



Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*

*Serap AVCI***
*Özlem İLKER****

Öz

Araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanısı almış öğrencilerde kendini yönetme stratejilerinin, okuduğunu anlama becerileri ve bu beceriye yönelik öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, ilkokulda öğrenim gören üç ÖÖG tanılı öğrenciyle katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle yürütülmüştür. Bağımlı değişken okuduğunu anlama becerisi, bağımsız değişken kendini yönetme stratejileri öğretimidir. Veri toplama araçları olarak SOBAT-II, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçüt Aracı ve sosyal geçerlik formları kullanılmıştır. Veriler, grafiksel analiz ve betimsel analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. Bulgular, kendini yönetme stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu; öğretimden sonraki 1., 3. ve 5. haftalarda öğrencilerin bu stratejileri kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin öz yeterlik algılarında anlamlı artışlar gözlemlenmiştir. Sosyal geçerlik bulguları, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin stratejiyi faydalı ve uygulanabilir bulduklarını ortaya koymuştur. Araştırma, ÖÖG olan öğrencilere yönelik okuma müdahalelerinde kendini yönetme stratejilerinin kullanılmasının önemine dikkat çekmekte ve bu stratejilerin öğretmenler tarafından uygulanabilirliği üzerine öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, okuduğunu anlama, kendini yönetme stratejileri, okuduğunu anlama öz yeterlik algısı

The Impact of Self-management Strategies on the Reading Comprehension Skills of Students with Specific Learning Disabilities

Abstract

This study examines the impact of self-management strategies on both the reading comprehension skills and self-efficacy perceptions of students with specific learning disabilities (SLD). The study was conducted using an inter-participant multiple probe design across subjects with three students diagnosed with SLD who were enrolled in primary school. The dependent variable was reading comprehension skills; the independent variable was self-management strategy instruction. Data were collected through SOBAT-II, the Reading Comprehension Self-efficacy Scale, Self-Management Strategies Criterion-Referenced Checklist, and social validity forms. Graphical and descriptive analyses were used. Findings indicated that self-management strategies effectively improved students' reading comprehension skills and that students maintained use of these strategies at 1, 3, and 5 weeks post-instruction. Self-efficacy perceptions also increased significantly. Social validity findings indicated that both students and teachers found the strategies beneficial and applicable. This study underscores the value of self-management strategies in

* Bu araştırma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Özel eğitim öğretmeni, Leyla Bayram İlkokulu, İstanbul, serapavci0@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0003-9738-4492

*** Doktor Öğretim Üyesi, Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, ozlemilker87@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4120-7302

reading interventions for students with SLD and offers practical implications for implementation in educational contexts.

Keywords: Specific learning disabilities, reading comprehension, self-management strategies, perception of self-efficacy in reading comprehension

Giriş

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), dili yazılı ya da sözlü anlama ve kullanma, okuma, yazma, matematik, dinleme, konuşma ve akıl yürütme gibi bir ya da daha fazla alanda işlevselliğin bozulmasına yol açan, çocukluk çağında sık görülen gelişimsel ve nörolojik bir bozukluktur. ÖÖG olan öğrenciler, aldığı eğitime ve zekâ düzeyine uymayacak şekilde, en az altı ay süreyle okuma, yazma, matematik gibi akademik becerileri edinmede güçlük yaşamalarının yanı sıra bu güçlük öğrencilerin okul başarılarını önemli düzeyde engellemektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). ÖÖG olan öğrencilerin %90'a yakınında okuma becerilerinde sorunlar olduğu belirtilmekte (Görgün ve Melekoğlu, 2019) ve beyinle ilgili fonksiyonlarda bir sorun olmasa da, normal ÖÖG olan öğrencilerin okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akranlarına göre anlamlı düzeyde daha yavaş bir ilerleme gösterdiği bilinmektedir (Lyon, 1996).

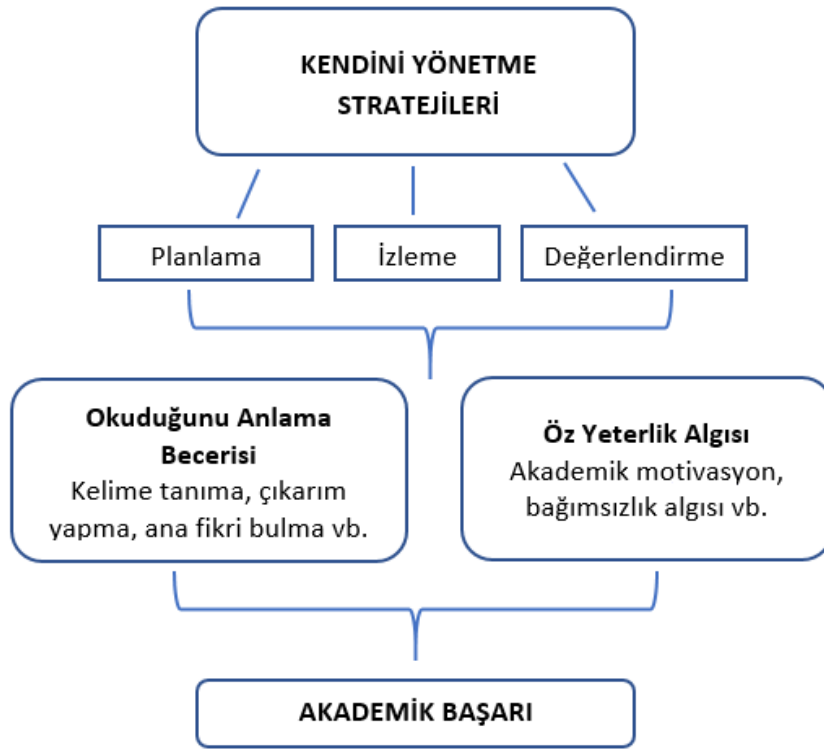
Okuma, yalnızca seslendirme değil, metnin duygu, düşünce ve bilgisini kavrayarak anlam kurma sürecidir (Akyol, 2003; Razon, 1982). ÖÖG olan öğrencilerin %90'a yakını okuma becerilerinde zorluklar yaşarken (Görgün ve Melekoğlu, 2019), bu öğrencilerin okuduğunu anlamada genellikle kelime tanıma, çıkarım yapma ve ana fikri bulma gibi alanlarda güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Cain ve Oakhill, 2006; Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017). Okuduğunu anlamayla ilgili yüksek performans sergileyen öğrencilerin akademik başarıları da yüksek olmaktadır (Ateş, 2008; Kızgın ve Baştuğ, 2020). Bu alandaki zorluklar, öğrencilerin motivasyonunu ve öz yeterlik algılarını da olumsuz etkileyebilir (Hampton ve Mason, 2003; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004).

ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde bilimsel dayanaklı müdahalelerin gerekliliği vurgulanmaktadır (Feeney, 2022). Bu kapsamda, bireylerin davranışlarını kontrol etme ve hedeflerine ulaşma becerisi olarak tanımlanan kendini yönetme stratejileri (Dickerson ve Creedon, 1981), özellikle okuma becerileri üzerinde etkili bir müdahale yöntemi olarak öne çıkmaktadır. Bu stratejilerin, öğrencilerin bağımsızlık kazanmalarına ve öğrenme süreçlerini kontrol etmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Reiff ve Fur, 1992; Fyson, 2009). Okuma becerilerinin geliştirilmesinde doğrudan öğretim (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001; Kuşdemir ve Güneş, 2014), tekrarlı okuma (Kahveci, 2019; Yılmaz, 2023) ve eşli okuma (Urul ve Yılmaz, 2022; Yılmaz ve Kadan, 2019) gibi geleneksel yöntemler kullanılmakla birlikte, kendini yönetme stratejilerinin bu yöntemlere kıyasla daha etkili olduğu görülmektedir (Khodabandehlou, Jahandar, Seyed ve Abadi, 2012).

