



**Özel Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin
Çalışmaların İncelenmesi**

**Investigation of Studies on Reading Comprehension Skills of Students with Specific
Learning Difficulties**

Tuğba Pürsün¹

Hakan SARI²

¹Res.Assist.,

Special Education Department,

Necmettin Erbakan University, Turkey

²Prof, Dr.,

Head of Special Education Department,

Necmettin Erbakan University, Turkey

Summary

Reading comprehension is a complex process which consists of many cognitive functions such as reading skills, vocabulary, visual perception and memory. Although having difficulty in reading skills is one of the most prominent features of students with specific learning difficulties, lack of cognitive skills such as lack of fluent and lack of accurate reading, not using foresight, not using reading strategies, not having enough vocabularies lead to lack of comprehension skills. However, there are few researches on reading comprehension skills of students with specific learning difficulties in primary schools. Therefore, the aim of this research is to investigate how many studies on reading comprehension skills of students with specific learning difficulties in primary schools and what these research results are and the research methods used in these research. Document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was adopted in the collection of research data. As a result of data collection through Google Scholar, ULAKBIM and National Database Thesis Center of Higher Education Institution which were accessed within the scope of this research, the researchers conducted with primary school students were examined. The researches were examined in terms of their years which were completed, their aims, participant characteristics (number of participants, gender, class), the research model used and the findings raised from

those researches. The results of the study indicated that reading comprehension skills were mostly examined by comparing students with and without specific learning difficulties. The number of male students participated in those researches is the highest and it was seen that these researches were mostly designed with a single-subject research model. In the literature review examined in the light of the purposes of this research, it was observed that the reading comprehension skills of the students with and without specific learning difficulties were compared to understand about whether there was a difference statistically between the two groups. It was concluded that there was a significant difference between the two groups in terms of intrinsic motivation, knowledge, reading speed, strategies used and phonological skills.

Keywords: specific learning difficulties, reading difficulties, reading comprehension, primary education

Özet

Okuduğunu anlama; okuma becerisi, sözcük bilgisi, görsel algı, bellek gibi birçok bilişsel işlevden oluşan ve bu işlevlerin birlikte işlediği karmaşık bir süreçtir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en çok okuma becerileri ile ilgili güçlük yaşadıkları bilinmektedir. Bu öğrencilerin akıcı ve doğru okuma, önbilgiyi kullanma, okuma stratejilerini kullanma, kelime dağarcığı gibi bilişsel becerilerde yetersiz olmaları okuduğunu anlama becerilerinin istenilen düzeyde olmamasına neden olmaktadır. Ancak, ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili araştırmalar sınırlıdır. Dolayısıyla, bu araştırma ile ilköğretim okullarındaki özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan ‘doküman analizi yöntemi’ benimsenmiştir. Bu yöntem aracılığıyla araştırma kapsamında Google Akademik, ULAKBİM, Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanının taranması sonucunda ilköğretim öğrencileriyle yürütülen araştırmalar ele alınmıştır. Ele alınan araştırmalar araştırmanın yapıldığı yıl, amaç, katılımcı özellikleri (katılımcı sayısı, cinsiyet, sınıf), araştırma modeli ve bulgulara ilişkin özelliklerine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçları; incelenen araştırmalarda okuduğunu anlama becerisinin çoğunlukla öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin karşılaştırılması yoluyla ele alındığını göstermektedir. Araştırmaların en çok 3-4-6-8. sınıf öğrencileri ile yürütüldüğü ve araştırmalara dahil edilen erkek öğrenci sayısının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, incelenen araştırmaların çoğunlukla tek denekli araştırma veya korelasyonel model ile desenlendiği ortaya çıkmıştır. Araştırmaların amaçları doğrultusunda incelenen çalışmalarda çoğunlukla özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılarak incelendiği ve içsel motivasyon, önbilgi, okuma hızı, strateji kullanımı, fonolojik beceriler açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Özel Öğrenme Güçlüğü, Okuma Güçlüğü, Okuduğunu Anlama, İlköğretim

1. GİRİŞ

Okuduğunu anlama; okunan metinde anlamı bilinmeyen kelimeleri veya kelime gruplarını, deyimleri anlamlandırmak ve kelimelerin sözlükteki anlamlarını bulmanın ötesinde okunan metni bütün yönleriyle kavramak, değerlendirmek ve metindeki bilgiyi içselleştirmek anlamına gelmektedir (Karatay, 2011). Okuduğunu anlama becerisi; okuduğunu anlamaya yönelik bilgi basamaklarının tamamını içine alan bilişsellik ve bu bilgileri anlama sürecinde nerede ve nasıl kullanacağını kapsayan bilişsel farkındalık boyutlarından oluşmaktadır. Bilişsellik, öğrenme için gerekli olan stratejileri, yöntemleri, teknikleri ifade eder ve doğrudan öğrenme stratejileridir. Bilişsel farkındalık ise öğrenme sürecinde okuyucunun karşılaştığı problemleri aşabilme, bunun için uygun bilişsel stratejileri kullanabilme, öğrenme sorumluluğunu alma ve kendini izleme, düzenleme ile ilgili olmakla birlikte dolaylı öğrenme stratejileri olarak değerlendirilebilir. Winograd'a (1990) göre okuduğunu anlama becerisi açısından yeteri kadar donanımlı olmayan bireylerin okuduğunu anlama için gerekli olan bilişsel farkındalık stratejileri ile ilgili bilgileri oldukça sınırlıdır.

