

# Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Dilbilimsel Açıdan Karşılaştırılması

## A Comparison of the Reading Comprehension Skills of Students with and without Learning Disabilities in a Linguistic Perspective

Turkish Journal of Special Education  
Research and Practice  
2020, Volume 2, Number 1, p 1-26  
<https://dergipark.org.tr/trsped>  
DOI: 10.37233/TRSPED.2020.0106

### Article History:

Received 07 December 2018  
Revised 17 December 2020  
Accepted 04 January 2021  
Available online 13 January 2021

Selcen Gündoğdu <sup>1</sup>, Birkan Güldenoğlu <sup>2</sup>, Tevhide Kargın <sup>3</sup>

### Öz

Okuma becerisinin sürekli gelişen bir beceri olduğu düşünüldüğünde, normal gelişim gösteren öğrencilerin okul yaşamlarında göstermiş oldukları gelişmeyi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sergileyememeleri ve genel olarak düşük okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olmaları, oldukça önemli ve çözümlenmesi gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenden dolayı bu çalışmada, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının dilbilimsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla iki farklı metin (sözdizimsel olarak basit ve sözdizimsel olarak karmaşık metinler) ve her bir metne ilişkin beşer anlama sorusu (dört bilgi verici, bir çıkarım sorusu) kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmelerden elde edilen tüm veriler iki faktörlü varyans analizi (GLM-ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sahip oldukları okuma becerileri ile okuma sırasında kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri temelinde tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Okuma, okuduğunu anlama, sözdizimi, öğrenme güçlüğü, okuduğunu anlama güçlüğü.

### Abstract

This study's main purpose is to comparatively examine the reading comprehension skills of students with and without learning disabilities. This study included 240 elementary students, of which 120 were students with learning disabilities and 120 were normally developing students and attended 3rd and 4th grades. To assess students' reading comprehension skills, two different texts (simple and complicated texts according to syntactic) and five questions (four information and one inference questions) for each text were used. All assessments were applied in students' own schools about 15 to 20 minutes of individual sessions. The gathered data were analyzed through two factors ANOVA (GLM-ANOVA). The results showed that students with learning disabilities had poorer comprehension performance than their normally developing counterparts. Findings were discussed based on students' reading skills and the reading comprehension strategies they used.

**Keywords:** Reading, reading comprehension, syntax, learning disability, reading comprehension disability.

**Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation):** Gündoğdu, S., Güldenoğlu, B., & Kargın, T.. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin dil bilimsel açıdan karşılaştırılması. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2 (1), 1-26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0106>

<sup>1,2</sup> Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye.

<sup>3</sup> Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Gaziantep, Türkiye.

**Sorumlu Yazar:** Selcen Gündoğdu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Cebeci Yerleşkesi, Ankara, Türkiye. E-posta: [selcengundogdu@hotmail.com](mailto:selcengundogdu@hotmail.com)

Selcen Gündoğdu (<https://orcid.org/0000-0003-4632-9576>); Birkan Güldenoğlu (<https://orcid.org/0000-0002-9629-1505>); Tevhide Kargın (<https://orcid.org/0000-0002-1243-8486>)

## Giriş

Eğitimin en büyük amaçlarından biri, bireyin topluma uyum sağlama sürecine destek olarak kendinde var olan yetenekleri açığa çıkarmasına yardımcı olmaktır. Akranlarının gelişim seviyesini bir ya da birden çok nedenden dolayı (örn., zekâ geriliği, duyuşal yetersizlik, sosyo-ekonomik düzey, kültürel yetersizlik, motivasyon eksikliği, öğretmen ve eğitim programı kaynaklı sorunlar) yakalayamayan; farklı özellik ve gereksinimleri olduğu için kendi eğitşel gelişim seviyesine uyum sağlayamayan bireyler etkili müdahale alamadıkları takdirde tüm yaşamları boyunca birtakım problemlerle karşılaşabilirler. Zihinsel, fiziksel ya da psikolojik yetersizlikleri olmadığı halde okul yaşamında problemle karşılaşan ve bazı akademik alanlarda (örn., okuma, yazma, matematik) öğrenme problemi olan öğrenciler “öğrenme güçlüğü” olan öğrenciler olarak karşımıza çıkmaktadır (Burns ve VanDerHeyden, 2006; Johnson, Mellard ve Byrd, 2006; Kavale, 2005; Swanson, 1999). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel akademik performansları incelendiğinde, bu öğrencilerin özellikle okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde önemli güçlükler yaşadıkları ve bu güçlüklerin de onların diğer alanlarda başarısız olmalarına neden olduğu açıktır (Graham ve Bellert, 2004; Lerner 2000; Miller 1993). Bu güçlüklerin nedenlerini çözümlerken öncelikle okumayı oluşturan bileşenlerin ve tam bir okumayı gerçekleştirecek etkenlerin ayrıntılı olarak incelenmesi gerekmektedir.

Okuma, temelde iki bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; çözümleme ve anlamadır. Çözümleme; yazılı olan sembollerin hızlı bir şekilde seslerle eşleşmesi ya da yazı birimlerinin ses birimleriyle birleşerek hece/sözcük yapılarının farkına varılması ile yapılan dönüştürme işlemidir (Akyol, 2005). Yapılan çalışmalarda çözümlemenin her ne kadar okumanın tek başına yeterli bir göstergesi olmadığı belirtilse de yine de önemli bir basamağı olduğu vurgulanmıştır (Hecht, Torgesen, Wagner ve Rasotte, 2001; Krashen, 1989; Stromer ve Mackay, 1992; Varnhagen vd., 2010). Alanyazında başarılı bir çözümleme performansı için gerekli olan bazı temel beceriler olduğu belirtilmektedir. Bunlar; (a) harf bilgisi, (b) sesbilgisel farkındalık ve (c) akıcılıktır (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Nakamoto, Lindsey ve Manis, 2007; Therrien, 2004).

Anlama ise okumanın nihai amacıdır. Okuma görevi söz konusu olduğunda okuyucuların önce yazılı metinde karşılaştıkları sözcükleri uygun hızda ve doğrulukta çözümlemeleri ardından da bunlarla iletilmek istenen mesajları doğru bir şekilde algılamaları yani okuduğunu anlamaya ulaşmaları gerekmektedir (Akyol, 2006; Başaran, 2013; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Sideridis, Mouzaki, Simos ve Protopapas, 2006; Torgensen, 2002; Tunmer, 2008). Alanyazında başarılı bir okuduğunu anlama için okuyucuların sözel dili anlama (örn., sözcük dağarcığı, sözdizimi, morfo-sentaktik yapılar) performanslarının en az çözümleme becerileri kadar etkili olduğu belirtilmektedir (Gough ve Tunmer, 1986; Tunmer, 2008). Bu açıdan bakıldığında okuma ile dil becerileri arasında iç içe geçmiş karmaşık bir ilişkinin olduğu söylenebilir (Boudreau ve Hedberg, 1999; Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 1999; Walley, Metsala ve Garlock, 2003). Bu durum da başarılı bir okuduğunu anlama için gerekli olan önkoşul becerilerden bir bölümünün aslında sağlıklı bir dil gelişimi sürecinde kazanılması beklenen becerilerden oluştuğunu düşündürmektedir. Bu görüşle paralel olarak alanyazında dilin sesbilgisel, anlambilimsel (semantik), sözdizimsel, biçimbirimsel ve edimsel (pragmatik) yapısında ortaya çıkabilecek sınırlılıkların okuyucuların ileriki okuma ve okuduğunu anlama performanslarını olumsuz olarak etkileyebileceği belirtilmektedir (Otto, 2006).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde sözcük çözümleme ve sözel dili anlama becerilerinin yanı sıra okuma sırasında

kullandıkları anlama stratejilerinin de önemli olduğu alanyazında sıkça vurgulanmaktadır (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007; Mastropieri, Scruggs ve Graetz, 2003; Taylor, Alber ve Walker, 2002). Çalışmalarda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin stratejik okuma davranışlarının esnek olmadığı, başka bir deyişle okudukları metne göre farklı strateji geliştirmekte sınırlılıkları olduğu, bu öğrencilerin anlamada yaşadıkları sınırlılıkların farkında oldukları, okuma sırasında kendilerince bazı stratejileri kullanmaya çalışsalar da gerektiğinde hangi farklı stratejileri kullanmaları gerektiğini belirleyemedikleri görülmüştür (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001; Miller ve Yochum 1991; Short, 1992; Solis, Miciak, Vaughn ve Fletcher, 2014; Vaughn vd., 2010). Sonuç olarak yukarıda yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumalarında ciddi bir sorun olduğu ve bu öğrencilerin okumada yaşadıkları problemlerin onların ileride karşılaşacakları akademik becerileri olumsuz etkileyeceği gösterilmektedir. Dilin karmaşık yapısı düşünüldüğünde, okuduğunu anlama ile ilgili çalışmalar yapılırken bahsedilen bütün bileşen ve hususların dikkatle incelenmesi oldukça önemli görülmektedir.

Okuma becerilerinin akademik başarı için temel becerilerden biri olduğu dikkate alındığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik açıdan başarısızlıklar yaşamalarının başlıca nedenlerinden biri olarak onların okuma ve okuduğunu anlama becerisinde yaşadıkları sınırlılıklar gösterilmektedir. Türkiye’de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, bu çalışmaların genellikle okumanın çözümleme aşamasına odaklandığı ve bu öğrencilerde oluşan okuma güçlüklerinin çoğunlukla onların sahip oldukları sınırlı alfabetik ve sesbilgisel bilgi ve beceriler ile açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2015). Halbuki başarılı bir okuma performansı yalnızca yazılı metinde yer alan sözcüklerin doğru olarak çözümlenmesi değil, bunun yanında çözümlenenlerin de uygun şekilde anlamlandırılması ile sonlanan bir süreçtir. Bu durum ise okuma sürecinde anlama basamağının önemini bir kez daha gündeme getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlüklerin tam olarak açıklanabilmesi için süreç içerisinde etkili olan tüm değişkenlerin ayrıntılı olarak incelenmesi önemlidir.