ÖÖG olan öğrenciler, okuma ve okuduğunu anlama süreçlerinde önemli güçlükler yaşamaktadır. Bu durum yalnızca akademik başarıyı değil, günlük yaşam becerilerini de olumsuz etkilemektedir (Meneghetti, Carretti ve De Beni, 2006; Francisco ve Madrazo, 2019). ABD'de ÖÖG'li öğrencilerin tüm engel grupları içindeki oranı %38,6 iken (U.S. Department of Education, 2018), Türkiye'de kaynaştırma öğrencileri arasında bu oran %4,3'tür (İlker ve Melekoğlu, 2017). Okuduğunu anlama becerisi hem bilişsel hem de üstbilişsel süreçleri içerdiğinden (Baker ve Beall, 2014; Wang ve Gafurov, 2003), öğretiminde bilimsel dayanaklı müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır (Swanson, 2008; Wanzek, Vaughn, Roberts ve Fletcher, 2011). Bu noktada, üstbilişsel bir yaklaşım olan kendini yönetme stratejileri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme gibi aşamalarda etkin olmalarını sağlayarak bağımsızlık, özerklik ve motivasyonlarını desteklemekte; böylece akademik başarılarına da katkı sunmaktadır (Dickerson ve Creedon, 1981; Hampshire, Butera ve Bellini, 2016; Lagomarcino, Hughes ve Rusch, 1989; Lovitt, 1973). Bu stratejiler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini (kelime tanıma, çıkarım yapma, ana fikri bulma vb.) ve öz yeterlik algılarını (akademik motivasyon, özerklik ve bağımsızlık algısı gibi) güçlendirmektedir (Baker ve Beall, 2014; Bandura, 1997; Hampton ve Mason, 2003). Bu bağlamda, Şekil 1'de sunulan kuramsal çerçeve, kendini yönetme stratejilerinin ÖÖG'li öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve öğrenmeye yönelik algıları

Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

üzerindeki bütüncül etkilerini görsel olarak açıklamakta ve bu araştırmanın kuramsal temelini oluşturmaktadır.



Şekil 1. Kendini Yönetme Stratejileri ile Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerileri ve Öz Yeterlik Algısı İlişkisi

Uluslararası araştırmalar, kendini yönetme stratejilerinin ÖÖG’li öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koyarken (Antoniou ve Souvignier, 2007; Cavalier ve Ferretti, 1993; Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Khodabandehlou, Jahandar, Seyedi ve Abadi, 2012; Seyed, Salmani, Nezhad ve Noruzi, 2017), Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu (Fırat, 2017; Sert, 2019; Sayar, 2020) ve özellikle okuduğunu anlama öz yeterlik algısına odaklanan ulusal araştırmaların yetersiz kaldığı görülmektedir (Conway, 2017; Ahmadi, Sheykholeslami ve Nakhostin-Goldoost, 2024). Bu araştırma, Türkiye’deki ÖÖG’li öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde kendini yönetme stratejilerinin etkisini incelemeyi amaçlamakta ve ulusal alan yazına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırmanın amacı, ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kendini yönetme stratejilerinin etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Kendini yönetme stratejileri öğretim paketi, ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili midir?
- Kendini yönetme stratejileri öğretimi yapılan ÖÖG olan öğrenciler, son yoklama oturumlarından 1, 3 ve 5 hafta sonra okuduğunu anlamada kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini sürdürebilmekte midir?
- Kendini yönetme stratejileri öğretim paketi, ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algısı üzerinde etkili midir?
- Araştırmaya katılan ÖÖG olan öğrencilerin ve öğretmenlerinin araştırmayla ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Kendini yönetme stratejilerinin ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu yoklama modelleri, bir öğretim programının etkililiğini birden fazla bağımlı değişken üzerinde değiştirmeyi hedeflediği için bu model seçilmiştir. Bu modelde, ilk olarak tüm katılımcılarla başlama düzeyi verileri toplanır ve başlama düzeyi verileri kararlı hale geldiğinde ilk katılımcıyla uygulama (öğretim) evresine geçilir. Birinci katılımcıda önceden belirlenen ölçüt karşılandığında, tüm katılımcılardan üç oturum üst üste yoklama evresi verileri toplanır ve kararlı veri elde edildikten sonra ikinci katılımcıyla uygulama evresine geçilir ve bu süreç, tüm katılımcılar için tekrarlanır (Tekin-İftar, Kırcaali-İftar, Kurt ve Erbaş, 2023).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, İstanbul ilinde ilkokulda öğrenim gören ÖÖG tanılı iki kız, bir erkek öğrencidir. Tek denekli araştırma desenlerinde katılımcı sayısı, istatistiksel genellemeden ziyade işlevsel geçerlik ve bireysel değişkenliğe odaklandığı için az sayıda bireyle çalışılması bilimsel olarak kabul edilmektedir (Gast & Ledford, 2014). Katılımcıların belirlenmesinde öncelikle ÖÖG tanılı öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş ve okuma becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilerle ilgili öğretmenlerden bilgi alınmış ve okuduğunu anlama becerisinde sorun yaşayan öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrencilerden araştırmaya katılmaya gönüllü olanların ebeveynlerinden Gönüllü Olur Formu aracılığıyla yazılı izin alınmıştır. Daha sonra okuduğunu anlama becerisinde sorun yaşayan öğrenciler arasından, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yoluyla araştırmanın katılımcıları olacak öğrenciler seçilmiştir. Ölçüt örneklemede ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmekte ve araştırma, belirlenen ölçütleri karşılayan katılımcılarla yürütülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da aşağıdaki ölçütleri karşılayan öğrenciler, katılımcı olarak seçilmişlerdir:

- (a) Sınıf öğretmeni tarafından okuduğunu anlama becerilerinde sorun olduğunun belirtilmesi,
- (b) Sınıf düzeyindeki bir metni okuma hatası yapılsa dahi baştan sona okuyabilmek,
- (c) Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Testi-II'ye (SOBAT-II) göre okuduğunu anlama becerisinin sınıf düzeyinin altında olması,
- (d) Okuduğunu anlama becerisi ve kendini yönetme stratejisiyle ilgili herhangi bir çalışmaya katılmamış olmak.
- (e) ÖÖG tanısına ek olarak başka bir tanıya (dil ve konuşma güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu vb.) sahip olmamak.

Aşağıda, katılımcıların özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Aşağıda yer alan adlar, katılımcıların gerçek adları değildir; kod adı kullanılmıştır.

Merve. Merve, 9 yaşındadır ve ÖÖG tanısı vardır. İlkokul 3. sınıfa devam etmektedir. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede Merve'nin matematikte dört işlem ve aritmetik becerilerde sorun yaşadığı; ödev tamamlama, akranlarıyla iletişime geçme gibi durumlarda problem davranışlar sergilediği, bir metnin baştan sona okuyabildiği, okuma hızının sınıf düzeyinde olduğu ve okuma hatalarının olmadığı; fakat metinle ilgili soruları yanıtlama, metnin ana fikrini bulma gibi okuduğunu anlama becerilerinde sorun yaşadığı belirtilmiştir. Merve'ye SOBAT-II'nin A formunun okuduğunu anlama bölümü uygulanmış ve Merve'nin okuduğunu anlama puanının sınıf düzeyinin altında (8.0 yaş/2.5 sınıf) olduğu görülmüştür.

Ahmet. ÖÖG tanısı bulunan Ahmet, 8 yaşındadır ve ilkokul 3. sınıfa devam etmektedir. Sınıf öğretmeni Ahmet'in sınıf içi etkinliklere katılmadığını, sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmadığını, okuma sırasında satır atlama, b-d, m-n gibi bazı harfleri birbiriyle karıştırma gibi okuma hataları yaptığını ve okuduğu metinle ilgili sorulara yanıt veremediğini belirtmiştir. Ahmet'e SOBAT-II'nin A formunun okuduğunu anlama bölümü uygulanmış ve Ahmet'in okuduğunu anlama puanının sınıf düzeyinin altında (7 yaş/2.sınıftan düşük) olduğu belirlenmiştir.

Ayşe. Ayşe, 9 yaşındadır, ÖÖG tanısı vardır ve ilkokul 4. sınıfa devam etmektedir. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede öğretmeni Ayşe'nin sınıf içi etkinliklere katıldığını, akranlarıyla

Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

iletişim kurduğunu, dört işlem yapabildiğini, basit problemleri çözebildiğini ve yazma becerilerinde sorun görülmediğini, bir metni baştan sona okuyabildiğini, okuma hızının sınıf düzeyinde olduğunu ve okuma hatalarının olmadığını; fakat Ayşe'nin metinlerle ilgili sorulara yanıt veremediğini ya da yanlış yanıtlar verdiğini belirtmiştir. Ayşe'ye SOBAT-II A formunun okuduğunu anlama bölümü uygulanmış ve Ayşe'nin okuduğunu anlama puanının sınıf düzeyinin altında olduğu (7 yaştan düşük/2. sınıf) tespit edilmiştir.