Okumada temel amaç anlamadır ve anlamının gerçekleşmesi kelimelerin anlamlarını bilmek, metnin akışına uygun olarak bir kelimeye doğru anlam verebilmek, metnin ana fikrini bulabilmek, detayları ayırabilmek ve metin sorularına cevap verebilmektir (Güneş, 1993). Tompkins (2006) okuduğunu anlama sürecinin okurun önbilgisi, okuma amacı, akıcı okuma düzeyi, stratejileri bilme ve kullanma, çıkarım yapma, motivasyon, metin yapısı, içeriği, türü ve kelime bilgisine bağlı olarak değiştiğini belirtmektedir. Okuduğunu anlama sürecinde işe koşulması gereken beceriler incelendiğinde akıcı okuma becerisi kelime tanıma ve okuduğunu anlama arasında köprü işlevi görmektedir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019). Kelimeyi doğru tanıyan, okuma esnasında noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat eden bireylerin akıcı okuma becerisine sahip oldukları ve okumaya yönelik ilgi ve motivasyonlarının yüksek olduğu söylenebilir. Akıcı okuma becerisine sahip olmayan bireylerin ise okuma esnasında kelimeleri doğru tanımaya yoğunlaşmaları ve kelimeyi tanımak için fazla süre harcamaları okunan metnin anlaşılmasında güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Okuyucuların okudukları metinde geçen kelimelerin gerçek, mecaz veya yan anlamlarını bilmeleri hem akıcı okumayı hem de okuduğunu anlamayı sağlamaktadır. Kelime dağarcığının yetersiz olması ve akıcı okuma becerisine sahip olmama okumaya ayrılan zaman diliminin azalmasına neden olmaktadır.

Okuduğunu anlama sürecinin bir diğer önemli unsuru metin tür ve yapısıdır. Seçilen metinlerin bireyin seviyesine uygun ve nitelikli olması önemlidir (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Okuyucunun seviyesine uygun olmayan metinler metne karşı olumsuz tutum geliştirilmesine ve okumakta güçlük yaşanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, okuyucunun okuma öncesinde önbilgilerinin harekete geçirilmesi gerekir (Brassel ve Rasinski, 2008). Önbilgileri ile okuduğu metin arasında ilişki kurabilen okuyucu metinle daha fazla etkileşimde bulunarak çıkarım yapabilir. Okuyucuların yaptıkları bu çıkarımlar ana fikre ulaşma, sonuçları tahmin etme, neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyma gibi okuduğunu anlama süreci için gerekli olan bilgilerin farkına varılmasını sağlamaktadır.

Okuduğunu doğru ve eksiksiz anlayabilen öğrencilerin eğitim hayatları boyunca başarılı olma şansları daha yüksektir. İlgili alanyazınında Baş ve Şahin (2012) okuma becerisinin akademik başarının yordayıcısı olduğunu belirtmektedirler. Öğretim sürecinde öğrencilerin akademik olarak yetersizlik göstermelerinin asıl nedeni okuduğunu anlama güçlüğü yaşamaları ile ilgilidir (Tekin, 1980). Genel olarak, okullarda temel seviyenin altında olan öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olarak seçilmiş metinlerde geçen kavramları anlayamama veya bu kavramları daha sonra öğrenme problemi yaşadıkları ve bu öğrencilerin çoğunun öğrenme güçlüğü tanısı aldıkları bilinmektedir (Torgesen, 2005).

Özel öğrenme güçlüğü; yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla bilişsel sürecin etkilenmesi sonucu ortaya çıkan dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematik becerilerinde yaşanan güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Fuchs, Fuchs, Mates ve Lipsey, 2000). Yıldırım-Doğru (2015) özel öğrenme güçlüğü'nün yazılı ve sözlü dili anlama veya kullanabilme için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında yaşanan güçlüklerin yanı sıra dikkat, bellek, motor beceri, güdülenme, işitsel ve görsel algıda güçlüklerle kendini gösterdiğini belirtmektedir. Özel öğrenme güçlüğü heterojen bir grubu temsil etmektedir ve her bireyde farklılık göstermektedir. DSM-IV'te öğrenme güçlükleri; okuma bozukluğu, yazma bozukluğu, matematik bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozuklukları olarak dört başlık altında sınıflandırılmıştır (American Psychological Association (APA), 2000). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin en yaygın akademik problemleri okuma ile ilgilidir. İşitme yetersizliği olmamasına rağmen yanlış işitsel algı, görsel ve işitsel işlemede yavaşlık, konuşulan kelimelerin seslerini fark etme veya ayırmada yetersizlik, okuma amacını bilmeme, okunan metne dikkatini verememe ve harflerin konuşmanın birimlerini temsil ettiğini anlayamama bu bireylerin okumayı öğrenmelerini engellemektedir (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2018). Akıcı ve hızlı okuma, önbilgiyi kullanma,

strateji kullanma, kelime dağarcığının yetersiz olması gibi okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen nedenler özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma deneyimlerinin azalmasına ve akranlarından geri kalmalarına neden olmaktadır.