Bu nedenle çalışmanın genel amacı, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının dilbilimsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmaya dahil edilen öğrencilere basit ve karmaşık sözdizimsel yapıya sahip iki metin ve her bir metne ilişkin beş tane anlama sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulan araştırma hipotezleri eşliğinde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

- Hipotez 1. Toplam okuduğunu anlama puanlarında, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, normal gelişim gösterenlere göre daha düşük performans göstereceklerdir.
- Hipotez 2. Metinlerin sözdizimsel olarak karmaşıklık düzeyi etkisi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde, normal gelişim gösterenlere göre daha yüksek olacaktır.
- Hipotez 3. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça, okuduğunu anlama puanları da daha yüksek olacaktır.

### Yöntem

Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının dilbilimsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

### Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, Konya il merkezindeki merkez ilçelerde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında faaliyet gösteren 40 ilkokulun 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 240 öğrenci (normal gelişim gösteren 120 öğrenci, öğrenme güçlüğü olan 120 öğrenci) oluşturmaktadır (Tablo 1). Okulların Konya ilinden seçilmesinin nedeni uygulayıcının okullara erişiminin kolay olmasından; veri toplama sürecinin eğitim-öğretim döneminin ikinci yarısında planlanmasının ve araştırma grubunun 3. ve 4. sınıflardan seçilmesinin nedeni de öğrencilerin ilkokulun ilk yıllarında çözümlene becerisine odaklanmaları 3. sınıftan sonra anlama becerilerinin daha ağırlık kazanmasıdır (Baydık, 2011). Araştırma grubu oluşturmak için örneklem alma yoluna gidilmeyip öğrencilerden birtakım ölçütleri karşılamaları beklenmiştir. Araştırma grubuna öğrenme güçlüğü tanısı olan ve Günayer-Şenel (1998) tarafından geliştirilen Sesli Okuma Testi'ne göre kendi sınıf düzeyinde bağımsız (%90 ve üzerinde) sözcük okuma doğruluğuna sahip olan öğrenciler dahil edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, katılımcıların belirlenmesi ve belirlenen katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilebilmesi için iki farklı veri toplama aracı kullanılmış, ayrıca araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

**Sesli Okuma Testi.** Bu çalışmada Günayer-Şenel (1998) tarafından geliştirilmiş olan Sesli Okuma Testi, çalışmaya dâhil edilen katılımcıların okuma doğruluklarının değerlendirilmesi için kullanılmıştır. Testin içeriğine bakıldığında, içerisinde 1. sınıftan 5. sınıfa kadar tüm sınıf düzeyleri için ayrı okuma parçaları ve bu parçalarla ilgili beşer sorunun yer aldığı görülmektedir. Testin geçerlik ve güvenilirlik analizleri Günayer-Şenel (1998) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için testin A ve B formları oluşturulmuş ve bu formlar kullanılarak paralel form güvenirliliğine bakılmıştır. Bu süreçte 102 öğrenciye A ve B formlarının her ikisi birden uygulanmış ve öğrencilerin formlardan aldıkları sesli okuma ve anlama puanları arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin her iki formdan elde ettikleri puanların anlamlı derecede ilişkili olduğu saptanmıştır. Testin geçerlik analizlerinde ise kapsam ve ölçüt geçerliği yöntemleri kullanılmıştır. Kapsam geçerliği için 1'den 5'e kadar her sınıf düzeyinde öğretmenlik yapmış 20 ilkokul öğretmeninden, Sesli Okuma Testini oluşturan parçaların sınıf düzeylerine uygun olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda hazırlanan parçaların kendi sınıf düzeyine uygun olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Testin ölçüt geçerliği için öğrencilerin, Türkçe ders notları ile okuma testinden aldıkları sesli okuma ve anlama puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve analiz sonucunda sırasıyla .32 ve .35 düzeyinde anlamlı sonuçlar olduğu görülmüştür (Günayer-Şenel, 1998). Bu sonuçlar doğrultusunda hazırlanan testin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımları

Katılımcılar	Sınıf Düzeyleri				Toplam
	3. Sınıf		4. Sınıf		
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Normal gelişim gösteren	35	25	32	28	120
Öğrenme güçlüğü olan	24	36	22	38	120
Toplam (Cinsiyet)	59	61	54	66	240
Toplam	120		120		

Bu çalışmada 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma doğruluklarının belirlenmesi amacıyla ilgili testin belirtilen sınıf düzeyleri için geliştirilmiş okuma parçaları kullanılmıştır. 3. sınıf düzeyi için kullandığımız okuma parçası öyküleyici metin türünde yazılmış, tek paragraf içerisinde 8 cümle ve 56 sözcükten oluşan bir metin; 4. sınıf düzeyi için kullandığımız okuma parçası bilgilendirici metin türünde yazılmış yine tek paragraf içerisinde 7 cümle ve 62 sözcükten oluşan bir metindir. Uygulama sonunda sadece kendi sınıf düzeylerinde %90 ve üzerinde okuma doğruluğuna sahip olan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir.

**Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı.** Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla iki farklı metin ve bu metinlere ilişkin oluşturulmuş beşer anlama sorusu kullanılmıştır. Kullanılan metinler TÜBİTAK-114K643 (2017) okuma projesi kapsamında 3., 4., 6., 7., 9. ve 10. sınıfta farklı özellikte olan öğrencilerin gelişimsel bakış açısıyla değerlendirilmeleri amacıyla geliştirilmiş metinlerden 3. ve 4. sınıf düzeyi için hazırlanmış olan iki metindir. Metinlerin bu araştırmada kullanılabilmesi için öncelikle ilgili projenin proje yürütücüsünden aracın kullanımına ilişkin gerekli izinler alınmıştır.

Projede metinlerin oluşturulması sırasında hem öyküleyici metin türünün kullanılmasına dikkat edilmiş hem de iki temel ölçütün göz önünde bulundurulduğu belirtilmiştir. Bunlar; (a) metinlerde yer alan konu ve içeriklerin 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören tüm öğrenciler için tanıdık konu ve içerikler olması, (b) metinlerde geçen sözcüklerin yine tüm öğrenciler tarafından bilinen basit sözcükler olmasıdır. Proje içerisinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olan diğer bir değişkenin ise okunan metnin sözdizimsel yapısı olduğu belirtilmiş ve bu durumun kontrol altına alınabilmesi için de her metnin iki farklı versiyonu (sözdizimsel olarak basit ve karmaşık) hazırlanmıştır. Bu sürecin sonunda basit sözdizimsel yapıdaki metinlerde toplam 9 cümle ve 53 sözcük, karmaşık olanlarda ise toplam 6 cümle ve 73 sözcük yer almıştır. Basit sözdizimsel yapıdaki metinlerde geçen cümlelerdeki sözcük sayısı 4-7 arasında değişirken karmaşık olanlarda ise 10-15 arasında değişmektedir. Farklı sınıf düzeyleri (3. ve 4. sınıf) ve farklı sözdizimsel yapıları (basit ve karmaşık) içeren 4 kitapçık hazırlanmıştır. Yapılan değerlendirmelerle öğrencilerin hem basit hem de karmaşık yapıdaki metinleri okumaları sağlanmış ve öğrencilerde ortaya çıkabilecek anlama performans farkları üzerindeki sözdizimi etkisi kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Ardından tüm metinler iki dil bilim ve üç özel eğitim alanında olmak üzere toplam beş öğretim üyesine gönderilmiş ve uzmanlardan metinlere ilişkin görüşler alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında kullanılan metinlerin çalışmanın yapılacağı sınıf düzeyine uygun olduğu ve her iki konuda hazırlanmış basit ve karmaşık olan metinlerin benzer dilbilimsel yapılara sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmanın veri toplama aşamasında her bir öğrenciden kendi sınıf düzeyinde, iki farklı olayın anlatıldığı sözdizimsel olarak basit ve karmaşık olan iki metin okuması ve her bir metne ilişkin anlama sorularını cevaplaması istenmiştir. Oturumlarda sıra ve bilgiyi transfer etme etkisini ortadan kaldırmak için metinler öğrencilere karışık şekilde sunulmuştur. Başka bir ifadeyle, ilk öğrenci A konusunun anlatıldığı basit sözdizimsel yapıya sahip olan metni alırken, daha sonra aynı öğrenci B konusunun anlatıldığı karmaşık sözdizimsel yapıdaki metni almıştır. Ardından gelen bir sonraki öğrenci ise A konusunun anlatıldığı karmaşık sözdizimine sahip olan metni sonrasında ise B konusunun anlatıldığı basit düzeydeki metni almıştır. Bu şekilde tüm öğrenciler bir oturum içerisinde hem basit hem de karmaşık olan metni okumuş ve benzer uygulama deneyimi geçirmişlerdir. Okuma görevi tamamlandıktan sonra okuduğunu anlama performansının belirlenebilmesi için öğrencilerden okudukları metinlere ilişkin beşer

anlama sorusunu (dört bilgi sorusu, bir çıkarım sorusu) yanıtlamaları istenmiştir. Bilgi soruları; metin içerisinde doğrudan sunulan bilgilere yönelik sorulardan, sonuç çıkarma soruları ise öğrencilerin okuduğu metinden anladıklarını kendi yaşam deneyimleriyle bağdaştırarak genel bir sonuç çıkarmalarına yönelik sorulardan oluşmuştur. Tüm sorular çoktan seçmeli (dört seçenekli) olup her bir sorunun bir doğru yanıtı, üç de çeldiricisi vardır.