Ortam

Araştırma, katılımcıların devam ettikleri ilkokulda bulunan destek eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Destek eğitim sınıfında bir yazı tahtası, bir masa, iki sandalye, 2x4 cm genişliğinde bir pencere bulunmakta ve sınıf, yeterince aydınlatılmaktadır. Araştırmacı, katılımcıların dikkatini dağıtacak tüm uyaranları sınıftan kaldırmış; tüm oturumlarda masa ve sandalyeyi karşılıklı fakat katılımcının arkası cama dönük olacak şekilde konumlandırmıştır.

Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, okuduğunu anlama becerisidir. Ön test olarak öğrencilere SOBAT-II'nin A formunda yer alan 13 metne ilişkin 65 okuduğunu anlama sorusu sorularak öğrencilerin uygulama öncesindeki okuduğunu anlama performansları belirlenmiştir. Uygulama oturumları sırasında öğrencilere metinlerle ilgili çoktan seçmeli 5 soru sorularak öğrencilerin okuduğunu anlama puanları hesaplanmıştır. Uygulama oturumları sona erdikten sonra ise öğrencilere SOBAT-II'nin B formunda yer alan 13 metne ilişkin 65 okuduğunu anlama sorusu sorularak bağımlı değişkene ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni ise kendini yönetme stratejileri öğretimidir. Kendini yönetme stratejileri, zincirleme becerilerden oluşmaktadır ve bu çalışmada kendini yönetme stratejilerinden kendine ön uyaran verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejileri kullanılmıştır. Kendini yönetme stratejilerinin beceri analizi yapılmış ve yapılan analiz için bir özel eğitim öğretmeninden ve özel eğitim alanında görev yapan bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda kendini yönetme stratejilerini kullanma becerileri, 20 basamak olarak belirlenmiştir:

- 1) Dosyanın ilk sayfasındaki resimli kartı alır.
- 2) Resimli karta bakarak okumaya ilişkin neler yapacağını söyler.
- 3) Resimli kartı masaya bırakır.
- 4) Dosyadan okuyacağı metni çıkarır.
- 5) Metni okur.
- 6) Metne ilişkin soruların olduğu kâğıdı dosyadan çıkarır.
- 7) Metinle ilgili soruları cevaplar.
- 8) Dosyadan metinle ilgili Kontrol Kâğıdını çıkarır.
- 9) Kontrol Kâğıdını soruları cevapladığı kâğıdın yanına koyar.
- 10) Cevapları kontrol ederek doğru cevaplarına "+", yanlış cevaplarına "-" işareti koyar.
- 11) Toplam doğru sayısını Kontrol Kâğıdındaki ilgili yere yazar.
- 12) Dosyadan Kendini İzleme Formunu çıkarır.
- 13) Kendini İzleme Formundaki okumaya ilişkin yönergelerde doğru yaptığı maddeler için gülen yüzü, yanlış yaptığı maddeler için üzgün yüzü boyar.
- 14) Gülen yüzleri ve üzgün yüzleri sayar.
- 15) Dosyadan Kendini Değerlendirme Formunu çıkarır.
- 16) Saydığı gülen yüzlerin ve üzgün yüzlerin sayısını Kendini Değerlendirme Formunda ilgili yere yazar.
- 17) Kendini Değerlendirme Formundaki gülen yüz sayısı kadar gülen yüz boyar.
- 18) Dosyadan Kendini Pekiştirme Formunu çıkarır.
- 19) Kendini Pekiştirme Formunda performansına uygun dereceyi yuvarlak içine alır.
- 20) Uygulamacıdan ödülünü ister.

Araç Gereçler

Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için kendini yönetme stratejilerinin öğretiminde kullanılmak üzere içerisinde (1) kendine ön uyarı verme, okuma metni ve okuma metniyle ilgili soruların olduğu sayfa, (2) Kendini İzleme Formu (EK 1), (3) Kendini Değerlendirme Formu (EK 2) ve (4) Kendini Pekiştirme Formunun (EK 3) bulunduğu bir dosya hazırlanmıştır.

Kendini yönetme stratejilerinin öğretiminde kullanılmak üzere öncelikle 2023-2024 eğitim-öğretim yılı MEB Türkçe ders kitaplarında serbest okuma metinleri ve temalar içerisinde yer alan 30 metin belirlenmiştir. Bu metinlerin içerisinde Ateşman okunabilirlik formülü [1997; okunabilirlik sayısı: 198,825- (40,175 X hece olarak sözcük uzunluğu – 2,610 X sözcük olarak cümle uzunluğu)] kullanılarak 6 kolay, 6 orta güçlükte, 6 zor metin seçilmiş ve her oturum öğrencilerin bir kolay, bir orta güçlükte, bir de zor metin okuyacağı şekilde planlanmıştır. Metinler belirlendikten sonra her metne ilişkin çoktan seçmeli okuduğunu anlama soruları oluşturulmuştur. Hem metinler hem de sorular için bir Türkçe öğretmeni ile özel eğitim alanında görev yapan bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır.

Kendini İzleme Formu, alan yazındaki araştırmalara (Bransford ve Johnson, 1972; Berkeley, 2007; Gajria ve Salvia, 1992; Schunk, 1989) dayanılarak ve okuduğunu anlama becerisi için gerekli olan basamaklar göz önünde bulundurularak hazırlanan formdur. Bu formda aşağıdaki basamaklar yer almaktadır:

- 1) Öğretmenim “Oku” dediğinde okudum.
- 2) Okuma sırasında dikkatimi metne verdim.
- 3) Okumayı tamamladım.
- 4) Okuma sırasında kendimi iyi hissettim.
- 5) Okuduklarımı aklımda tuttum.
- 6) Okuduğum metni zihnimde özetledim.
- 7) Okuduğum metinle ilgili birinci soruyu doğru cevapladım.
- 8) Okuduğum metinle ilgili ikinci soruyu doğru cevapladım.
- 9) Okuduğum metinle ilgili üçüncü soruyu doğru cevapladım.
- 10) Okuduğum metinle ilgili dördüncü soruyu doğru cevapladım.
- 11) Okuduğum metinle ilgili beşinci soruyu doğru cevapladım.

Kendini İzleme Formunda yukarıdaki her bir basamağın karşısında bir gülen yüz ve üzgün yüz ifadesi vardır. Öğrenci, metni okuduktan sonra metinle ilgili çoktan seçmeli soruları yanıtlamış ve uyguladığı basamak için gülen yüzü, uygulamadığı basamak için üzgün yüzü boyamıştır.

Kendini Değerlendirme Formu, öğrencilerin Kendini İzleme Formunda yer alan basamaklardan kaçını gerçekleştirdiğini belirlemeleri amacıyla 1’den 11’e kadar üst üste sıralanmış kutucuklardan, bu formda boyadıkları gülen ve üzgün yüzlerin sayısını yazabilecekleri kutucuklardan ve 11. kutucuğun üzerinde yer alan bir kupa görselinden oluşmaktadır. Kendini Pekiştirme Formu ise öğrencilerin Kendini İzleme Formunda gerçekleştirdikleri basamak sayısına karşılık gelen ve önceden öğrenciyle belirlenen pekiştireçleri almalarına olanak sağlamak üzere gülen yüzlerle oluşturulmuş bir formdur. Bu forma göre 1-5 arası gülen yüze karşılık gelecek kadar basamak gerçekleştiren öğrenciler herhangi bir pekiştireç alamazken, 6-7, 8-9, 10-11 tane gülen yüze karşılık gelen basamakları gerçekleştiren öğrenciler, belirlenen pekiştireçleri almaktadır.

Veri Toplama Araçları

ÖÖG tanısı olan ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde kendini yönetme stratejilerinin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, strateji öğretimi süresince kullanılan araç gereçler dışında veri toplama araçları olarak SOBAT-II, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçüt Aracı, Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Formu, Öğrenciler İçin Sosyal Geçerlik Formu ve Öğretmenler İçin Sosyal Geçerlik Formu kullanılmıştır. Birinci ve ikinci yazar, SOBAT-II Uygulayıcı Sertifikasına sahiptir. Ayrıca, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği için ölçek sahiplerinden yazılı izin alınmıştır.