Okuma güçlüğü, fonolojik farkındalık veya fonolojik işleme, çözümlene ve imla becerisindeki yetersizlikler (Carrol ve Snowling, 2004), sözcükleri doğru ve otomatik okuyamama (Baydık, Ergül ve Bahap, 2012), metindeki olay sırasını hatırlama, ana fikri bulma ve belli başlı gerçekleri hatırlamada güçlük yaşama (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2018) ile ilgilidir. Okuma güçlüğü olan bireylerin metinleri okuma hızlarının düşük olduğu, akıcı okuyamadıkları, metinleri okurken hata yaptıkları ve bu nedenle, okuduğunu anlamalarının zorlaştığı görülmektedir. Stanovich (1994) bu bireylerin okuma esnasında bilişsel kaynaklarını sözcükleri çözümlenmek için kullandığında metindeki düşünceler arasında ilişki kurma ve metni anlama için gerekli olan üst düzey bilişsel süreçleri kullanmada güçlük yaşadıklarını belirtmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sorunlarının bir diğer nedeni de seçilen metindir. Konu ile ilgili daha önceki bilgilerin eksik olması veya eski bilgiler ile yeni edinilen bilgiler arasında bağ kurulamaması nedeniyle okunan metinden çıkarım yapılamaması anlama sürecinde güçlükler oluşturmaktadır (Swanson, Howard ve Saez, 2006). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma sürecinde gerekli olan stratejiyi çağırılmaları veya strateji basamaklarını izleyememeleri nedeniyle (Botsas ve Padelia, 2003) strateji kullanımı ile ilgili de güçlük yaşamaktadırlar (Jozwik, 2015).

İlgili alanyazını incelendiğinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama becerisinin çeşitli okuma becerileri ile arasındaki ilişkinin incelenmesi ve okuduğunu anlama becerisinin artırılmasına yönelik kullanılan stratejilerin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma ile ilköğretimde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili çalışmaların incelenerek bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için neler yapılabileceği konusunda ışık tutması amaçlanmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik yapılan çalışmaların araştırmanın yapıldığı yıl, amaçlar, katılımcı özellikleri ve araştırma modeli açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar hangi yıllarda yapılmıştır?
- 2) Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların amacı nedir?
- 3) Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların katılımcı özellikleri nedir?
- 4) Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar hangi araştırma modeli kullanılarak yapılmıştır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların doküman analizi yöntemi kullanılarak incelendiği nitel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Doküman analizi yöntemi ile yapılan bir araştırma, araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine bağlı olarak dikkatli biçimde ve çok tekrarlı olarak analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada doküman analizinin tercih edilme nedenleri şunlardır: 1) Az zamanda çok doküman analizinin yapılabilir olması, 2) diğer bazı yöntemlere göre az masraflı olması, 3) doküman analizi için dokümanların defalarca ve dikkatli biçimde okunarak veri eldesinin sağlanmasıdır. Ancak bazen her dokümanın detaylı bilgi verememesi gibi sınırlılıkları da vardır. Araştırmacılar bu sınırlılıkları da yöntemin avantajlarını etkin kullandıkları için araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik sürecine bir olumsuz etkisi görülmemiştir.

2.2. Verilerin Toplaması

Araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ele alınmış ve bu kapsamda yapılan araştırmalar Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve ULAKBİM veri tabanlarından taranmıştır. Araştırmalara erişimde özel öğrenme güçlüğü, okuduğunu anlama, disleksi, okuma güçlüğü, specific learning disabilities, reading comprehension, reading difficulties anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda 5 tez ve 12 makale olmak üzere 17 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaya dahil edilecek araştırmaların belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- 1) Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ele alması,
- 2) İlköğretim okullarındaki öğrencilerle yapılmış olması,
- 3) Araştırmaların erişilebilir olması olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri Analizi

Doküman analizi sonucu elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde araştırmadan elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, veriler ilk olarak sistematik ve açık bir biçimde betimlenir ve ardından betimlemeler açıklanarak bir takım sonuçlara ulaşmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analiz tekniği kullanılan araştırmalarda görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Bu bağlamda, betimsel analiz sürecini dört aşamada incelendiği görülmektedir. Birinci aşamada kavramsal çerçeve ve veriler doğrultusunda analiz için bir çerçeve oluşturulmaktadır. İkinci aşamada belirlenen bu çerçeveye göre veriler işlenmektedir. Üçüncü aşamada bulgular tanımlanarak doğrudan alıntılarla desteklenmektedir. Son aşama da ise bulguların yorumlanması, açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmalar yapıldığı yıl, amaç, katılımcı özellikleri, araştırma modeli ve bulgular açısından analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili çalışmalar