**Araştırmacı günlüğü.** Araştırmacı günlüğü, araştırmacının yanında bulundurduğu bir not defteridir. Araştırmacının gözlem ve yorumlarını içeren bu defter; veri toplama sürecinde veri kaybı yaşamaması, her bir uygulama sonunda her öğrencinin kişisel bilgisini ve sesli okuma puanını bireysel olarak not edebilmesi ve uygulamalar sırasında öğrencilerde görülen farklı okuma davranışlarını kaydedebilmesi amacıyla tutulmuştur. Öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yaptıkları gözlenebilen okuma davranışlarının tümü bu deftere not edilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

**Pilot uygulama.** Bu çalışmada asıl uygulama için veri toplama sürecine geçmeden önce asıl uygulamanın örnekleme ile benzer ölçütlere sahip bir grup öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama 2015-2016 eğitim-öğretim yılı mart ayında 10 erkek (öğrenme gücü olan beş öğrenci, normal gelişim gösteren beş öğrenci), 10 kadın (öğrenme gücü olan beş öğrenci, normal gelişim gösteren beş öğrenci) olmak üzere toplam 20 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamalardan beşi video kamera ile geri kalan 15'i ise ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Uygulama sonunda kayıtlar izlenmiş/dinlenmiş ve uygulamanın ortam, zaman, süre ve işlenişine yönelik bazı kararlar alınmıştır. Bunlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Pilot uygulama sırasında öğrencilerin ilk dersin çok erken saatte başlaması ve son derste de öğretmenlerinin ertesi güne yönelik açıklamaları yapması nedeniyle bu saatlerde uygulamaya katılımda isteksiz oldukları gözlenmiştir. Bundan dolayı ilk ve son saatlerde uygulama yapılmaması bunun yerine bu zaman dilimlerinin rehber ve sınıf öğretmenlerinden katılımcılara ilişkin bilgi alma saati olarak kullanılmasına karar verilmiştir.
2. Pilot uygulama sırasında %90 ve üzerinde sözcük okuma doğruluğuna sahip olduğu belirlenen öğrencilerle okuduğunu anlama değerlendirmelerinin daha hızlı yapılabilmesi için beş öğrenci ile aynı anda çalışma denenmiş fakat öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı ve birbirleri ile rekabete girip hızlı bitirme çabalarından dolayı soruları tam ve doğru okumadıkları görülmüştür. Bu nedenle okuduğunu anlama değerlendirmelerinin de aynı Sesli Okuma Testi'nde olduğu gibi bireysel olarak gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.
3. Her bir öğrenci ile yapılan uygulama süresinin yaklaşık 15-20 dakikalık zaman dilimini aldığı görülmüş, bu nedenle asıl uygulama sırasında her bir oturum için sadece iki öğrencinin çağrılmasına karar verilmiştir.
4. Asıl uygulama sırasında öğrencilerin kendilerinden istenilenleri doğru bir şekilde anlayabilmeleri için verilen yönergelerin daha kısa ve net olması gerektiğine karar verilmiştir.
5. Uygulamacının asıl uygulama sonunda bir veri kaybı yaşamaması için her bir uygulama sonunda her öğrencinin kişisel bilgisini ve sesli okuma puanını bireysel olarak not etmesi ve uygulamalar sırasında öğrencilerde görülen farklı okuma davranışlarını kaydedebilmesi için uygulama sırasında yanında ayrı bir not

defteri/günlük bulundurması gerektiğine karar verilmiştir. Sıralanan tüm düzeltmeler göz önünde bulundurularak uygulama oturumlarına geçilmiştir.

**Uygulama süreci.** Araştırmanın uygulama evresinde öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile sonrasında ise öğrencilerin devam ettiği okulların okul müdürleriyle görüşülmüş ve okullarda uygulama yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. İzin süreci tamamlandıktan sonra uygulamanın yapılacağı ortam belirlenmiş ve uygulamaya dâhil edilecek öğrenciler sınıflarından tek tek alınarak uygulamaya geçilmiştir. Tüm uygulamalar öğrencilerin kendi okullarında 15-20 dakikalık bireysel oturumlar şeklinde yürütülmüştür.

Uygulama öncesinde öncelikle uygulamanın amacı ve içeriği öğrencilere kısaca anlatılmış ve bu görüşme sonrasında uygulamaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilerle uygulamaya geçilmiştir. Bu sırada öğrencilere sakin olmaları gerektiği, bunun bir sınav olmadığı hatırlatılmış ve onlardan gelen “hazırım” onayı ile aşağıda ayrıntılı olarak sunulan uygulama süreci başlatılmıştır.

Yapılan uygulamalar iki aşamadan oluşmuştur. Bunlardan ilki Sesli Okuma Testi'nin uygulanmasıdır. Bu aşamada öncelikle öğrenciye okuyacağı metin gösterilmiş ve ardından da uygun yönerge (örn., “Şimdi bu metni sonuna kadar yüksek sesle ve dikkatlice oku”) sunulmuştur. Bu sırada öğrencinin okurken yaptığı hataları anında kaydedebilmek için uygulamacı da aynı metni eline almış ve okuma sırasında öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde yaptığı hataları kendi metni üzerinde işaretlemiştir. Okuma sırasında uygulamacı öğrenciye herhangi bir dönüt vermemiş fakat öğrencinin 10 saniyeden uzun bir süre bir sözcükte takılması durumunda öğrenciye “Devam et” diyerek okumaya devam etmesini sağlamıştır. Öğrencinin tüm metni okumasının ardından öğrenciye katılımı için teşekkür etmiş ve eğer %90 ve üzerinde doğru okumuşsa bir sonraki aşamaya geçmiştir.

İkinci aşama Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı'nın uygulanmasıdır. Bu aşamada öncelikle öğrenciye uygulamanın içeriği ve uygulama sırasında ondan beklenen davranışlar açıklanmıştır (örn., "Burada iki tane daha okuma metni var, senden istediğim bu metinleri sesli bir şekilde, dikkatlice okuman ve her metnin altında yer alan soruları cevaplama"dır"). Ardından öğrenciye “Hazır olduğun zaman başlayabilirsin” denilmiş ve öğrencinin “hazırım” onayı ile uygulama başlatılmıştır. Metinlerin okunması ve soruların yanıtlanması sırasında öğrenciye herhangi bir dönüt verilmemiştir. Öğrencinin her iki metni okuyup metinde yer alan soruları yanıtlamasının ardından öğrenciye katılımı için teşekkür edilmiş ve hediye kutusundan istediği hediyeyi alması istenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Toplanan tüm veriler uygun şekilde bilgisayar ortamında birleştirilmiş, ardından da SPSS paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin iki farklı metinden elde ettikleri puanlar iki faktörlü varyans analizi (GLM-ANOVA) ile karşılaştırılmıştır.

### **Bulgular**

Bu çalışmada metin düzeyi etkisini belirleyebilmek için öğrencilerin iki farklı (sözdizimsel olarak basit/sözdizimsel olarak karmaşık) düzeydeki metinlerden elde ettikleri anlama puanları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Karşılaştırmada öğrenci grupları (normal gelişim gösteren öğrenciler/öğrenme güçlüğü olan öğrenciler) deneklerarası faktör, metin düzeyi etkisi (basit/karmaşık cümlelerdeki işlemler) ise

denekleriçi faktör olarak belirlenmiş ve analizler iki faktörlü ANOVA kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

İlk olarak araştırmaya katılan tüm öğrencilerin, sözdizimsel olarak basit ve karmaşık olan metinlerdeki okuduğunu anlama puan ortalamaları karşılaştırılmış ve normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan iki grubun puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $F(1, 236)=89.18, p<.05, n2=.27$ ). Tablo 2'ye bakıldığında, normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre her iki türde de daha iyi performans gösterdikleri görülmektedir.

İkinci olarak, öğrencilerin sözdizimsel olarak basit ve karmaşık metinlerdeki puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve öğrencilerin puan ortalamalarının metin düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ( $F(1, 236)=.117, p>.05, n2=.00$ ). Tablo 2'de görüldüğü gibi tüm öğrenciler her iki metin türünde de benzer performans göstermişlerdir.

Üçüncü olarak, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile anlama performansları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve öğrenci performanslarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ( $F(1, 236)=7.34, p>.05, n2=.030$ ). Tablo 2'de toplamda dördüncü sınıftakilerin üçüncü sınıftakilere göre daha iyi performans gösterdikleri görülmektedir.

**Tablo 2.** Öğrenci gruplarının sözdizimsel olarak basit ve karmaşık metinlerdeki performanslarına ilişkin ANOVA sonuçları

Sözdizimsel Olarak Basit Metin				
Gruplar		Sınıf Düzeyi	n	X (ss)
Normal Gelişim Gösteren		3. sınıf	60	4.40 (.78)
		4. sınıf	60	4.68 (.67)
		Toplam	120	4.54 (.74)
Öğrenme Güçlüğü Olan		3. sınıf	60	3.38 (1.22)
		4. sınıf	60	3.71 (1.00)
		Toplam	120	3.55 (1.12)
Toplam		3. sınıf	120	3.89 (1.14)
		4. sınıf	120	4.20 (.98)
		Toplam	240	4.04 (1.07)
Sözdizimsel Olarak Karmaşık Metin				
Gruplar		Sınıf Düzeyi	n	X (ss)
Normal Gelişim Gösteren		3. sınıf	60	4.38 (.76)
		4. sınıf	60	4.70 (.59)
		Toplam	120	4.54 (.69)
Öğrenme Güçlüğü Olan		3. sınıf	60	3.38 (1.32)
		4. sınıf	60	3.61 (1.35)
		Toplam	120	3.50 (1.34)
Toplam		3. sınıf	120	3.88 (1.18)
		4. sınıf	120	4.15 (1.17)
		Toplam	240	4.02 (1.18)