Araştırmada, kendini yönetme stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için ön test ve son test verileri SOBAT-II aracılığıyla

Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

toplanmıştır. SOBAT-II, Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu (2018) tarafından 7-14 yaş arası öğrencilerin akıcı okuma, okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş, A ve B formundan oluşan bir değerlendirme aracıdır. Bu çalışmada katılımcılar, SOBAT-II'nin okuduğunu anlama bölümüne ilişkin değerlendirilmişlerdir. Her formda 13 metin ve bu metinlere ilişkin 5 çoktan seçmeli okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır. Her doğru cevap 1 puan olarak hesaplanmaktadır. Katılımcının okuduğunu anlama bölümünden almış olduğu toplam puana göre yaş ve sınıf düzeyi olarak nerede olduğu belirlenmektedir. SOBAT-II'nin yaş ölçütü esas alınarak hesaplanan okuduğunu anlama bölümü geçerlik katsayısı SOBAT-II A Formu için 0,40, B Formu için 0,42'dir. Ön test verilerinin toplanması için SOBAT-II A Formu, son test verilerinin toplanması için ise B Formu kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Epçaçan ve Demirel (2011) tarafından ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini değerlendirmek için geliştirilmiş, beşli likert tipinde 27 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.77 olarak bulunmuştur. Bu ölçek, kendini yönetme stratejileri öğretimi öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarını ortaya koymak için ön test, strateji öğretimi sonrasında okuduğunu anlama öz yeterlik algılarında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla da son test olarak uygulanmıştır.

Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçüt Aracı, katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, günlük yoklama ve izleme oturumlarında, strateji öğretim basamaklarını gerçekleştirip gerçekleştiremediklerinin; yani, etkililik verilerinin toplanması için kullanılan 20 basamaktan oluşan bir değerlendirme aracıdır. Bu araçta Ölçüt, Evet ve Hayır sütunları bulunmaktadır. Öğrencinin gerçekleştirdiği her basamak için ölçütün % kaç olduğu yazılmış, öğrencinin doğru yaptığı her basamak için Evet sütununa "+", yanlış tepki verdiği ya da hiç tepki vermediği basamak için Hayır sütununa "-" işareti konmuştur. Bu form ayrıca, gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması için de kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenirlik verilerinin toplanmasında Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Formu kullanılmıştır. Bu form, uygulama oturumlarının uygun şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemek üzere hazırlanmış 8 maddeden oluşan bir formdur. Formda doğru tepki sayısı ve doğru tepki yüzdesi, uygulamacı tepkileri bölümleri yer almaktadır. Araştırmada gözlemci rolündeki kişi, bu form aracılığıyla tüm oturumların %30'u için uygulama güvenirliğini hesaplamıştır. Geçerlik verileri ise öğrenciler için 5 kapalı uçlu sorudan oluşan Öğrenciler İçin Sosyal Geçerlik Formu ile üç açık uçlu sorudan oluşan Öğretmenler İçin Sosyal Geçerlik Formu aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca strateji öğretimi süresince öğretim oturumlarında, 2023-2024 MEB Türkçe ders kitaplarında yer alan 30 metin arasından Ateşman'ın okunabilirlik formülüne [Okunabilirlik sayısı: $198,825 - (40,175 \times \text{hece olarak sözcük uzunluğu}) - (2,610 \times \text{sözcük olarak cümle uzunluğu})$] göre hesaplanan ve Türkçe öğretimi alanında görev yapan bir uzmanın görüşü sonrasında 6 kolay düzeyde, 6 orta düzeyde ve 6 zor düzeyde olmak üzere toplam 18 metin; yoklama oturumlarında ise her zorluk düzeyinden olacak şekilde toplam 12 metin kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Tek denekli araştırma yöntemlerine uygun olarak desenlenen bu araştırmanın verileri, başlama düzeyi oturumları, toplu yoklama oturumları, öğretim oturumları ve izleme oturumlarında toplanmıştır. Deneyisel uygulamanın yanı sıra bu süreçte, güvenirlik ve sosyal geçerlik verileri de elde edilmiştir.

Deney Süreci

Araştırmanın deney süreci, başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, günlük yoklama ve izleme oturumlarından oluşmaktadır.

Başlama Düzeyi Oturumları

Öğrencilere okuduğunu anlama becerileriyle ilgili kendini yönetme stratejilerinin öğretimi yapılmadan önce, her katılımcıyla ayrı ayrı, üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar

başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Bu oturumlar gerçekleştirilirken öğrenciyle araştırmacı karşılıklı oturmuş ve araştırmacı dikkat sağlayıcı ipucu olarak “Çalışmaya hazır mısınız?” sorusunu yöneltmiş, öğrenci sözel olarak veya mimikleriyle hazır olduğunu belirttiğinde çalışmaya başlanmıştır. Araştırmacı öğrenciye “Bu dosyayı al, dosyadaki sırayı takip ederek metni oku, soruları cevapla” yönergesini vermiş ve öğrencinin ilk basamağı yerine getirmesi için 5 saniye beklenmiştir. Doğru tepki, öğrencinin kendini yönetme stratejileri basamaklarını doğru bir şekilde uygulayarak dosyada yer alan metinleri okuyup okuduğunu anlama sorularını yanıtlaması; yanlış tepki ise basamakları doğru şekilde uygulamaması ya da hiçbir tepki vermemesidir. Öğrenci strateji basamaklarını doğru olarak gerçekleştirdiğinde Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçüt Aracına doğru tepki sütununa artı “+” işareti ve bir sonraki basamağa geçmesi için beş saniye bekleyerek sonraki basamağa başlayıp başlamadığını gözlemlemiştir. Öğrenci, strateji basamağını doğru olarak gerçekleştirmediği takdirde uygulamacı ölçüt aracındaki ilgili sütuna eksi “-” işareti koymuştur.

Uygulama (Öğretim) Oturumları

Uygulama oturumları, her öğrenciyle bireysel olarak, haftada 2 gün, her gün 1 oturum (40 dakika) şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları (1) hedef davranışın tanımlanması, olumlu ve olumsuz örneklerin sunulması, (2) hedef davranışın yararlarının tartışılması, (3) hedef davranış için başarı ölçütünün belirlenmesi, (4) kendini yönetme stratejisini tanıtmak, stratejinin yararlarını tartışma ve strateji materyallerini tanıtmak, (5) stratejiyi kullanmaya model olma, (6) rehberli uygulama ve (7) bağımsız uygulama şeklinde gerçekleştirilmiştir. Aşağıda, uygulama süreci basamakları açıklanmıştır:

Araştırmacı, strateji öğretimi için gerekli araç gereçleri ve pekiştireçleri hazırlayarak her oturum öncesinde masanın üzerine koymuştur. Her oturumda araştırmacı, öğrenciyle karşılıklı oturmuş ve öğrenciye “Şimdi bu dosyayı kullanarak okuma yapacağız, hazır mısınız?” sorusunu yöneltmiş, öğrenci sözel olarak veya mimikleriyle hazır olduğunu belirttiğinde çalışmaya başlanmıştır.

Hedef davranışın tanımlanması, olumlu ve olumsuz örneklerin sunulması basamağında araştırmacı öğrenciye, okuduğunu anlama becerisinin ne demek olduğu açıklanmış, okuduğunu anlama becerisiyle ilgili öğrenciye olumlu ve olumsuz örnekler sunulmuştur. Hedef davranışın yararlarının tartışılması basamağında öğrenciyle okuduğunu anlama becerisinin yararları üzerine tartışılmıştır. Hedef davranış için başarı ölçütünün belirlenmesi basamağında araştırmacı, öğrenciyle birlikte okuyacakları metinle ilgili beş sorudan beşinin de doğru yanıtlanması ölçütü olarak belirlenmiştir. Kendini yönetme stratejisini tanıtmak, stratejinin yararlarını tartışma ve strateji materyalleri tanıtmak basamağında araştırmacı kendini yönetme stratejilerini açıklamış, bu stratejilerin yararları üzerine öğrenciyle tartışmış, uygulama süresince kullanılacak formlar öğrenciye tanıtmıştır. Stratejiyi kullanmaya model olma basamağında araştırmacı “Şimdi beni dikkatlice izle, dosyayı kullanarak okuma yapacağım ve soruları cevaplayacağım” şeklinde yönerge verdikten sonra tüm basamaklar için öğrenciye model olmuştur. Rehberli uygulama basamağında ise yönergeyi “Şimdi bu dosyayı kullanarak metni okuyup soruları cevaplayacağız” şeklinde değiştirerek doğru tepkileri için öğrenciyi pekiştirmiş, yanlış tepkilerinde ise öğrenciyi destekleyerek öğrencinin stratejiyi kullanmasını sağlamıştır. Son basamak olan bağımsız uygulama basamağı, günlük yoklama oturumları şeklinde düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları, her öğrenciyle bireysel olarak, öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini ölçmek ve performanslarını belirlemek için, başlama düzeyi oturumlarındaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Her öğrencinin günlük yoklama oturumu, -ilk uygulama oturumu haricinde-uygulama oturumlarından hemen sonra gerçekleştirilmiştir. Birinci katılımcıda belirlenen ölçüt karşılandıktan sonra tüm öğrencilerden toplu yoklama oturumu verisi alınmıştır. Süreç, tüm öğrenciler için aynı şekilde yürütülmüştür. Günlük yoklama oturumlarında katılımcının doğru tepkide bulunduğu basamak sayısı, beceri analizindeki basamak sayısına bölünerek doğru yapılan basamakların yüzdesi bulunarak grafiğe yüzde (%) olarak işlenmiştir. Toplanan veriler, bağımlı değişkenle ilgili öğrencinin performans düzeylerine ilişkin verileri oluşturmuştur.