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Araştırma Modeli	Bulgular
		Sayı	Cinsiyet	Sınıf		
Görgün, 2018	Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek	5	Kız: 2 Erkek: 3	2-3-4	Tek denekli araştırma	Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ve öğrencilerin uygulama bittikten bir, iki ve üç ay sonra bu becerileri koruyabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.
Rasmussen ve Cora, 2017	Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sorunlarını ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadığını belirlemek ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiğini ve genellenebilirliğini incelemek	3	-	5-6	Tek-denekli araştırma	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metindeki soruları cevaplama, olayları tahmin etme, sırasını hatırlama, çıkarım yapma gibi okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşadıkları; tahminde bulunma, zihinde canlandırma, ön bilgilerle ilişkilendirme, izleme, düzeltme gibi üstbilişsel stratejileri kullanmada güçlük yaşadıkları; sesli düşünme yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmada ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili çalışmalar (devamı)

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Araştırma Modeli	Bulgular
		Sayı	Cinsiyet	Sınıf		
Sanır, 2017	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin içsel motivasyon, okuma hızı, ön bilgi ve strateji kullanımının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemek	Öğrenme güçlüğü olan 113 Öğrenme güçlüğü olmayan 113	Öğrenme güçlüğü olan Kız: 39 Erkek: 74 Öğrenme güçlüğü olmayan Kız: 62 Erkek: 51	8	İlişkisel tarama modeli	İçsel okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan yordamadığı; strateji kullanımı, ön bilgi ve okuma hızı olarak belirlenen aracı değişkenlerin okuduğunu anlamayı arttırdığı ve değişkenler açısından karşılaştırıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre daha düşük puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Delimehmet-Dada, 2017	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama performansları ile bu becerileri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek	Öğrenme güçlüğü olan 30 Öğrenme güçlüğü olmayan 30	Öğrenme güçlüğü olan Kız: 14 Erkek: 16 Öğrenme güçlüğü olmayan Kız: 13 Erkek: 17	3 ve 4	Nedensel karşılaştırmalı model	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinde öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha düşük puan aldıkları; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasında kısmen ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Arabacı, 2017	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek	Öğrenme güçlüğü olan 27 Öğrenme güçlüğü olmayan 28	Öğrenme güçlüğü olan Kız: 10 Erkek: 17 Öğrenme güçlüğü olmayan Kız: 11 Erkek: 17	4	İlişkisel tarama modeli	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, hız, prozodi, okuduğunu anlama becerilerinde daha düşük puan aldıkları; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hız ve okuduğunu anlama; öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin prozodi ile okuduğunu anlama becerileri arasında orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili çalışmalar (devamı)

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Araştırma Modeli	Bulgular
		Sayı	Cinsiyet	Sınıf		
Stetter ve Hughes, 2017	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hikaye haritaları ve WebQuestler aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerini incelemek	7	Kız: 1 Erkek: 6	7-8	-	Öğrencilerin arsa, karakter, ortam ve tema terimlerini doğru tanımladıkları ancak hikaye kavramlarını okumalarına uygulamakta zorlandıkları; WebQuest'leri bilgilendirici buldukları ve okumalarına yardımcı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
Botsas, 2017	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin anlatı ve açıklayıcı metinleri anlamada bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımındaki farklılıkları incelemek	Öğrenme güçlüğü olan: 61 Öğrenme güçlüğü olmayan: 61		5-6	Korelasyonel model	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olmayanlara göre okurken daha az strateji kullandıkları; öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin açıklayıcı metinleri okurken izleme ve düzenleme stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Beşgül, 2015	Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemek; öğrenci ve öğretmenlerin okuduğunu anlama ile ilgili sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek	Okuma güçlüğü olan:116 Okuma güçlüğü olmayan:116 Araştırmada toplam öğrenci sayısı: 485	Kız: 267 Erkek: 218	5	Betimsel karşılaştırmalı model	Okuduğunu anlama güçlüğü olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde daha başarılı oldukları; öğrencilerin akıcı okuyamama ve sözcük dağarcığının sınırlı olması; öğretmenlerin ise kitaplardaki metinlerin uygun olmaması ve öğrencilerin akıcı okuyamaması ile ilgili güçlükler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili çalışmalar (devamı)