Bu çalışmada Tablo 3'te de gösterildiği üzere metin düzeyi etkisinin öğrenci grupları ve sınıf düzeyleri açısından ayrı ayrı incelenmesi amacıyla öncelikle metin düzeyi ile öğrenci grupları arasında anlamlı bir ortak etkinin olup olmadığına bakılmış ve metin düzeyi ile öğrenci grupları arasında anlamlı bir ortak etkinin olmadığı görülmüştür ( $F(1, 236)=.117, p>.05, n2=.00$ ). Bu durum, her iki grupta yer alan öğrencilerin (öğrenme güçlüğü ve normal gelişim ayrı ayrı) sözdizimsel olarak basit ve karmaşık metinleri anlama performans farklarının benzer olduğunu, başka bir deyişle

metinlerin sözdizimsel özelliklerinin öğrenci gruplarının anlama puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Metin düzeyi ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ortak etkinin olmaması ( $F(1, 236)=.052, p>.05, n2=.00$ ) ise yine üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinden gelen öğrencilerin anlama puan farklarının metinlerin sözdizimsel özelliklerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Son olarak analiz sonucunda öğrenci grupları ile sınıf düzeyleri arasında da anlamlı bir ortak etkinin olmadığı ( $F(1, 236)=.006, p>.05, n2=.00$ ) görülmüştür. Bu durum ise her iki grupta yer alan öğrencilerin anlama puan farklarının tüm sınıf düzeylerinde benzer olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada Tablo 3'te de gösterildiği üzere metin düzeyi etkisinin öğrenci grupları ve sınıf düzeyleri açısından ayrı ayrı incelenebilmesi amacıyla öncelikle metin düzeyi ile öğrenci grupları arasında anlamlı bir ortak etkinin olup olmadığına bakılmış ve metin düzeyi ile öğrenci grupları arasında anlamlı bir ortak etkinin olmadığı görülmüştür ( $F(1, 236)=.117, p>.05, n2=.00$ ). Bu durum her iki grupta yer alan öğrencilerin (öğrenme güçlüğü ve normal gelişim ayrı ayrı) sözdizimsel olarak basit ve karmaşık metinleri anlama performans farklarının benzer olduğunu, başka bir deyişle metinlerin sözdizimsel özelliklerinin öğrenci gruplarının anlama puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Metin düzeyi ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ortak etkinin olmaması ( $F(1, 236)=.052, p>.05, n2=.00$ ) ise yine üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinden gelen öğrencilerin anlama puan farklarının metinlerin sözdizimsel özelliklerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Son olarak, analiz sonucunda öğrenci grupları ile sınıf düzeyleri arasında da anlamlı bir ortak etkinin olmadığı ( $F(1, 236)=.006, p>.05, n2=.00$ ) görülmüştür. Bu durum ise her iki grupta yer alan öğrencilerin anlama puan farklarının tüm sınıf düzeylerinde benzer olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak çalışmanın ilk analizinden elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle normal gelişim gösterenler arasında okuduğunu anlama becerisinde birtakım farklılıklar olduğu açıkça görülebilmektedir. Sonuçlar, okuduğunu anlama becerisinde iki grup arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların sınıf düzeyinden bağımsız olarak şekillendiğini vurgulamaktadır.

### Tartışma

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının dilbilimsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya ilkökul 3. ve 4. sınıfa devam eden normal gelişim gösteren 120 öğrenci ve öğrenme güçlüğü olan 120 öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, araştırma sorusu ve bu araştırma sorusu altında test edilen araştırma hipotezleri eşliğinde değerlendirilmiştir.

**Tablo 3.** Metin düzeyi etkisini öğrenci grupları ve sınıf düzeyleri açısından incelenmesine ilişkin ANOVA sonuçları

	F	p	n <sup>2</sup>
Metin Düzeyi	.117	.732	.000
Grup	89.185	.000	.274
Sınıf Düzeyi	7.340	.007	.030
Metin Düzeyi*Grup	.117	.732	.000
Metin Düzeyi*Sınıf Düzeyi	.052	.819	.000
Grup*Sınıf Düzeyi	.006	.938	.000
Metin Düzeyi*Grup*Sınıf Düzeyi	.209	.648	.001

## Hipotez 1

Çalışmanın ilk hipotezi, *“toplam okuduğunu anlama puanlarında, öğrenme gücü olan öğrenciler, normal gelişim gösterenlere göre daha düşük performans göstereceklerdir”* şeklindedir. Çalışma içerisinde test edilen ilk hipoteze bakıldığında, elde edilen bulgular bu hipotezin doğrulandığını göstermektedir. Sonuçlar incelendiğinde, öğrenme gücü olan öğrencilerin toplam okuduğunu anlama puanlarında normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük performans gösterdikleri görülmüştür.

Okuma süreçlerini ayrıntılı olarak ele alan çoğu çalışmada başarılı bir okuma görevi için ilk bakışta iki becerinin oldukça ön planda olduğu vurgulanmıştır (Calfee, 1984; Hoover ve Gough, 1990; Perfetti, 2001; Samuels ve Kamil, 1988). Bunlar; sözcük çözümleme ve sözel dili anlama becerileridir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme gücü olan öğrencilerin toplam okuduğunu anlama puanlarında normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük performans göstermelerinde bu iki beceriden birinde ya da her ikisinde ortaya çıkan sınırlılıkların etkili olabileceği ve bunların ayrıntılı olarak irdelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öncelikle sözcük çözümleme becerisi ile başlayacak olursak; çalışmanın giriş bölümünde de değinildiği gibi, alanyazında öğrenme gücü olan öğrencilerin sözcük çözümleme için gerekli harf bilgisi, fonolojik farkındalık, akıcılık, hızlı isimlendirme, doğru sesletim gibi birtakım alt becerilerde sınırlılıkları olduğu belirtilmektedir (Lyon vd., 2003; Nakamoto vd., 2007; Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1994). Başarılı bir okuma performansının ilk basamağı olarak sözcük çözümleme becerisi olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin bu beceriyi tam olarak gerçekleştirememeleri, okuduğunu anlama performanslarını da doğrudan etkileyecektir. Konuya ilişkin yapılmış çalışmalarda, öğrencilerin ancak uygun hız ve doğrulukta çözümleyebildikleri zaman okuduğunu anlamada istenen düzeylere gelebilecekleri sıkça vurgulanmıştır (Bruck, 1992; Lyon vd., 2003; Olson, Wise, Connors ve Rack 1990; Torgesen, 2002). Bu açıdan düşünüldüğünde, bu çalışmada öğrenme gücü olan öğrencilerin normal gelişim gösterenlere göre daha düşük okuduğunu anlama performansı göstermelerinde; ilk olarak bu öğrencilerin sınırlı sözcük çözümleme becerisine sahip oldukları düşüncesi akıllara gelebilir.

Bu çalışmada, sınırlı sözcük çözümleme becerisinin elde edilen bulgular üzerinde farklı etkiler yaratabileceği düşünüldüğünden, çalışmanın katılımcı seçim aşamasında bu durumun kontrol altına alınabilmesine yönelik birtakım uygulamalar yürütülmüştür. Bu süreçte öncelikle öğrencilere Günayer-Şenel (1998) tarafından geliştirilmiş bir Sesli Okuma Testi uygulanmış ve çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin kendi sınıf düzeyinde bağımsız (%90 ve üzerinde) sözcük okuma doğruluğuna sahip olması sağlanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda çalışmaya sadece kendi sınıf düzeyinde bağımsız (%90 ve üzerinde) sözcük okuma doğruluğuna sahip olan öğrenciler dahil edilmiştir. Bu şekilde bir uygulama yapılmasının temel nedeni ise ileride öğrenciler arasında ortaya çıkabilecek okuduğunu anlama performans farklarının onların sahip oldukları sözcük çözümleme becerilerinden kaynaklanmamasını sağlamaktır. Yapılan uygulama sonunda çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin benzer düzeyde sözcük çözümleme becerisine sahip oldukları söylenebilir. Bu durum ise, öğrenci grupları arasında görülen okuduğunu anlama farklılıklarının okumanın bu basamağından kaynaklanmadığını düşündürmektedir.

Sözcük çözümleme becerisinin ardından okuma sürecinde etkili olduğu belirtilen diğer bir beceri ise sözel dili anlama becerisidir. Alanyazında sözel dili anlama becerisinin okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkili olduğu ve bu becerideki yaşanacak sınırlılıkların okumanın anlama boyutunu olumsuz etkileyeceği belirtilmektedir (Baker,

Santono, Biancarrosa ve Baker, 2015; Carr ve Thompson, 2010; Garcia, Bustos, Sánchez, 2015; Oliveira, Silva, Dias, Seabra ve Macedo, 2014; Snider, 1989; Taft ve Leslie, 1985; Vaughn ve Swanson, 2015). Her ne kadar sözel dili anlama becerisi çok geniş bir kavram olup ve içerisinde farklı birçok beceriyi barındırır da, okuduğunu anlama söz konusu olduğunda bu becerilerin genel olarak sözcük dağarcığı, önceki bilgi ve deneyimler ile sözdizimsel bilgi ve beceriler (morfo-sentaktik bilgi ve beceriler) olarak gruplanabileceği alanyazında belirtilmiştir (Güldenöğlü vd., 2015). Bu bilgiden yola çıkıldığında, çalışmada bahsedilen bu becerilerin okuduğunu anlamaya ilişkin elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabileceği ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bunların herhangi birinde veya birkaçında sınırlılıklar yaşamaları sonucunda düşük performans göstermiş olabilecekleri düşünülebilir. Bu nedenle ilerleyen bölümlerde her bir beceri tek tek ele alınmış ve sonuçlar üzerindeki olası etkileri ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Öncelikle sözcük dağarcığına bakıldığında, bu becerinin okuyucuların okuduğunu anlama becerisini kazanabilmeleri için oldukça önemli bir beceri olduğu düşünülmektedir (Mezynski, 1983). Alanyazında okuyucuların metinde geçen sözcüklere ilişkin dağarcıkları ile okuduğunu anlama performansları arasında doğrusal bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Akyol, 2005; Oliveira vd., 2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük dağarcıklarındaki sınırlılıkların onların okuduğunu anlamalarını olumsuz etkilediği yapılan farklı çalışmalarla belirtilmiştir (Adams ve Bruck, 1995; Baker vd., 2015; Bos ve Anders, 1990; Lenz ve Hughes, 1990; Seifert ve Espin, 2012; Vaughn ve Swanson, 2015). Bu çalışmada ise öğrencilerde görülebilecek sınırlı sözcük dağarcığının okuduğunu anlama puanları üzerindeki olumsuz etkisini kontrol etmek adına metin seçiminde birtakım özellikler dikkate alınmıştır. Kullanılan metinlerin genel özelliklerine bakıldığında; metinler, TÜBİTAK tarafından desteklenen bir okuma projesi kapsamında 3., 4., 6., 7., 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini gelişimsel bakış açısıyla değerlendirilmek üzere geliştirilmiş okuma metinleridir. Çalışmada proje sırasında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş iki farklı okuma metni kullanılmıştır. Proje sırasında metinler oluşturulurken iki temel ölçüte dikkat edildiği belirtilmiştir. Bunlardan ilki “metinlerde geçen tüm sözcüklerin en alt eğitim düzeyinde öğrenim gören (3. ve 4. sınıfta) öğrenciler tarafından bilinen basit sözcükler olmasıdır.” Projede, metindeki sözcüklerin öğrencilerin sınıf düzeyi için uygunluğunun kontrol edilmesi amacıyla öncelikle alan uzmanları ve öğretmenlerden uzman görüşleri alınmış, sonrasında ise kontrol amaçlı metinler ve anlama soruları belirtilen sınıf düzeylerinde öğrenim gören bir grup öğrenciye uygulanmıştır. Tüm bu uygulamalar sonucunda uzmanların metinde yer alan bütün sözcüklerin 3. ve 4. sınıftaki öğrenciler için tanıdık ve çok basit sözcükler olduğunu belirttiği ve yapılan ön uygulamalarda da öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği veya okuma sırasında diğerlerine göre daha zorlandıkları herhangi bir sözcüğün olmadığı bilgisi elde edilmiştir. Her ne kadar aynı sınıf düzeyinden öğrenciler değerlendirilse de bu çalışma öncesinde kontrol amaçlı kullanılan metinlerin sınıf düzeylerine uygunluğuna ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı sınıflarda öğretmenlik görevlerini sürdüren bir grup öğretmenden görüş alınmış ve öğretmenlerin de yukarıda sunulan bilgilerle tutarlı dönütleri olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, her ne kadar sözcük dağarcığına ilişkin öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olabileceği düşünülse de bu farkların kullanılan metinler açısından anlamlı etkileri olmayacağı ve öğrencilerin genelinin metinler temelinde yeterli bir sözcük dağarcığına sahip oldukları söylenebilir. Bu durum

ise bize yine öğrenciler arasında görülen okuduğunu anlama puan farklarının onların sahip olduğu sözcük dağarcıklarından kaynaklanmadığını işaret etmektedir.

