı güçlükler doğurabilir. Kitap söz konusu dilsel özgüllüğe ilişkin bir tartışma sunmadığı için Türkiye’deki uygulamalarda uyarlamaya ihtiyaç duyulacağı açıktır. Ülkemizdeki uygulamalarda sınırlılık oluşturabilecek bir diğer unsur uygulama koşullarına (sınıf mevcudu, zaman, ölçme değerlendirme) ilişkin varsayımlardır. Kitabın önerdiği küçük grup öğretimi ve akran destekli uygulamalar gibi bileşenler, öğretimsel olarak güçlü görünse de Türkiye’de kalabalık sınıflar, ders saatlerinin yoğunluğu ve destek personel eksikliği gibi yapısal değişkenler nedeniyle uygulanabilirliği sınırlayabilir. Aynı zamanda kitapta okuduğunu anlamamanın gözle görülür bir davranış olmadığı vurgulanarak anlamamanın değerlendirilmesinde öğretmenlerin ne yapabileceği tartışılmaktadır. Ancak Türkiye’de okullarda değerlendirme süreci yaygın olarak çoktan seçmeli test, ders kitabındaki kısa etkinlikler ve sınav başarısı şeklinde gerçekleşmektedir. Bu uygulama, öğretmene hızlı şekilde not verme imkânı sağlarken çoğu zaman öğrencinin metni nasıl anladığını, neden yanlış anladığını ya da hangi stratejiyi kullanmadığını göstermeyebilir. Kitap alternatif ölçme araçlarını tanıtsa da Türkiye’deki gibi farklı sınav/ölçme-değerlendirme kültürüyle doğrudan bağ kurup, öğretmene farklı sistemlere uyarlanmış/uyarlamaya hazır ölçme-değerlendirme örnekleri sunmamaktadır.

Dolayısıyla Türkiye bağlamında öğretmenlerin/uzmanların bu boşluğu ayrıca kendilerinin tamamlaması gerekmektedir.

Kaynakça

- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Omanson, R.C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147–163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1983). A program to enhance vocabulary and comprehension. *The Reading Teacher*, 36, 622–625.
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288–325. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
- Dale, E. (1965). Vocabulary measurement: Techniques and major findings. *Elementary English*, 42, 82–88.
- Klinger, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. The Guilford Press.
- Kintsch, W., & Greene, E. (1978). The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories. *Discourse Processes*, 1, 1–13.
- Leu, D. J., Cacopardo, H. E., Zawilinski, L., Mcverry, G., & O'byrne, I. (2011). The new literacies of online reading comprehension. *New England Reading Association Journal*, 43(1), 1-7.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111–151.
- Meyer, B. J. F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. In H. Mandl, N. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and understanding texts* (pp. 3–47). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the sub-groups*. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Pearson, P. D., & Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *Elementary School Journal*, 88, 151–165.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation. 21 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir: https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2017). Lateral Reading: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information (Working Paper 2017-A1). Stanford History Education Group. https://www.hendrix.edu/uploadedFiles/Academics/Faculty Resources/Teaching and Learning/EvaluatingDigitalInformation.pdf?utm_source=chatgpt.com

Author's Declarations

Authors' Contributions: The researcher conducted the study independently, and all contributions belong solely to the author.

Ethics Approval and Consent to Participate: Since the study presented in this article is a book review, approval from an ethics committee was not required.

Competing Interests: The authors declare that they have no competing interests.

Funding and Acknowledgements: No funding was received for this research.