Yoklama Oturumları

Toplu yoklama oturumları, bir katılımcıyla uygulama oturumlarına başlamadan önce, tüm katılımcıların kendini yönetme stratejilerine ilişkin basamakları ne ölçüde gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla; her katılımcıyla toplamda üç toplu yoklama oturumu şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda araştırmacı, “Hazır mısın? Seninle okuduğunu anlama çalışacağız” şeklinde dikkat sağlayıcı ipucunu öğrenciye sunmuştur. Öğrenci hazır olduğunu belirttiikten sonra araştırmacı kendini yönetme stratejilerinin bulunduğu dosyayı öğrenciye göstererek “Bu dosyayı al, dosyadaki sırayı takip ederek metni oku, soruları cevapla” yönergesini vermiştir. Öğrencinin ilk basamağı yerine getirmesi için 5 saniye beklenmiş, öğrenci strateji basamağını doğru olarak gerçekleştirdiğinde Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçüt Aracının doğru tepki sütununa artı “+” işareti, yanlış tepki verdiğiinde ya da tepki vermediğinde ise yanlış tepki sütununa “-” işareti konmuştur. Üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiğinde oturum sonlandırılmıştır.

Günlük yoklama oturumları, “uygulama (öğretim) oturumları başlığının altında belirtilen şekilde gerçekleştirilmiştir.

İzleme Oturumları

Araştırmada izleme oturumları, uygulama ve günlük yoklama oturumları bittikten sonraki birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda, öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek için, toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir.

Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ile uygulama güvenilirliği olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmadan önce gözlemciye araştırmanın amacı, güvenilirlik verisi formları ve kendini yönetme stratejileri hakkında bilgi verilmiş ve başlama düzeyi, günlük ve toplu yoklama, uygulama ve izleme oturumları videolarından yansız atama yoluyla belirlenen oturumların en az %30’u için Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçüt Aracında yapılan işaretlemeler göz önünde bulundurularak güvenilirlik verisi alınmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik hem de uygulama güvenilirliği hesaplanırken $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)] \times 100$ (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) formülü kullanılmış ve gözlemciler arası güvenilirlik %100 bulunmuştur.

Uygulama güvenilirliği için ise yine araştırmacı ve gözlemci, yansız atama yoluyla uygulama oturumları videolarının %30’unu izlemişler ve Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Formunu doldurmuşlardır. Uygulama güvenilirliği katsayısı, Kırcaali-İftar ve Tekin’in (1997) Gözlenen uygulamacı davranışı/Planlanan uygulamacı davranışı $\times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kendini yönetme stratejileri uygulama oturumlarında yalnızca Ahmet için “dikkat sağlayıcı ipucunu sunma” davranışı için uygulama güvenilirliği %75, diğer davranışların tümü için %100 bulunmuştur.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmadaki sosyal geçerlik verileri, katılımcı öğrenciler ve öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yapılması ve bu görüşmelerin ses kaydına alınması yoluyla toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri toplanırken yapılan görüşmelerde öğrencilerden Öğrenciler İçin Sosyal Geçerlik Formundaki 5 kapalı uçlu soruyu, öğretmenlerden ise Öğretmenler İçin Sosyal Geçerlik Formundaki üç açık uçlu soruyu yanıtlamaları istenmiştir.

Ön Test-Son Test Verilerinin Toplanması

Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları, strateji öğretimi öncesinde SOBAT-II’nin A formu, strateji öğretimi sonrasında ise B formu kullanılarak toplanmış ve değerlendirmeler video kaydına alınmıştır. İki veri toplama aşaması da iki ders saati (40 dk + 40 dk) sürmüş, öğrenciler A ve B formlarının her birinde bulunan 13 metin ve bu metinlere ilişkin hazırlanmış beş çoktan seçmeli soru üzerinden

değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonrasında SOBAT-II uygulayıcı el kitabında yer alan bilgilere göre öğrencilerin aldıkları puanlara karşılık gelen yaş ve sınıf düzeyi belirlenerek puan dönüşümü yapılmıştır.

Strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarında bir değişime yol açıp açmadığını belirlemek amacıyla strateji öğretimi öncesinde ve sonrasında öğrencilerden Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler ölçeği doldurmadan önce uygulamacı ölçeği öğrencilere tanıtmış ve maddelerin derecelendirilmesiyle ilgili bilgi vermiş, sonrasında her öğrenci bağımsız olarak ölçeğe gerekli işaretlemeleri yapmışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmada etkililik verileri ve güvenilirlik verileri analiz edilmiştir. Etkililik verilerinin analizi için Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçüt Aracında yer alan basamaklardaki doğru tepki verilen basamak sayıları belirlenmiş ve her bir öğrenci için “doğru basamak sayısı/toplam basamak sayısı x 100” formülü (Gast ve Ledford, 2009) kullanılarak her öğrencinin kendini yönetme stratejilerini kullanmalarına ilişkin yüzdelik veri elde edilmiştir. Elde edilen veriler, çizgi grafiği kullanılarak görselleştirilmiş ve analiz edilmiştir. Çizgi grafiğinin yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise kendini yönetme stratejilerini kullanma davranış yüzdesini göstermektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ön test-son test verileri tablolaştırılarak; okuduğunu anlama öz yeterlik algısı verileri ise sütun grafiğiyle gösterilmiştir.

Araştırmanın öğrenciler ve öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlik bulguları betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Güvenirlik verilerinin analizi ise gözlemciler arası güvenilirlik verileriyle uygulama güvenilirliği verilerinin analizini içermektedir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, “görüş birliği/ (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülü (Tekin-İftar ve diğerleri, 2023) kullanılarak analiz edilmiş ve Tablo 1.’de verilmiştir.

Tablo 1.

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Öğrenci	Başlama Düzeyi	Günlük Yoklama	Toplu Yoklama	İzleme
Ahmet	%100	%100	%100	%100
Ayşe	%100	%95	%100	%100
Merve	%100	%100	%100	%100

Uygulama güvenilirliği verilerinin hesaplanmasında ise “gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü (Tekin-İftar ve diğerleri, 2023) kullanılmış ve veriler, Tablo 2.’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Kendini Yönetme Stratejileri Uygulama Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri

Davranışlar	Ahmet	Ayşe	Merve
Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	%75	%100	%100
Okuduğunu anlama becerisini tanımlama	%100	%100	%100
Okuduğunu anlama becerisinin faydalarını sayma	%100	%100	%100
Okumaya ilişkin ölçütü açıklama	%100	%100	%100
Kendini yönetme stratejilerine ilişkin basamakları açıklama	%100	%100	%100
Kendini yönetme stratejilerinin faydalarını sayma	%100	%100	%100
Kullanılacak araç gereçleri tanıtmaya	%100	%100	%100
Kendini yönetme stratejilerini öğretme	%100	%100	%100

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için uygulama oturumları olgunlaşma, sınanma, dış etmenler, ölçme ve verilerin kararsızlığı açısından kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Olgunlaşma etkisini kontrol altına alabilmek için uygulama oturumları haftada iki gün dört oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