Çalışmada dikkat edilen bir başka sözel dili anlama becerisi ise okunan metne ilişkin önceki bilgi ve deneyimlerdir. Alanyazında öğrencilerin metindeki konuya ilişkin bilgi ve deneyimleri ne kadar fazlaysa okuduğunu anlamalarının da o kadar artacağı ve anlamının öğrenciler için daha kolay ve eğlenceli bir görev haline dönüşeceği farklı çalışmalarda vurgulanmıştır (Baumann, 1984; Carr ve Thompson, 2010; Snider, 1989; Taft ve Leslie, 1985). Öğrenme gücü olan öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin araştırıldığı sınırlı sayıdaki çalışmada da bu öğrencilerin metne ilişkin bilgi ve deneyimlerinin artması ile okuduğunu anlama performanslarının da arttığı belirtilmiştir (Carr ve Thompson, 2010; Clark ve Kamhi, 2014; Garcia vd., 2015). Projede metinlerin geliştirilmesi aşamasında bu becerinin öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını olumsuz etkilemesini önlemek için metinde geçen/anlatılan konuların öğrencilerin günlük hayatta kolaylıkla karşılaşılabileceği konulardan seçilmesine dikkat edilmiştir. Böylelikle değerlendirilecek tüm öğrencilerin metinde geçen konulara tanıdık olması, başka bir deyişle deneyimlemiş olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu konuya ilişkin projenin metin oluşturma aşamasında dikkat edilen bir diğer ölçüt; “metinlerde yer alan konu ve içeriklerin en alt eğitim düzeyinde öğrenim gören tüm öğrenciler için tanıdık konu ve içerikler olmasıdır.” Proje içerisinde bu ölçütün metinlerle uygunluğu yine uzman görüşleriyle onaylanmış ve yine metinlerde yer alan konunun tüm öğrenciler tarafından bilinen/deneyimlenen basit konular olduğu yargısına varılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme gücü olan öğrencilerdeki düşük okuduğunu anlama performansının nedeninin bu beceriden kaynaklanamayacağı düşünülmektedir.

Sözcük dağarcığı ve metne ilişkin önceki bilgi ve deneyimlerin yanı sıra sözel dili anlama becerisi üzerinde etkili olan bir diğer değişken ise sözdizimsel (morfo-sentaktik) bilgi ve becerilerdir. Sözdizimi cümlelerin oluşturulmasındaki ilke ve kuralları belirleyen sistem, sözdizimsel bilgi ve beceriler de okuma sırasında bu sistemin farkında olunması ve cümlelerin sahip oldukları sözdizimsel yapılarına göre analiz edilmesi olarak tanımlanabilir (Börekçi, 2015; Chomsky, 2001). Alanyazında bu becerinin okuduğunu anlama üzerinde oldukça önemli olduğu ve öğrencilerin sözdizimine ne kadar çok hâkim olurlarsa cümlelerdeki sözcüklerin, paragraflardaki cümlelerin ve metinlerdeki paragrafların öğrenciler için o kadar anlamlı hale gelebileceği vurgulanmıştır (Güldenöglü vd., 2015; Karahan, 2010; Miller, Kargın ve Güldenöglü, 2014; Stein, Cairns ve Zurif, 1984; Waltzman ve Cairns, 2000). Öğrenme gücü olan öğrencilerle yapılan sınırlı sayıdaki çalışmada da benzer bulguların yer aldığı ve öğrencilerin başarılı bir okuduğunu anlama performansı için mutlaka yeterli düzeyde sözdizimsel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Anderson, 1982; Byrne, 1981; Gottardo, Stanovich ve Siegel, 1996; Güldenöglü vd., 2015; Stein vd., 1984; Waltzman ve Cairns, 2000).

Bu çalışmada kullanılan metinlerdeki sözdiziminin kontrol edilmesi ve öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarında ortaya çıkabilecek farklılığın onların sahip olduğu sözdizimsel bilgi ve becerilerden kaynaklanıp kaynaklanmadığının belirlenebilmesi için iki farklı yapıda metin uygulamasına gidilmiş ve öğrencilerin performansları iki farklı metin (sözdizimsel olarak basit ve karmaşık) üzerinden karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu şekilde bir uygulama yapılmasındaki temel amaç ise sözdizimsel bilgi ve becerilerin öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerindeki etkilerinin belirlenmesidir. Bir başka deyişle, öğrencilerin karmaşık metinlerdeki performanslarının basit metinlere göre daha düşük olması, bize sözdiziminin

okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediğini; basit metinlerdeki performanslarının karmaşık metinlere göre daha düşük olması ortada şans gibi farklı değişkenlerin olabileceğini; her iki yapıdaki metinlerde de benzer performansların görülmesi ise sözdiziminin bu metinlerdeki okuduğunu anlama performansları üzerinde etkili olmadığını gösterecektir. Çalışma içerisinde sözdizimine ilişkin belirtilen durumların açıklığa kavuşturulabilmesi ve sözdiziminin öğrencilerin anlama performansları üzerinde etkili olup olmadığını belirlenebilmesi için sözdizimsel yapıların analizini gerektiren ikinci bir hipoteze ihtiyaç duyulmuş ve bu sorunun yanıtı bir sonraki hipotez eşliğinde verilmeye çalışılmıştır.

## Hipotez 2

Çalışmanın ikinci hipotezi, *“metinlerin sözdizimsel olarak karmaşıklık düzeyi etkisi, öğrenme gücü olan öğrencilerde, normal gelişim gösterenlere göre daha yüksek olacaktır”* şeklindedir. Çalışma içerisindeki ikinci hipoteze bakıldığında, elde edilen bulgular bu hipotezin doğrulanmadığını göstermektedir. Daha açık bir ifadeyle, sonuçlar sözdizimsel karmaşıklık etkisinin her iki grup için de benzer olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada sözdiziminin öğrencilerin var olan performanslarını etkileyip etkilemediğini ölçmek için iki farklı yapıda (sözdizimsel olarak basit- sözdizimsel olarak karmaşık) metin kullanıldığı daha önce belirtilmişti. Metinlerin genel yapısına bakıldığında, basit sözdizimsel yapıdaki metinlerde toplam 9 cümle ve 53 sözcük, karmaşık olanlarda ise toplam 6 cümle ve 73 sözcüğün yer aldığı görülmektedir. Basit sözdizimsel yapıdaki metinlerde geçen cümlelerdeki sözcük sayısı 4-7 arasında değişirken karmaşık olanlarda ise 10-15 arasında değişmektedir. Örneğin; basit yapıdaki bir metinde bulunan bir cümle örneği; “Gamze sabah ödev yaptı. Sonra biraz kitap okudu.” İken, karmaşık yapıdaki metinlerde bulunan bir cümle örneği; “Gamze sabah ödevini yaptıktan sonra biraz kitap okudu.” şeklindedir. Bu açıdan bakıldığında, bu iki cümle aynı mesajı verdiği fakat birinin diğerine göre daha karmaşık sözdizimine sahip olduğu görülmektedir. Aynı zamanda karmaşık yapıda olan cümledeki sözcük sayısının arttığı ve bu durumun da cümlelerin uzamasına neden olduğu görülmektedir. Öğrencinin karmaşık olan ikinci bölümdeki cümlede verilen mesajı doğru anlayabilmesi için cümlede yer alan her bir sözcüğü çözümlemesi, çözümlediği sözcükleri uygun şekilde anlamlandırması ve bu sırada sözcüğün cümle içerisindeki yeri ve sırasında dikkat etmesi önemlidir. Bu durum da bize öğrencilerin sözdizimsel bilgi ve becerilerini kullanmalarını gerektirdiğine işaret etmektedir. Bu nedenle bu hipotezde öğrenme gücü olan öğrencilerin karmaşık olan yapıları anlamlandırırken daha çok zorlanacakları ve sonuçta basit ve karmaşık yapılar arasındaki farkın öğrenme gücü olan öğrencilerde daha yüksek olacağı düşünülmüştür.

Analiz sonuçları, öğrenci gruplarının metinlere ilişkin puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Sonuçlar ayrıntılı olarak incelendiğinde, metin düzeyi ile öğrenci grupları arasında ortak bir etkinin olmadığı, bir başka deyişle öğrenci gruplarının metinler arasındaki performans farklarının her iki grup için de benzer olduğu görülmektedir. Bu durum da bize metin düzeyi değişse de öğrenci gruplarının benzer anlama performanslarına sahip olduğunu göstermektedir. Daha önce de değinildiği gibi eğer öğrenme gücü olan öğrenciler karmaşık yapılarda daha düşük performans gösterip basit yapılarda normal gelişim gösteren öğrencilerle benzer veya daha yakın performans göstereselerdi; bu durum onların sözdizimsel bilgi ve becerilerde birtakım sınırlılıkları olduğunu ve bunun okuduğunu anlama performanslarında birtakım problemlere yol açmış olabileceğini düşündürebilirdi. Fakat her iki yapıda benzer performans sergilemeleri, var olan

okuduğunu anlama performansının öğrencilerin sözdizimsel bilgi ve becerilerinden kaynaklanamayacağını veya öğrenci grupları arasında elde edilen anlama performans farklarının sözdizimsel bilgi ve becerilerle açıklanamayacağını düşündürmektedir.