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Araştırma Modeli	Bulgular
		Sayı	Cinsiyet	Sınıf		
Layes, Lalonde, Mecheri ve Rebai, 2015	Disleksili olan Arap öğrencileri diğer öğrencilerden ayırabilecek bilişsel okuma becerilerini (görsel dikkat, hızlı otomatikleştirilmiş adlandırma ve çalışma belleği) belirlemek ve bu faktörlerin kelime okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemek	Deney 1 için: Disleksili olan: 23 Disleksi olmayan: 108 Deney 2 için: Disleksili olan: 36	Kız: 53 Erkek: 78	4-5	Korelasyonel model	Deney 1: İki grubun okuryazarlık puanlarında anlamlı farklılık olduğu; görsel dikkat ve fonolojik işlemlerin kelime okumanın yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney 2: Kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileri ile fonolojik farkındalık ve sözel çalışma belleği arasında güçlü bir ilişki bulunduğu; hızlı isimlendirme, görsel dikkat ve çalışan belleğin okuryazarlıkla anlamlı derecede ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015	Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemek	Okuma güçlüğü olan: 35 Okuma güçlüğü olmayan: 51	Okuma güçlüğü olan Kız: 16 Erkek: 19 Okuma güçlüğü olmayan Kız: 22 Erkek: 29	3-4 6-7	Tarama modeli	Okuma güçlüğü olan öğrencilerin cümle anlama becerilerinde okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha düşük performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili çalışmalar (devamı)

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Araştırma Modeli	Bulgular
		Sayı	Cinsiyet	Sınıf		
Schiff, Schwartz-Nahshon ve Nagar, 2011	Okuma güçlüğü olan öğrencilerde fonolojik ve morfolojik farkındalığın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemek	117	Kız: 53 Erkek: 64	7. sınıf: 79 3.sınıf: 38	Korelasyonel model	Okuma güçlüğü olan öğrencilerin fonolojik becerilerde kendi yaşlarına göre daha düşük performans gösterdiği; bağlamsallaştırılmamış morfolojik becerilerde 3.sınıf öğrencileriyle aynı düzeyde bağlamsallaştırılmış metinlerde 3. sınıf öğrencilerinden yüksek ancak kendi yaşlarından geri olduğu; okuduğunu anlama becerilerinin 3. sınıf öğrencileri ile aynı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Mahfoudhi, Elbeheri, Al-Rashidi ve Everatt, 2010	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde morfolojik farkındalığın rolünü incelemek	Öğrenme güçlüğü olan: 86 Öğrenme güçlüğü olmayan:166	Öğrenme güçlüğü olan Kız: 19 Erkek: 70 Öğrenme güçlüğü olmayan Kız: 80 Erkek: 86	Öğrenme güçlüğü olan: 3-4-5-6-7-8 Öğrenme güçlüğü olmayan: 3-4-5-6	Korelasyonel model	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin morfolojik becerilerinin akranlarıyla aynı olduğu ancak morfolojik becerinin okuduğunu anlamayı yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Calhoon, 2005	Akran öğretiminin okuma güçlüğü olan öğrencilere fonolojik becerilerin öğretimi ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemek	38	Kız: 13 Erkek: 25	6-7-8	DeneySEL desen	Akran öğretimi stratejisi ve fonolojik beceri programı uygulanan öğrencilerle uygulanmayan öğrencilerin harf-kelime tanıma, kelime anlamlandırma, okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili çalışmalar (devamı)

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Araştırma Modeli	Bulgular
		Sayı	Cinsiyet	Sınıf		
H. Hitchcock, Prater ve W. Dowrick, 2004	Eğiticiler tarafından verilen eğitim ve videoyla kendine model olmanın okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemek	4	Kız:1 Erkek: 3	1	Tek denekli araştırma	Eğiticiler tarafından verilen eğitimin ve videoyla kendine model olmanın okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerisini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
Boulineau, Fore III, Hagan-Burke ve D. Burke, 2004	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde hikaye haritasının etkililiğini incelemek	6	Kız: 3 Erkek: 3	3-4	Tek denekli araştırma	Müdahalenin öğrencilere hikaye öğelerinin öğretilmesinde etkili olduğu ve öğretim sonunda müdahalenin etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
F. Carlisle, 1999	Genel eğitim fen sınıflarındaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metni anlama ve kelime dağarcıkları kontrol edildiğinde fen metinlerini hatırlamada öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerden daha az başarılı olup olmadıklarını belirlemek	Öğrenme güçlüğü olan: 19 Öğrenme güçlüğü olmayan: 44	Öğrenme güçlüğü olan Kız: 5 Erkek: 14	6-8	Korelasyonel model	Gruplar arasında üretkenlik açısından fark olmadığı; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre metin bilgilerini daha az anlayabildiği ve kullanabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili çalışmalar (devamı)