Sınanma etkisi için araştırmada sürekli olarak başlama düzeyi verisi alınmamış ve uygulamacı tarafından uygulama güvenilirliği yapılmıştır. Katılımcıların öğretmenleri ve ailelerine, araştırma süresince katılımcılara okuduğunu anlama becerisi ve kendini yönetme stratejisiyle ilgili herhangi bir müdahalede bulunmamaları gerektiği söylenerek dış etmenler; araştırmada aynı ölçme araçlarıyla tüm evrelerde güvenilirlik verisi toplanarak ölçme etkisi kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Veri kararsızlığının önüne geçmek için ise araştırmacının her evresinde kararlı veri elde edilinceye kadar veri toplanmıştır. Bu araştırmanın dış geçerliği ise katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde çok sayıda yinelenmenin olması, araştırmada yer alan öğrenci özelliklerinin farklı olması; yani bir öğrenciye öğretim yapılmasının diğer öğrencilerde istendik davranış değişikliğini kolaylaştırmamasıyla sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğinin artırılması için önceki bölümlerde bahsedildiği gibi gözlemciler arası güvenilirlik verileriyle uygulama güvenilirliğine ilişkin veriler toplanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 22.12.2023

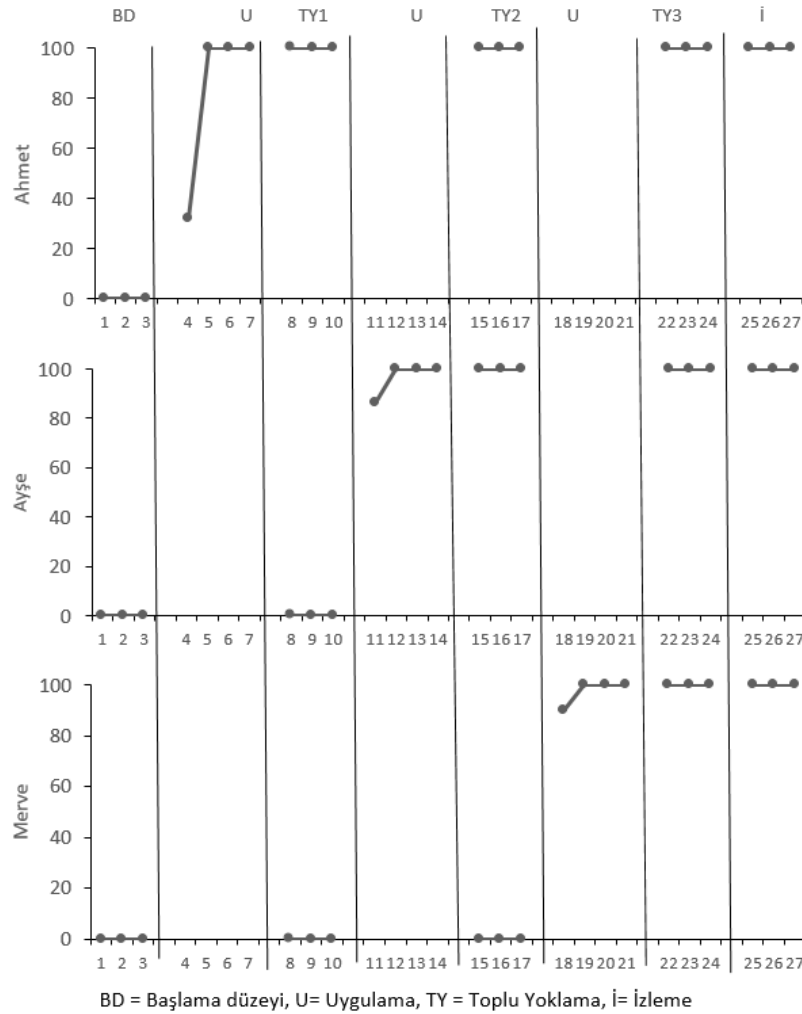
Belge sayı numarası= 2023/85-42

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ÖÖG olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanma ve sürdürme bulguları, ön test ve son test bulguları ve sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir.

Kendinin Yönetme Stratejilerini Kullanma Becerilerini Kazanma ve Sürdürmeye İlişkin Bulgular

ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmaları ve sürdürmelerine ilişkin bulgular, grafiksel olarak analiz edilerek Şekil 2.'de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğrencilerin Kendini Yönetme Stratejilerini Kazanmaları ve Sürdürmelerine İlişkin Bulgular

Şekil 2.'de, Ahmet, Ayşe ve Merve'nin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerine ilişkin veriler sunulmaktadır. Ahmet, başlama düzeyinde %0 başarı gösterdikten sonra öğretim oturumlarına başlamış ve Ahmet, günlük yoklama oturumları şeklinde yürütülen ilk uygulama oturumunda stratejileri %50 oranında kullanabilmiştir. İlk uygulama oturumundan sonra ise stratejileri kullanma becerileri %100'e ulaşmış ve Ahmet, toplu yoklama oturumları ve izleme oturumlarında da aynı performansı sürdürmüştür. Ayşe, başlama düzeyinde %0 başarı ile başlamış, ilk uygulama oturumunda %85 başarı elde etmiştir. Sonraki uygulama oturumlarında stratejileri kullanma becerileri %100'e ulaşmış ve bu performansı uygulama oturumları sonrasında gerçekleştirilen toplu yoklama oturumları ve izleme oturumlarında da sürdürmüştür. Merve, başlama düzeyinde %0 başarı gösterdikten sonra uygulama oturumlarına geçilmiş, ilk uygulama oturumunda Merve'nin stratejileri kullanma becerileri %90'a yükselmiştir. Merve'nin stratejileri kullanma becerileri performansının, ikinci

Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

uygulama oturumu itibarıyla %100'e ulaştığı ve uygulama oturumları sonrasında yapılan toplu yoklama oturumlarıyla izleme oturumlarında Merve'nin bu performansını sürdürdüğü görülmüştür. Genel olarak, öğrencilerin ikinci uygulama oturumuyla birlikte kendini yönetme stratejileri kullanma becerilerini %100 kazandıkları ve strateji öğretimi bittikten sonraki 1., 3. ve 5. Haftada stratejileri kullanma becerilerini %100 sürdürdükleri belirlenmiştir.

Etki Büyüklüğünün Hesaplanması

Tek denekli araştırmalarda müdahalenin etkisini ölçmek için yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri, Parker, Vannest, Davis ve Sauber (2011) tarafından geliştirilen Tau-U'dur (Parker ve Vannest, 2009). Tek denekli örneklem küçüklüğü nedeniyle geleneksel istatistiksel testlerin yetersiz kalması ve geleneksel örtüşmezlik ölçütlerinin yalnızca müdahale etkisini dikakte alıp eğilimleri göz ardı etmesi nedenlerinden dolayı tercih edilen Tau-U hesaplamasında 0-0.35 değeri zayıf etkiye, 0-0.65 değeri orta düzeyde etkiye, 0,35-0,65 değeri ise güçlü etkiyi göstermektedir. Tau-U hesaplama Tau-U formülünde, elde edilen verilerin büyüklüğünü hesaplamak için pozitif çiftlerin sayısından negatif çiftlerin sayısı çıkarılmakta ve ortaya çıkan fark, pozitif çiftlerin sayısı, negatif çiftlerin sayısı ve beraberlik içeren çiftlerinin sayısının toplamına bölünmektedir (Parker ve diğerleri, 2011). Bu araştırmada başlama düzeyi verileri "0" olduğu için eğilim düzeltmesi gerekmemektedir. Yapılan hesaplamalara göre ortaya çıkan Tau-U değerleri, Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Tau-U Değerleri

Öğrenci	Oran	Etki
Ahmet	1.0	Güçlü etki
Ayşe	1.0	Güçlü etki
Merve	1.0	Güçlü etki

Tau-U değerleri, üç katılımcının da Tau-U değerlerinin 1.0 olması, üç öğrenci için de yapılan müdahalenin, yani strateji öğretiminin güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kendini yönetme stratejileri öğretimi öncesine ve sonrasına ait SOBAT-II puanları ile puanların yaş ve sınıf düzeyi dönüşümleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