Çalışmanın ilk iki hipotezinden elde edilen bilgiler birlikte düşünüldüğünde, bu çalışmada öğrencilerin sözcük çözümleme ve sözel dili anlama (sözcük dağarcığı, metne ilişkin önceki bilgi ve deneyimler ve sözdizimsel bilgi ve beceriler) becerilerinin onların okuduğunu anlama performanslarında ortaya çıkan farklılığı açıklayamadığı söylenebilir. Bu durum ise bize sonuçlar üzerinde farklı bir değişkenin etkili olduğunu düşündürmektedir. Alanyazında okuyucuların okuduğunu anlama performansları üzerinde etkili olan diğer bir değişkenin de onların kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri olduğu belirtilmektedir (Gajria vd., 2007; Güzel-Özmen, 1998; Kuruyer ve Özsoy, 2016; Mastropieri vd., 2003; Taylor vd., 2002). Bu nedenle her ne kadar çalışma içerisinde bu konuya ilişkin doğrudan bir ölçüm yapılmamış olsa da öğrencilerin okuma görevi sırasında sergiledikleri stratejik okuma davranışlarının incelenmesi ve bunların sonuçlar üzerindeki etkilerinin ayrıntılı olarak tartışılması önemli görülmektedir.

Alanyazında başarılı bir okuma için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında okuyucuların birtakım stratejileri kullanmalarının metni bir bütün olarak anlamalarını kolaylaştırdığı sıkça vurgulanmaktadır (Akyol, 2005; Güzel-Özmen, 1998; Mastropieri vd., 2003; Taylor vd., 2002). Diğer taraftan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu öğrencilerin okuma sırasında okuduğunu anlamayı destekleyici strateji kullanımında sınırlılıkları olduğu, bu durumun da her ne kadar sözcük çözümlemeyi kazanmış olsalar da okuduğunu anlamada başarılı olamamalarına neden olduğu görülmektedir (Baker vd., 2015; Carr ve Thompson, 2010; Gajria vd., 2007; Kuruyer ve Özsoy, 2016; Mastropieri vd., 2003; Miller ve Yochum 1991; Snider, 1989; Taft ve Leslie, 1985; Taylor vd., 2002; Vaughn ve Swanson, 2015). Alanyazında öğrencilerin öncelikle uygun çözümleme becerilerine, daha sonra yeterli sözel dili anlama becerilerine sahip olmaları gerektiği, bu becerilerde belli bir yetkinliğe geldiklerinde ise okuduğunu anlama stratejilerini kullanarak anlama performanslarını arttırabilecekleri farklı çalışmalarda vurgulanmıştır (Browski, Weyhing ve Carr, 1998; Gardill ve Jitendra, 1999; Gersten vd., 2001; Idol, 1987; Kim, Linan-Thompson ve Misquitta, 2012; McNamara, 2007; Stevens, Slavin ve Farnish, 1991; Talbott, Lloyd ve Tankersley, 2014).

Daha önce de belirtildiği gibi, bu çalışmada öğrenci gruplarının okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadıklarına ilişkin doğrudan bir ölçüm yapılmamıştır. Fakat pilot uygulama başlığı altındaki önerilerden de görülebileceği gibi ana uygulamalar sırasında araştırmacının yanında not defteri/günlük bulundurması önerilmiş ve bu duruma uygulamalarda dikkat edilmiştir. Bu şekilde bir uygulamaya gidilmesindeki temel amaç ise araştırmacının uygulamalar sırasında öğrencilerde fark ettiği okuma davranışlarını ve kendi gözlemlerini not edip ileride analiz edebilmesini sağlamaktır. Günlüklerden ve gözlemlerden elde edilen bilgiler analiz edildiğinde, öğrenci gruplarının okuma stratejilerini kullanım davranışları hakkında önemli bilgilere ulaşılmıştır. Örneğin bu çalışmanın asıl uygulama aşamasında normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğu metni okumadan önce metne ilişkin birtakım sorular sormuş (Örn., “Bu metni neden okuyoruz?”, “Metnin konusu ne?”, “Kaç tane soru var?”, “Metin kaç sayfa?”), öğrencilere “Hazır olduğun zaman metni okumaya başlayabilirsin” yönergesi verildiğinde önce 2-3 saniye durup metne genel bakmış ve ardından okuma eylemine geçmiştir. Yine normal gelişim gösteren öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okuma eylemine geçmeden izin isteyip metinlerin yer aldığı kitapçığa göz atmış, metni okurken vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumuş, metinle ilgili soruları okurken kendince

yorumlar yapmış ve birtakım hatırlatıcı ipuçlarını kullanmıştır (örn., “Gamze sabah ne yaptı? Arkadaşı öğleden sonra geldiğine göre kapıyı sabah açmış olamaz.”). Diğer taraftan öğrenme gücünü olan öğrenciler ise odaya geldiğinde sessizce oturmuş ve kendisine uygun yönerge gelene kadar herhangi bir soru sormamış ve uygun yönerge geldiğinde de doğrudan metni alıp okumaya başlamıştır. Öğrenme gücünü olan öğrencilerle yapılan oturumlarda öğrencilere “İstediğin zaman metni okumaya başlayabilirsin” yönergesi verildiğinde, öğrencilerin sorgulamadan direk okumaya başladıkları, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden hızlı bir şekilde doğru okumaya odaklandıkları, metin biter bitmez duraksamadan soru kısmına geçtikleri, soruları okurken de aynı şekilde soru ve cevaplar arasında yorumlama veya muhakeme yapmadan doğru olduğunu düşündükleri cevabı işaretleyip hızlıca diğer soruya geçtikleri görülmüştür. Bu bilgiler öğrenci grupları arasındaki okuma stratejileri kullanım davranış farklarını belirgin bir şekilde ortaya koymaktadır. Bilgilerden yola çıkıldığında, normal gelişim gösteren öğrencilerin doğal süreç içerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin birtakım stratejileri kullanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışları incelendiğinde, bunların genel olarak okumaya motive olma, amaç oluşturma, sesli düşünme gibi birtakım stratejik okuma davranışları olduğu da açıktır. Diğer taraftan öğrenme gücünü olan öğrenciler düşünüldüğünde, bu öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kendilerini motive etmeden, ön bilgilerini hazır hale getirmeden, hedef oluşturmadan, yorumlama ve çıkarım yapmaya odaklanmadan, bir başka deyişle herhangi bir okuma stratejisi kullanmadan okuma yapmış olabilecekleri düşünülmektedir. Yine günlükler incelendiğinde, normal gelişim gösteren öğrencilerin bilgiyi hatırlamak için ipuçları kullandığı, birtakım organizasyonlar yaptıkları, çıkarımlar yaptıkları, sorulara geçmeden durup düşündükleri, her bir soruyu okuduktan sonra soru üzerinde birkaç saniye bekledikleri göz önüne alındığında, aslında bu öğrencilerin birtakım stratejilerden yararlandıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme gücünü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük anlama performansına sahip olmaları üzerinde sınırlı okuduğunu anlama stratejisi kullanmalarının etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir (Gajria vd., 2007; Mastropieri vd., 2003; Taylor vd., 2002).

Çözümlemede belirli bir yetkinliğe ulaşan (en az kendi sınıf düzeyinde bağımsız çözümleme yapabilen) öğrencilere anlama stratejilerini nasıl kullanacakları öğretildiğinde, bu öğrencilerin hem okuduğunu anlamalarını arttırabilecekleri hem de kendi anlamalarını izleyip değerlendirebilecekleri alanyazında vurgulanmaktadır (Akyol, 2006; Güler ve Güzel-Özmen, 2010). Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda, öğrencilerin çözümleme becerisini kazandıktan sonra okuma deneyimlerinin artmasıyla anlama stratejilerine daha çok gereksinim duyacakları ve bu gereksinimden yola çıkarak okuma sırasında anlamaya odaklı kendilerince farklı birtakım yollar denemeye çalışacakları belirtilmiştir (Browski vd., 1998; Gardill ve Jitendra, 1999; Gersten vd., 2001; Idol, 1987; Kim vd., 2012; McNamara, 2007; Stevens vd., 1991; Talbott vd., 2014). Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmada 4. sınıftaki öğrencilerin 3. sınıftakilere göre aradan geçen bir senede daha çok okuma yaptıkları ve bunun sonucunda da daha çok strateji kullanmaya eğilimli olabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle çalışma içerisinde sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin daha iyi anlama performanslarına sahip olacakları beklenmiştir. Hem bu durumun test edilmesi hem de öğrencilerin aradan geçen bir sene içerisinde anlama puanlarında beklenen değişikliklerin olup olmadığının belirlenebilmesi için çalışmada eğitim düzeyine odaklı üçüncü bir hipoteze gereksinim duyulmuştur.