Kaynak	Amaç	Katılımcı Özellikleri			Araştırma Modeli	Bulgular
		Sayı	Cinsiyet	Sınıf		
Gardill ve K.Jitendra, 1999	İleri düzey hikaye haritasının doğrudan öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkililiğini incelemek	6	Kız: 1 Erkek: 5	6-8	Tek denekli araştırma	İleri düzey hikaye haritasının doğrudan öğretiminin altı öğrencinin okuduğunu anlama becerisini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.1. İncelenen Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında çalışmalar incelendiğinde; 2018 yılında 1 (Görgün, 2018); 2017 yılında 6 (Arabacı, 2017; Botsas, 2017; Delimehmet-Dada, 2017; Rasmussen ve Cora, 2017; Sanır, 2017; Stetter ve Hughes, 2017); 2015 yılında 3 (Beşgül, 2015; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015; Layes, Lalonde, Mecheri ve Rebai, 2015); 2011 yılında 1 (Schiff, Schwartz-Nahshon ve Nagar, 2011); 2010 yılında 1 (Mahfoudhi, Elbeheri, Al-Rashidi ve Everatt, 2010); 2005 yılında 1 (Calhoon, 2005); 2004 yılında 2 (Boulineau, Fore III, Hagan-Burke ve D. Burke, 2004; H. Hitchcock, Prater ve W. Dowrick, 2004); 1999 yılında 2 (F. Carlisle, 1999; Gardill ve K.Jitendra, 1999) çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir.

3.2. İncelenen Araştırmaların Amaçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmalarda incelenen çalışmaların 9'unun (Carlisle, 1999; Al-Rashidi ve Everatt, 2010; Beşgül, 2015; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015; Layes, Lalonde, Mecheri ve Rebai, 2015; Mahfoudhi, Elbeheri, Sanır, 2017; Arabacı, 2017; Botsas, 2017; Delimehmet-Dada, 2017) öğrenme güçlüğü/okuma güçlüğü/disleksi olan ve olmayan öğrencilerin karşılaştırılmasını amaçladığı görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmaların 6'sı (Calhoon, 2005; Mahfoudhi, Elbeheri, Al-Rashidi ve Everatt, 2010; Schiff, Schwartz-Nahshon ve Nagar, 2011; Layes, Lalonde, Mecheri ve Rebai, 2015; Sanır, 2017; Görgün, 2018) çeşitli etkenlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin incelenmesini; 2'si (Arabacı, 2017; Delimehmet-Dada, 2017) çeşitli etkenlerin okuduğunu anlama ile ilişkisinin ortaya konulmasını; 1'i (Rasmussen ve Cora, 2017) okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde bir yöntemin etkililiğinin belirlenmesini; 2'si (Beşgül; 2015; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015) okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmasını; 4'ü (Gardill ve K.Jitendra, 1999; Boulineau, Fore III, Hagan-Burke ve D.Burke, 2004; H.Hitchcock, Prater ve W.Dowrick, 2004; Stetter ve Hughes, 2017) okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde bir stratejinin etkililiğinin incelenmesini; 1'i (F.Carlisle, 1999) metni anlamanın metni hatırlamaya etkisinin araştırılmasını; 1'i (Botsas, 2017) strateji kullanımının karşılaştırılmasını amaçlamaktadır.

3.3. İncelenen Araştırmaların Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada katılımcı özellikleri 1) katılımcı sayısı, 2) cinsiyet ve 3) sınıf olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Katılımcı sayısı açısından değerlendirildiğinde araştırmaların 732 öğrenme güçlüğü olan; 388 öğrenme güçlüğü olmayan öğrenci ile

yürütülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin 177'sinin kız, 319'unun erkek; öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin 188'inin kız, 200'ünün erkek olduğu görülmektedir. İki çalışmada (Botsas, 2017; Rasmussen ve Cora, 2017) katılımcıların cinsiyetleri; iki çalışmada (Beşgül, 2015; Layes, Lalonde, Mecheri ve Rebai, 2015) ise öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları ayrı ayrı belirtilmemiştir. Araştırmalardan 1'inin 1. sınıf (H.Hitchcock, Prater ve W.Dowrick, 2004); 1'inin 2. sınıf (Görgün, 2018); 6'sını 3. sınıf (Boulineau, Fore III, Hagan-Burke ve D.Burke, 2004; Mahfoudhi, Elbeheri, Al-Rashidi ve Everatt, 2010; Schiff, Schwartz-Nahshon ve Nagar, 2011; Güldenoğlu, Kargin ve Miller, 2015; Delimehmet-Dada, 2017; Görgün, 2018); 6'sının 4. sınıf (Boulineau, Fore III, Hagan-Burke ve D.Burke, 2004; Güldenoğlu, Kargin ve Miller, 2015; Layes, Lalonde, Mecheri ve Rebai, 2015; Arabacı, 2017; Delimehmet-Dada, 2017; Görgün, 2018); 4'ünün 5. sınıf (Beşgül, 2015; Layes, Lalonde, Mecheri ve Rebai, 2015; Rasmussen ve Cora, 2017; Botsas, 2017); 6'sının 6. sınıf (F.Carlisle, 1999; Gardill ve K.Jitendra, 1999; Calhoon, 2005; Güldenoğlu, Kargin ve Miller, 2015; Botsas, 2017; Rasmussen ve Cora, 2017); 4'ünün 7. sınıf (Calhoon, 2005; Schiff, Schwartz-Nahshon ve Nagar, 2011; Güldenoğlu, Kargin ve Miller, 2015; Stetter ve Hughes, 2017); 6'sının 8.sınıf (Gardill ve K.Jitendra, 1999; F.Carlisle, 1999; Calhoon, 2005; Mahfoudhi, Elbeheri, Al-Rashidi ve Everatt, 2010; Sanır, 2017; Stetter ve Hughes, 2017) öğrencileri ile yürütüldüğü görülmektedir.