### Hipotez 3

Çalışmanın son hipotezi ise “öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okuduğunu anlama puanları da daha yüksek olacaktır” şeklindedir. Üçüncü hipoteze bakıldığında, elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu hipotezin doğrulanmadığı görülmüştür. Her ne kadar çalışma öncesinde öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okuma deneyimlerinin artacağı, bunun da onların okuduğunu anlama puanlarını olumlu yönde etkileyeceği beklenmesine rağmen sonuçlar öğrenci performanslarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında iki önemli faktörün etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bunlardan ilki; normal gelişim gösteren öğrencilerin her iki sınıf düzeyinde de benzer seviyede yani en yüksek puana ulaşmaları, bir diğeri ise; iki farklı sınıf düzeyinden çalışmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin her iki sınıf düzeyinde de okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin çok sınırlı ve benzer davranışları sergilemeleridir. Elde edilen bu bulgu öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlidir. Çünkü her ne kadar sözcük çözümleme ve sözel dili anlama becerilerinde yeterli olsalar da aradan bir yıl geçmesine ve bu sürede daha çok okuma deneyimine sahip olmalarına rağmen okuduğunu anlama puanlarında herhangi bir artış olmaması düşündürücüdür. Aynı zamanda bulgular bize okuduğunu anlama stratejilerinin sadece çok okumakla kazanılmayacağını, bir başka deyişle bu becerilerin okuma deneyimleriyle doğrudan kazanılabilecek bir takım bilgi ve beceriler olmadığını ve öğretmenlerin okullarda strateji öğretimlerine ayrı bir zaman ayırmaları gerektiğini de göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sırasında bilgiyi işleme, yeniden kullanma, önceki bilgilerin üzerine yeni bilgiler koyma, bilgiyi gerektiğinde yeni durumlara adapte etme gibi birtakım becerilerde sorun yaşadıkları düşünüldüğünde (Güzel-Özmen, 2008) onların okuduğunu anlama stratejilerini kullanmadaki sınırlılıkları daha açık olarak görülebilir. Bu durum ise bilişsel strateji öğretimlerine yönelik etkili müdahalelerin önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. Bilişsel strateji öğretimi kapsamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygun anlama stratejilerinin öğretimi yapılırsa, onların okuduğunu anlama puanlarının artacağı alanyazında sıkça vurgulanmaktadır (Güzel-Özmen, 2008; Swanson, 1999). Bu nedenle bu çalışma sonunda öncelikle öğretmenlerin strateji öğretimine ilişkin donanımlı bir hale getirilmesi ve bu öğretimleri özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencileriyle planlı oturumlar şeklinde yürütmeleri önemli görülmektedir.

### Kaynakça

- Adams, M. J., & Bruck, M. (1995). Resolving the “great debate”. *American Educator*, 19(2), 10-20.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*, Ankara: PegemA. <https://doi.org/10.14527/9786050370171>
- Akyol, H. (2006). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: Kök. <https://doi.org/10.14527/9786053640011>
- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369-406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369>
- Baker, D. L., Santono, L., Biancarrosa, G., & Baker, S. K. (2015, March 4-7). *Effects of quality of instruction on student vocabulary and comprehension during Read Alouds* [Conference session]. Society for Research on Educational Effectiveness, Spring 2015 Conference, 9, 17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562167.pdf>

- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baumann, J. F. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 93-115. <https://doi.org/10.2307/747654>
- Baydık, B. (2011). Okuma güclüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma süreçlerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bos, C. S., & Anders, P. L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning-disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 13(1), 31-42. <https://doi.org/10.2307/1510390>
- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(3), 249-260. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0803.249>
- Börekcı, M. (2015). Söz dizim kuramları bağlamında Türkçe söz dizimi. *Turkish Studies*, 10(16), 355-370. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8986>
- Browski, J. B., Weyhing, R. S., & Carr, M. (1998). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 46-53. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.1.46>
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28(5), 874-886. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.874>
- Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2006). Using response to intervention to assess learning disabilities: Introduction to the special series. *Assessment for Effective Intervention*, 32(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/15345084060320010201>
- Byrne, B. (1981). Deficient syntactic control in poor readers: Is a weak phonetic memory code responsible?. *Applied Psycholinguistics*, 2(3), 201-212. <https://doi.org/10.1017/S0142716400006512>
- Calfee, R. (1984). Applying Cognitive psychology to educational practice: the mind of the reading teacher. *Annals of Dyslexia*, 34, 219-240. <https://doi.org/10.1007/BF02663622>
- Carr, S. C., & Thompson, B. (2010). The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 19(1), 48-61. <https://doi.org/10.2307/1511053>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: evidence from longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0304\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0304_2)
- Chomsky, N. (2001). Derivation by Phase. In M. Kenstowicz (Eds.), *Ken Hale: Life in Language*, (pp. 1-52). Cambridge: MIT. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4056.003.0004>

- Clark, M. K., & Kamhi, A. G. (2014). Influence of prior knowledge and interest on fourth- and fifth-grade passage comprehension on the qualitative reading inventory-4. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 45*(4), 291-301. [https://doi.org/10.1044/2014\\_LSHSS-13-0074](https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-13-0074)
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 210-225. <https://doi.org/10.1177/00222194070400030301>
- Garcia, J. R., Bustos, A., & Sánchez, E. (2015). The contribution of knowledge about anaphors, organizational signals and refutations to reading comprehension. *Journal of Research in Reading, 38*(4), 405-427. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12021>
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education, 33*(1), 2-17. <https://doi.org/10.1177/002246699903300101>
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279-320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Gottardo, A., Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1996). The relationships between phonological sensitivity, syntactic processing, and verbal working memory in the reading performance of third-grade children. *Journal of Experimental Child Psychology, 63*(3), 563-582. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.0062>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graham, L., & Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities. In B. Wong (Eds.), *Learning about learning disabilities* (3. ed., pp. 251-279). <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50010-X>
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online, 15*(1), 251-272. <http://doi.org/10.17051/io.2016.25973>
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 30*(76), 82-96.
- Güler, Ö., & Güzel-Özmen, R. (2010). Using the brief experimental analysis to determine the effective reading comprehension strategy in story comprehension of students with mental retardation. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(3), 930-954.
- Günayer-Şenel, H. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Güzel-Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss. 365-400). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786055885267>
- Hecht, S. A., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rasotte, C. A. (2001). The relations between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: a longitudinal study from second to fifth grades. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79(2), 192-227. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2586>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Idol, L. (1987). Group story mapping: a comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205. <https://doi.org/10.1177/002221948702000401>
- Johnson, E., Mellard, D. F., & Byrd, S. E. (2006). Challenges with SLD Identification: What is the SLD problem? *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(1).
- Karahan, L. (2010). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kavale, K. A. (2005). Identifying specific learning disability: Is responsiveness to intervention the answer? *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 553-562. <https://doi.org/10.1177/00222194050380061201>
- Kim, W., Linan-Thompson, S., & Misquitta, R. (2012). Critical factors in reading comprehension instruction for students with learning disabilities: A research synthesis. *Learning Disabilities Research and Practice*, 27(2), 66-78. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00352.x>
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464. <https://doi.org/10.2307/326879>
- Kuruyer, H. G., & Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-778.
- Lenz, B. K., & Hughes, C. A. (1990). A word identification strategy for adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 149-158. <https://doi.org/10.1177/002221949002300304>
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Graetz, J. E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and teachers. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 103-116. <https://doi.org/10.2307/1593593>
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies theories, interventions, and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53(2), 253-279. <https://doi.org/10.3102/00346543053002253>
- Miller, B. A. (1993). Rural distress and survival: The school and the importance of "community". *Journal of Research in Rural Education*, 9(2), 84-103.
- Miller, P., Kargin T., & Güldenoğlu, B. (2014). Differences in the reading of shallow and deep orthography: developmental evidence from Hebrew and Turkish readers. *Journal of Research in Reading*, 37(4), 409-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01540.x>
- Miller, S. D., & Yochum, N. (1991). Asking students about the nature of their reading difficulties. *Journal of Reading Behavior*, 23(4), 465-485.
- Nakamoto, J., Lindsey, K. A., & Manis, F. R. (2007). A longitudinal analysis of English language learners word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20(7), 691-719. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9045-7>
- Oliveira, D. G., Silva, P. B., Dias, N. M., Seabra, A. G., & Macedo, E. C. (2014). Reading component skills in dyslexia: word recognition, comprehension and processing speed. *Frontiers in Psychology*, 5 (1339), 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01339>
- Olson, R., Wise, B., Conners, F., & Rack, J. (1990). Organization, heritability, and remediation of component word recognition and language skills in disabled readers. In T. H. Carr & B. A. Levy (Eds.), *Reading and its development: Component skills approaches* (pp. 261-322). New York: Academic Press.
- Otto, B. (2006). *Language Development in Early Childhood* (2<sup>nd</sup> ed.). Pearson.
- Perfetti C. A. (2001). Reading Skills. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of The Social and Behavioral Sciences* (pp. 12800-12805). Oxford: Pergamon.
- Samuels S. J., & Kamil M.L. (1988). Models of the reading process. In P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 22-36). Cambridge University Press.
- Seifert, K., & Espin, C. (2012). Improving reading of science text for secondary students with learning disabilities: Effects of text reading, vocabulary learning, and combined approaches to instruction. *Learning Disability Quarterly*, 35(4), 236-247. <https://doi.org/10.1177/0731948712444275>
- Short, E. J. (1992). Cognitive, metacognitive, motivational, and affective differences among normally achieving, learning-disabled, and developmentally handicapped students: How much do they affect school achievement? *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(3), 229-239. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2103\\_4](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2103_4)
- Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P., & Protopapas, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 159-180. <https://doi.org/10.2307/30035505>

- Snider, V. E. (1989). Reading comprehension performance of adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 12(2), 87-96. <https://doi.org/10.2307/1510724>
- Solis, M., Miciak, J., Vaughn, S., & Fletcher, J. M. (2014). Why intensive interventions matter longitudinal studies of adolescents with reading disabilities and poor reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 37(4), 218-229. <https://doi.org/10.1177/0731948714528806>
- Stein, C. L., Cairns, H. S., & Zurif, E. B. (1984). Sentence comprehension limitations related to syntactic deficits in reading-disabled children. *Applied Psycholinguistics*, 5(4), 305-322. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005208>
- Stevens, R., Slavin, R., & Farnish, A. (1991). The effects of cooperative learning and directed instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.8>
- Stromer, R., & Mackay, H. A. (1992). Spelling and emergent picture-printed word relations established with delayed identity matching to complex samples. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 25(4), 893-904. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-893>
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504-532. <https://doi.org/10.1177/002221949903200605>
- Taft, M. L., & Leslie, L. (1985). The effects of prior knowledge and oral reading accuracy on miscues and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 17(2), 163-179. <https://doi.org/10.1080/10862968509547537>
- Talbott, E., Lloyd, J. W., & Tankersley, M. (2014). Effects of reading comprehension interventions for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(3), 223-232. <https://doi.org/10.2307/1511075>
- Taylor, L. K., Alber, S. R., & Walker, D. W. (2002). The comparative effects of a modified self-questioning strategy and story mapping on the reading comprehension of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11, 69-87. <https://doi.org/10.1023/A:1015409508939>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Torgensen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 299-316. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9108-4>
- TÜBİTAK-114K643. (2017). *İşitme engelli ve işiten öğrencilerin, morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerinin okuma performansları üzerindeki rolünün incelenmesi.*
- Varnhagen, C. K., Mcfall, G. P., Pugh, N., Routledge, L., Sumida-MacDonald, H., & Kwong, T. E. (2010). Lol: new language and spelling in instant messaging. *Reading and Writing:*