3.4. İncelenen Araştırmaların Araştırma Modeli İlişkin Bulgular

Araştırmalar araştırma modeli açısından değerlendirildiğinde 2'sinin ilişkisel tarama modeli (Arabacı, 2017; Sanır, 2017); 1'inin nedensel karşılaştırma modeli (Delimehmet-Dada, 2017); 5'inin tek denekli araştırma modeli (Gardill ve K.Jitendra, 1999; Boulineau, Fore III, Hagan-Burke ve D.Burke, 2004; H.Hitchcock, Prater ve W.Dowrick, 2004; Rasmussen ve Cora, 2017; Görgün, 2018); 1'inin tarama modeli (Güldenoğlu, Kargin ve Miller, 2015); 1'inin betimsel karşılaştırmalı model (Beşgül, 2015); 4'ünün korelasyon (F.Carlisle, 1999; Mahfoudhi, Elbeheri, Al-Rashidi ve Everatt, 2010; Schiff, Schwartz-Nahshon ve Nagar, 2011; Layes, Lalonde, Mecheri ve Rebai, 2015); 1'inin deneysel model (Calhoon, 2005) ile yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmalardan 1'inde (Stetter ve Hughes, 2017) araştırma modelinin belirtilmediği görülmektedir.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili yapılan 17 araştırma incelenmiştir. İncelenen araştırmalar yıllara göre dağılım, amaç, katılımcı özellikleri ve araştırma modeli açısından analiz edilmiştir. Okul çağındaki çocukların %5'inde özel öğrenme güçlüğü bulunmakla birlikte bu öğrencilerin en çok okuma ile ilgili güçlük yaşadıkları bilinmektedir. Ancak, konuyla ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırma ile özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalara ışık tutulması amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin çalışmaların çoğunun 2017 yılında yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda çoğunlukla öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin karşılaştırıldığı, bilişsel strateji kullanımı ile okuduğunu anlama ve çeşitli okuma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye odaklanıldığı görülmektedir. Geçmiş yıllarda öğrencilerde gözlemlenen okuma problemleri ciddiye alınmamasına rağmen son yıllarda okuma becerisinin öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir etmen olduğu araştırma sonuçları ile ortaya konulmuştur (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2018). Bununla birlikte, özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sayısının hızla artmasına bağlı olarak özel öğrenme güçlüğüne yönelik farkındalığın oluşmasının ve özel öğrenme güçlüğü'nün öneminin anlaşılmasının araştırmalara da yansdığı söylenebilir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunlukla özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılarak ortaya çıkarılması yönünde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, çalışmalarda en çok içsel motivasyon, önbilgi, okuma hızı, hızlı isimlendirme, çalışma belleği gibi etkenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okuduğunu anlama sözcük bilgisi, algı, bellek gibi bilişsel süreçlerin birlikte işlemlenmesini gerektiren bir beceridir. Bender'e (2008) göre özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama güçlükleri bu becerilerdeki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, okuma eylemini başlatma ve devam ettirme açısından ilgi, motivasyon, tutum gibi duyuşsal faktörler öğrencilerin daha çok okuması, kelime bilgisi ve önbilgi edinmesine katkı sağlamaktadır (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Birden fazla değişkenin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin belirlenmesinin özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin karşılaştırılması yoluyla ele alınması bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik

çalışmalarda neler yapılabileceği, nasıl bir öğretim programının hazırlanacağı veya etkinlik seçileceği ile ilgili yol gösterici olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre araştırmaların çalışma grubunda en çok erkek öğrenciler yer almaktadır. İlgili alanyazınında erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre özel öğrenme güçlüğü görülme oranının görülme olasılığının 3-5 kat daha fazla olduğu belirtilmektedir (Liederman, Kantrowitz ve Flannery, 2005). Sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde araştırmaların en fazla 3-4-6 ve 8. sınıf öğrencileriyle yürütüldüğü görülmektedir. İlköğretim okullarında ilk 3 yılında öğrenciler okuma-yazma becerilerinin kazandırılması (Güneş, 2000); üç yılın ardından öğrencilerin okuma yazma becerisi kazandığı varsayılarak okuma, yazma, dinleme, dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Cemiloğlu, 2001). Bu bağlamda, 3. sınıfa kadar okuma becerilerini yeni kazanmaya başlamaları nedeniyle yapılan çalışmaların 3. sınıftan sonra yoğunlaştığı söylenebilir.

Araştırmaların çoğunun tek denekli veya korelasyonel araştırma modeliyle desenlendiği görülmektedir. Çok fazla deneğe ulaşmanın zor olduğu durumlarda sayıca daha az çalışma gruplarında seçilen bir uygulamanın etkililiğinin sınanması nedeniyle araştırmalarda tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı söylenebilir. Buna ek olarak, araştırmalarda okuduğunu anlama ve çeşitli okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmiş olması nedeniyle korelasyonel araştırma modeli tercih edilmiştir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

1) Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili çalışmaların 2004-2018 yılları arasında yoğunlaştığı ve en çok 2017 yılında araştırma yapıldığı görülmüştür. 2017 yılında yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmasına odaklanılmıştır. Buna ek olarak, araştırmalarda bilişsel strateji kullanımı ile okuduğunu anlama ve çeşitli okuma becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin amaçlandığı ortaya çıkmıştır.

2) Araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde içsel motivasyon, görsel algı, bellek, okuma hızı, çalışma belleği gibi bilişsel ve duyuşsal etmenlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi üzerine odaklanılmıştır.

3) Çoğunlukla özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılmıştır.

4) Araştırmaların çalışma gruplarında en çok erkek öğrencilerin olduğu ve 3-4-6 ve 8. sınıf öğrencilerinin yer aldığı belirlenmiştir.

5) Araştırma modelinin belirlenmesinde en çok tek denekli ve korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1) Okuduğunu anlama becerisinin akademik başarı ile ilişkili olması nedeniyle özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili daha fazla araştırma yapılmalı ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olan etmenlerin veya etkili stratejilerin belirlenmesine odaklanılmalıdır.

2) Çalışma grubu oluşturulurken araştırmaya katılacak kız ve erkek öğrenci sayısının eşit veya birbirine yakın olmasına dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Arabacı, G. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme. Stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Beşgül, M. (2015). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans eğitimi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Botsas, G. (2017). Differences in strategy use in the reading comprehension of narrative and science texts among students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(1), 139-162.
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495.
- Boulineau, T., Fore III, C., Hagan-Burke, S. ve D.Burke, M. (2004). Use of story mapping to increase the story grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Calhoon, B.M. (2005). Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 424-433.
- Cardill, C.M. ve Jitendra, K.A. (1999). Advanced story map instruction: effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 3, 2-17.
- Carlisle, F.J. (1999). Free recall as a test of reading comprehension for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22.
- Cemiloğlu, M. (2001). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: İstanbul Alfa.
- Delimehmet Dada, Ş. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P. ve Lipsey, M. (2000). Reading differences between low-achieving students with and without learning disabilities: A meta-analysis. R. Gersten ve S. Vaughn (Eds.), *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues* (ss. 81–104). Hillsdale, USA: Erlbaum.
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (Oka² dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisine etkisi* (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30 (76), 82-96.
- Güneş, F. (1993). Okuma yeteneğinin geliştirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30,26-30.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.

- Hitchcock, H.C., Prater, M.A. ve W.Dowrick, P. (2004). Reading comprehension and fluency examining the effects of tutoring and video self-modeling on first grade students with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 27.
- Jozwik, S.L. (2015). *Effects of explicit reading comprehension strategy instruction for English learners with specific learning disabilities* (Doktora tezi). Illinois State Üniversitesi.
- Layes, S., Lalonde, R., Mecheri, S. ve Rebaï, M. (2015). Phonological and cognitive reading related skills as predictors of word reading and reading comprehension among Arabic dyslexic children. *Psychology*, 6, 20-38.
- Liederman, J., Kantrowitz, L. ve Flannery, K. (2005). Male vulnerability to reading disability is not likely to be a myth a call for new data. *Journal of Learning Disabilities*, 38(2), 109-129.
- Mahfoudhi, A., Elbeheri, G., Al-Rashidi, M. ve Everatt, J. (2010). The role of morphological awareness in reading comprehension among typical and learning disabled native arabic speakers. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6) 500–514.
- Melekoğlu, M.A. ve Çakıroğlu, O. (2018). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Akademik.
- Rasmussen, U. M. ve Cora, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- Sanır, H. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: Aracı model testi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schiff, R., Schwartz-Nahshon, S. ve Nagar, R. (2011). Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. *Ann. of Dyslexia*, 61, 44–63.
- Stanovich, K.E. (1994). Annotation: Does dyslexia exist? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(4), 579-595.
- Stetter, M.E. ve Hughes, T.M. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and Treatment of Children*, 33(1), 115-151.
- Swanson, H.L., Howard, C.B. ve Saez, L. (2006). Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 39, 252–269.
- Tompkins, G.E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Torgesen, J.K. (2005). Recent discoveries from research on remedial interventions for children with dyslexia. M. Snowling ve C. Hulme (Eds.), *The science of reading* (ss. 521–537). Oxford, UK: Blackwell.
- Yıldırım Doğru, S.S. (2015). *Öğrenme güçlükleri*. Ankara: Eğiten Kitap.

Creative Commons licensing terms

Authors will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Atlas Publication and Turkish Special Education Journal:International Research shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflict of interests, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated on the research work. All the published works are meeting the Atlas Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non- commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).