*An Interdisciplinary Journal*, 23, 719–733. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9181-y>

- Vaughn S., Cirino P. T., Wanzek J., Wexler J., Fletcher J. M., Denton C. D., . . . Francis D. J. (2010). Response to intervention for middle school students with reading difficulties: Effects of a primary and secondary intervention. *School Psychology Review*, 39(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087786>
- Vaughn, S., & Swanson, E. A. (2015). Special education research advances knowledge in education. *Exceptional Children*, 82(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/0014402915598781>
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). The development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30(1), 73–87. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.73>
- Walley, A. C., Metsala, J. L., & Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(1), 5–20. <https://doi.org/10.1023/A:1021789804977>
- Waltzman, D., & Cairns, H. (2000). Grammatical knowledge of third grade good and poor readers. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 263–284. <https://doi.org/10.1017/S014271640000206X>

## Extended Summary

### A Comparison of the Reading Comprehension Skills of Students with and without Learning Disabilities in a Linguistic Perspective

#### Introduction

One of the main goals of education in school is developing individual abilities as support for the collective adjustment process. Individuals who cannot catch their level of development of their peers for one or more reasons (mental retardation, sensory, socio-economic or cultural inadequacy, lack of motivation, problems caused by the teacher, education program, etc.) or cannot adapt to their educational development level because of their different characteristics and needs; may face some problems throughout their lives if they do not get effective intervention. Students with learning problems in some academic fields (such as reading, writing, mathematics) who face problems in school life without mental, physical or psychological deficiencies are calling as students with “Learning Disability” (Burns & VanDerHeyden, 2006; Johnson, Mellard & Byrd, 2006; Kavale, 2005; Swanson, 1999). When examining students' general academic performance with learning disabilities, it is clear that these students have significant difficulties, especially in their reading and reading comprehension skills, and that these difficulties also cause them to fail in other areas. While analyzing the causes of these difficulties, firstly, the components that compose the reading and the factors that will lead to a complete reading should be examined in detail.

When reading skills are considered one of the basic skills for academic achievement, one of the main reasons students with learning disabilities' failure to live in academic terms is their ability to read and reading comprehension. When examining studies of the reading skills of students with learning disabilities in our country, it is seen that these studies are generally focused on the decoding phase of reading and mostly explained in these students' difficulties due to their limited alphabetic and phonological knowledge and skills (Güldenöglü, Kargin & Miller, 2015). However, successful reading performance is the correct decoding of words in the written text and a process that ends with comprehending. This situation once again brings the importance of comprehension to the reading process. This situation once again brings the importance of comprehension to the reading process. From this point of view, it is important to examine in detail all the variables that are effective in the process so that students with learning disabilities will be able to explain the difficulties they may have experienced fully. For this reason, the main purpose of this study is to comparatively examine the reading comprehension skills of students with and without learning disabilities. For this purpose, students who have included in the study, two texts with simple and complex syntactic structure and five comprehension questions for each text were presented. The findings were compared comparatively in the light of the research hypotheses presented below.

- Hypothesis 1: In the total of the comprehension scores, students with learning disabilities will be significantly below their peers with typical development.
- Hypothesis 2: The effect of syntactical complexity of texts on students with learning disabilities will be higher than that of their peers with typical development.
- Hypothesis 3: As the class level increases the reading comprehension scores will also be higher.

## Method

### Participants

Two hundred forty students (120 students with learning disabilities and 120 students with typical development) and randomly recruited from elementary schools (3rd-4th graders) participated in this study. The study group included the students who had an independent reading (at least 90%) at their class level according to the Oral Reading Test developed by Günayer-Şenel (1998).

### Data Collection

In this study, two different data collection tools and the researcher's diary were used to identify the participants and evaluate the participants' comprehension skills.

**Oral Reading Test.** In this study, the Auditory Reading Test developed by Günayer-Şenel (1998) was used to evaluate the reading accuracy of the participants included in the study. At the end of the study, only students with a reading accuracy of 90% or more at their class level were included in the study.

**Assessment of Reading Comprehensive Instrument.** In this study, two different texts and five comprehension questions were used to evaluate the students' reading comprehension skills. Two texts prepared for 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade texts developed for the

evaluation of students with different characteristics. During the data collection phase of the study, each student was asked to read two syntactically simple and complicated texts, describing two different events, and to answer questions of understanding for each context.

**Diary.** It is a notebook that the researcher holds nearby.

## Results

In this study, the comprehension scores obtained from two different texts (syntactically simple/syntactically complex) were compared to determine the text level effect. To compare the participant groups' reading comprehension, ANOVA was conducted. In comparison, the interventional factor, the text level effect (simple/complex sentences) was determined as the student groups' experimental factor (students with normal development/learning difficulty).

Firstly, all the students who participated in the research were compared with the mean scores of the meanings read in syntactically simple and complicated texts, and the mean scores of the two groups were found to show a statistically significant difference ( $F(1, 236) = 89.18, p < .05, n_2 = .27$ ). Second, it was determined whether there was a meaningful difference in the students' average scores in the syntactically simple and complex texts. It was found that the students did not show a statistically significant difference according to the text levels of the average scores ( $F(1, 236) = 117, p > .05, n_2 = 00$ ). Third, it was observed that there was a meaningful difference between the class levels of the students and the comprehension performances, and it was seen that the student performances did not show any statistically significant difference according to the class level ( $F(1, 236) = 7.34, p > .05, n_2 = .030$ ).

## Discussion

This study's main purpose is to comparatively examine the reading comprehension skills of students with and without learning disabilities. 240 students (120 students with learning disabilities and 120 normally developing) recruited from elementary schools (3rd-4th graders) participated in this study. When we look at the first hypothesis tested in the study, the findings show that this hypothesis is validated. When the results were examined, it was seen that the students with learning disabilities performed less than the students with normal development in the total reading comprehension scores.

In many studies detailing the reading process, it was emphasized that the two fingers were quite front-line at first glance for a successful reading task. These; word decoding and verbal language comprehension skills. From this point of view, it is considered that the students with learning disabilities perform better than the students with normal development in the total reading comprehension scores and that the limitations that occur in one or both of these students can be effective and should be examined in detail. If we start with word decoding skills first; when a successful reading performance is seen as the first step in word-processing skills, the ability of students to perform this skill will directly affect their reading comprehension performance. However, a number of applications have been implemented to control this situation. Students were administered a Oral Reading Test developed by Günayer-Şenel (1998) and included only students who had independent reading (at 90% or more) of their own at the class level to work as an application result. The main reason for doing this is to ensure that the reading comprehension performance differences that may emerge among the students in the future do not arise from the word-processing skills they

possess. This means that reading differences among student groups suggest that differences do not stem from this step of reading.

Another skill that is said to be effective in the reading process following the word decoding skill is verbal language comprehension. Although verbal language comprehension is a broad concept and includes many different skills, these skills are generally used as vocabulary, previous knowledge and experience, and syntactic knowledge and skills (morpho-syntactic knowledge and skills; Güldenöglü et al., 2015). As students are considered to have the vocabulary and some limitations on previous knowledge and experience, several features have been considered in selecting texts to control these skills. It has been stated that two basic measures are taken into consideration in reading texts prepared within the scope of a reading project. The first is that all the words in the texts are simple words known by the students (3rd and 4th grade) studying at the lowest level of education. The other is that 'subjects and contents in texts are familiar subjects and contents for all students at the lowest level of education.

This indicates that the differences in reading comprehension scores among students are not due to their vocabulary and previous knowledge and experience. In addition to previous knowledge and experience about vocabulary and context, another variable effective in verbal language comprehension is syntactic knowledge and skills (morpho-syntactic knowledge and skills). To check the syntax of the texts used in this study and determine whether the differences that can occur in the students' comprehension performances are due to their syntactic knowledge and skills, two different texts were applied. The performances of the students were examined comparatively through two different texts (syntactically simple and complex). It is thought that students with learning difficulties in the hypothesis will be more difficult to understand complex structures. Consequently, the difference between simple and complex structures will be higher in students with learning difficulties. The analysis results showed that there was no statistically significant difference between the average scores of the groups of students.

When the information from the first two hypotheses of the study is considered together, it can be said that in this study, students do not explain the difference in the performance of word decoding and verbal language comprehension (vocabulary, prior knowledge and experience of the context and syntactic knowledge and skills). This suggests that a different variable is effective in the results. Another factor influencing readers' comprehensive reading comprehension is reading comprehensive strategies (Gajria, Jitendra, Sood & Sacks, 2007; Güzel-Özmen, 1998; Kuruyer & Özsoy, 2016; Mastropieri, Scruggs & Graetz, 2003; Taylor, Alber & Walker, 2002). It is often emphasized that readers use a number of strategies before reading, reading order and after reading for a successful reading facilitates their comprehension as a whole (Akyol, 2005; Güzel-Özmen, 1998; Mastropieri et al., 2003; Taylor et al., 2002).

When the information obtained from the notepad (diaries) and observations held by the practitioner during the application was analyzed, important information was obtained about the usage behaviors of the student groups' reading strategies. When the diaries are examined, it is seen that these students are actually benefiting from some strategies when they are considering that the students who have normal development use clues to remember information, they do some organizations, they make inferences, they stop before they ask questions, they wait for a few seconds after reading each question. From this point of view, it is considered that the use of the limited reading

strategy of students with learning disabilities to have lower comprehension performance than that of students with normal development may be effective.

As a result, it is clear that the limitations of using comprehension strategies that they read (Güzel-Özmen, 2008) are more obvious when students with learning disabilities are thought to have problems in processing skills, reusing information, putting new information on previous information and adapting knowledge to new situations when necessary. This once again reveals the importance of effective interventions in cognitive strategy teaching. Within the context of cognitive strategy teaching, if appropriate learning strategies are taught to students with learning disabilities, it is frequently emphasized that the reading comprehension scores will increase (Güzel-Özmen, 2008; Swanson, 1999). Therefore, at the end of this study, it is important that the teachers are equipped with strategy teaching and it is important to carry out these courses in the form of planned sessions especially with students with learning difficulties.