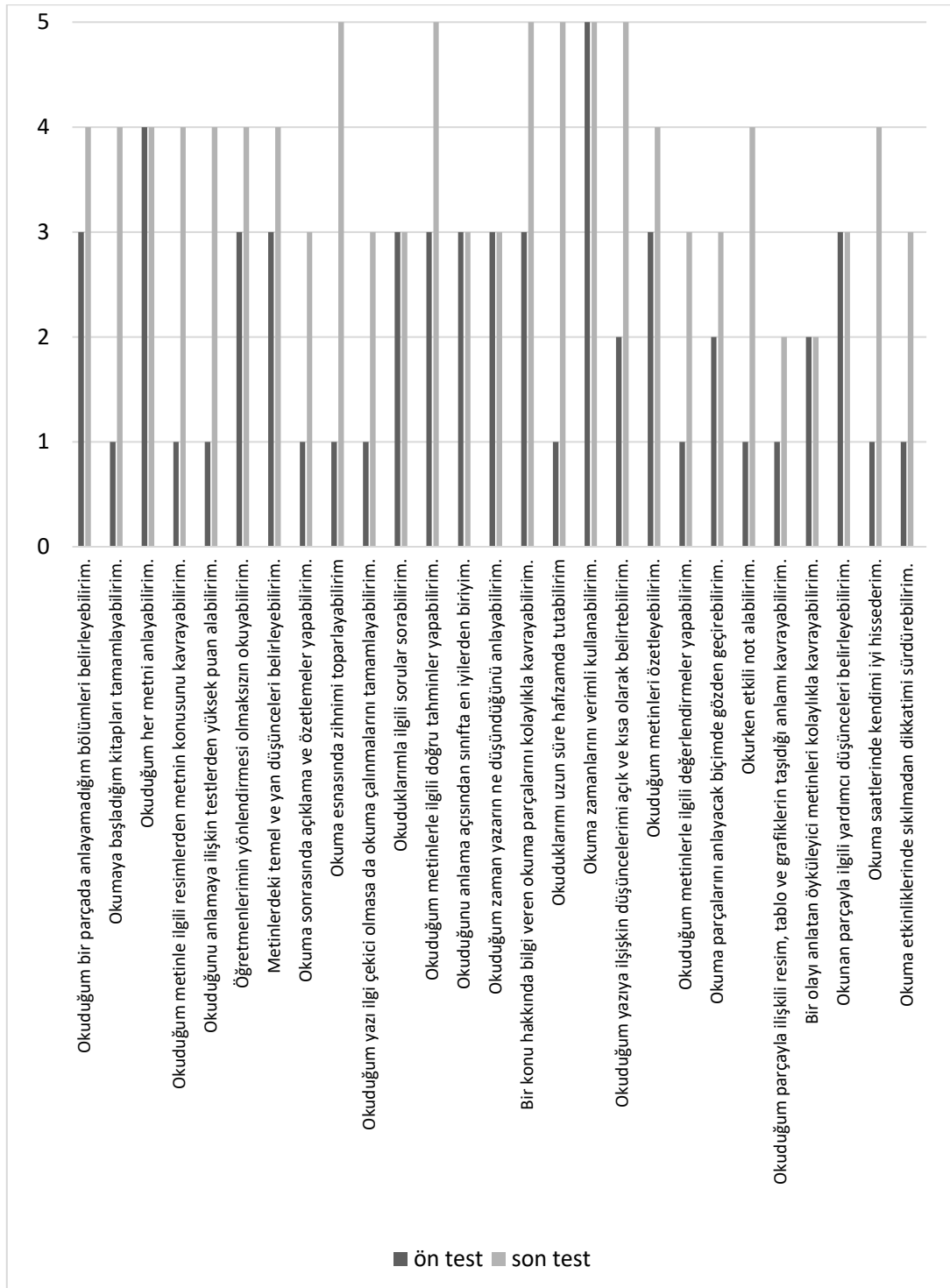
SOBAT-II Ön Test-Son Test Puanlarıyla Yaş ve Sınıf Düzeyi Dönüşümleri

Öğrenci	Ön Test			Son Test		
	Puan	SOBAT'a Göre Yaş	SOBAT'a Göre Sınıf Düzeyi	Puan	SOBAT'a Göre Yaş	SOBAT'a Göre Sınıf Düzeyi
Ahmet	26	7 yaştan düşük	2.sınıftan düşük	50	9 yaş	4.sınıf
Ayşe	38	7 yaştan düşük	2.sınıf	58	11 yaş	6.sınıf
Merve	45	8 yaş	2.5 sınıf	55	10 yaş	5.sınıf

Tablo 4'e göre Ahmet, 8 yaş 6 aylıkken SOBAT A formuyla yapılan ön testte 26 puan almış ve okuduğunu anlama yaşı 7'den düşük, sınıf düzeyi ise 2. sınıftan düşük çıkmıştır. Strateji öğretimi sonrasında yapılan SOBAT B formunda ise 50 puan alarak, 9 yaş ve 4. sınıf seviyesinde bir sonuç elde edilmiştir. Ayşe, 9 yaş 7 aylıkken yapılan SOBAT A formunda 38 puan almış ve okuduğunu anlama yaş düzeyi 7'den düşük, sınıf düzeyi ise 2. sınıf olarak belirlenmiştir. Strateji öğretimi sonrası SOBAT B formunda 58 puan alarak, 11 yaş ve 6. sınıf seviyesine ulaşmıştır. Merve, 9 yaş 1 aylıkken yapılan SOBAT A formunda 45 puan almış ve okuduğunu anlama yaş düzeyi 8 yaş olarak belirlenmiştir. Strateji öğretimi sonrasında Merve'nin SOBAT B formundan 55 puan alarak, 10 yaş ve 5. sınıf seviyesine ulaştığı görülmektedir.

Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin strateji öğretimi öncesinde ve sonrasında Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğine verdikleri yanıtlar sonucunda elde edilen bulgular, Şekil 3, Şekil 4 ve Şekil 5'te verilmiştir.

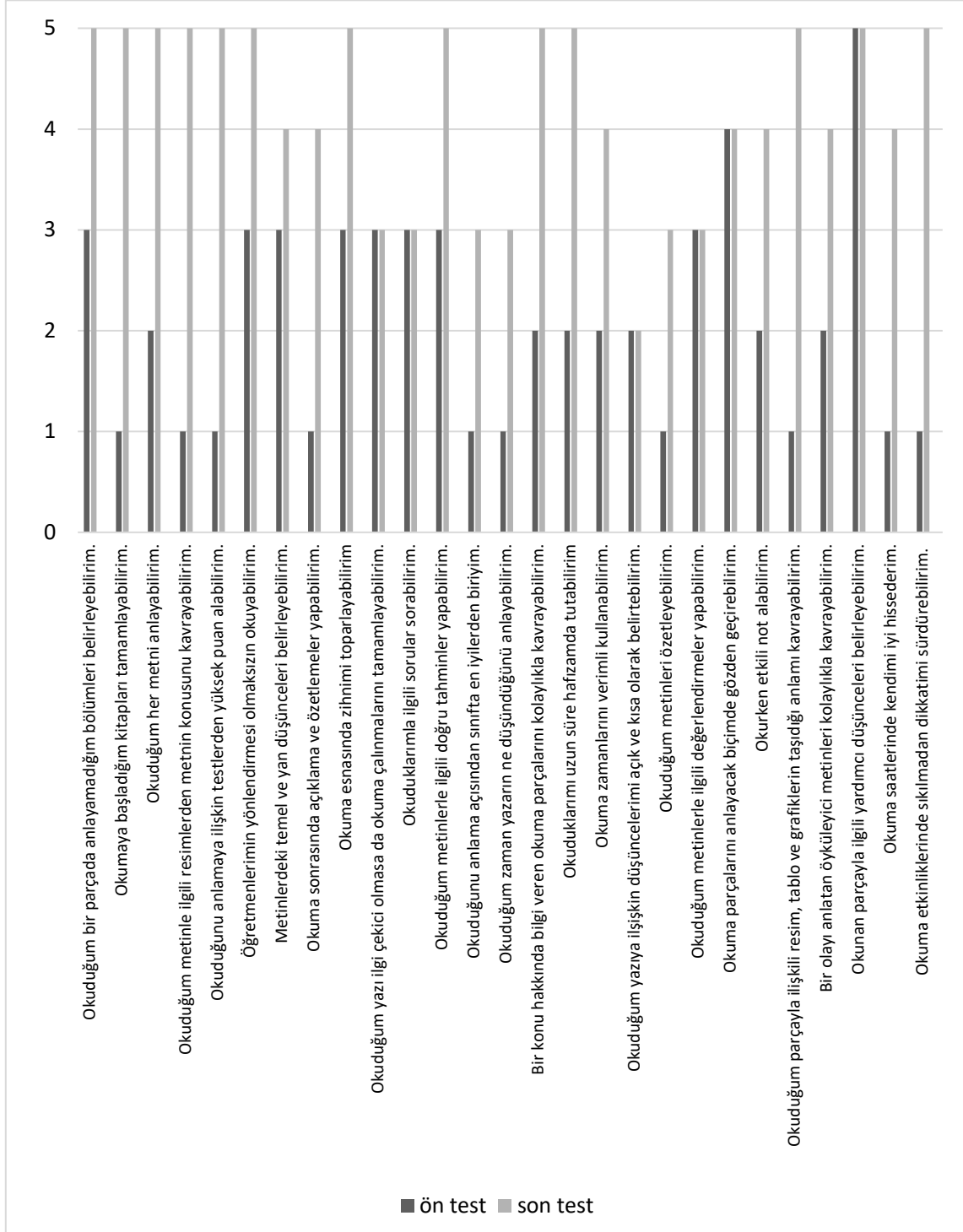


1= Hiç emin değilim; 2= Çok az eminim; 3= Biraz eminim; 4=Oldukça eminim; 5= Tamamen eminim
Şekil 3. Ahmet'in Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri

Ön test-son test karşılaştırıldığında, Ahmet'in son testte 27 maddenin 20'sini ön testten daha yüksek değerlendirdiği, 7 maddeyle ilgili ise ön testle aynı değerlendirmelerde bulunduğu görülmüştür. Ahmet, "Okuma esnasında zihnimi toparlayabilirim" ve "Okuduklarımı uzun süre hafızamda tutabilirim" maddelerine ön testte "Hiç emin değilim", son testte "Tamamen eminim" cevabını vermiştir. Yine

Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

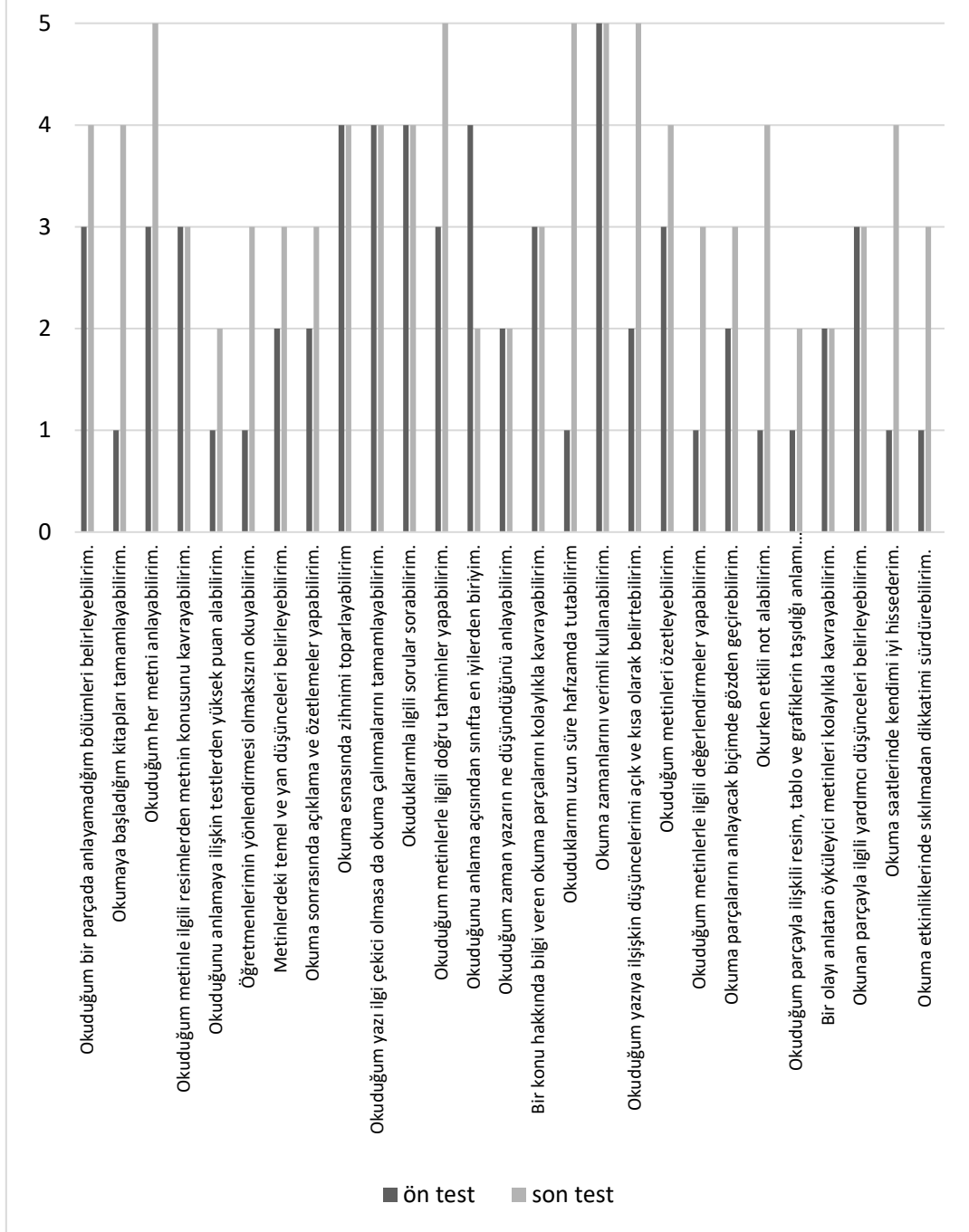
Ahmet'in "Okumaya başladığım kitapları tamamlayabilirim", "Okuduğunu anlamaya ilişkin testlerden yüksek puan alabilirim", "Okuma metinlerle ilgili değerlendirmeler yapabilirim" gibi maddelerde ön testte "Hiç emin değilim", son testte ise "Oldukça eminim" cevabını verdiği görülmektedir. Genel olarak, Ahmet'in okuduğunu anlama öz yeterlik algısında strateji öğretimi sonrasında anlamlı bir farklılaşma olduğu söylenebilir.



1= Hiç emin değilim; 2= Çok az eminim; 3= Biraz eminim; 4=Oldukça eminim; 5= Tamamen eminim

Şekil 4. Ayşe'nin Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri

Ayşe'nin son test değerlendirmeleri ön testle karşılaştırıldığında, son testte 27 maddenin 21'i için daha yüksek, 6'sı için aynı değerlendirmeleri yaptığı görülmektedir. Ayşe, "Okumaya başladığım kitapları tamamlayabilirim", "Okuduğunu anlamaya ilişkin testlerden yüksek puan alabilirim", "Okuduğum parçayla ilişkili resim, tablo ve grafiklerin taşıdığı anlamı kavrayabilirim", "Okuma etkinliklerinde sıkılmadan dikkatimi sürdürebilirim" maddelerine ön testte "Hiç emin değilim" cevabını verirken son testte "Tamamen eminim" cevabını vermiştir. Genel olarak, Ayşe'nin okuduğunu anlama öz yeterlik algısında strateji öğretimi sonrasında bir değişim olduğu söylenebilir.



1= Hiç emin değilim; 2= Çok az eminim; 3= Biraz eminim; 4=Oldukça eminim; 5= Tamamen eminim

Şekil 5. Merve'nin Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri

Ön test-son test değerlendirmeleri, Merve'nin son testte 27 maddenin 17'si için daha yüksek, 9'u için aynı, 1'i için düşük bir değerlendirme yaptığını göstermektedir. Merve'nin diğer maddeler içerisinde öne çıkan en yüksek değerlendirmesi "Okuduklarımı uzun süre hafızamda tutabilirim" maddesi için yaptığı değerlendirmedir. Merve, bu madde için ön testte "Hiç emin değilim", son testte ise "Tamamen eminim" cevabını vermiştir. Merve'nin göze çarpan diğer değerlendirmeleri "Okumaya başladığım kitapları tamamlayabilirim" ve "Okuma saatlerinde kendimi iyi hissedirim" maddeleri içindir. Bu maddeler için Merve'nin ön testte "Hiç emin değilim", son testte ise "Oldukça eminim" cevaplarını verdiği görülmüştür. Merve'nin "Okuduğunu anlama açısından sınıfta en iyilerden biriyim" maddesine ön teste göre daha düşük bir değerlendirme yapması, ilgi çekici bir bulgudur. Genel olarak Merve'nin okuduğunu anlama öz yeterlik algısında, ön teste göre bir farklılık olduğu söylenebilir.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu bölümde, öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin betimsel analizi yoluyla elde edilen sosyal geçerlik bulguları sunulmuştur.

Öğretmenlerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Öğretmenlerin sosyal geçerlilik bulgularına göre, strateji öğretimi sonrasında öğrencilerde olumlu değişiklikler gözlemlenmiştir. Ahmet'in öğretmeni (Ö1), strateji öncesinde Ahmet'in okuma çalışmalarına istekli olmadığını ve metinlerle ilgili sorulara yanıt vermediğini; strateji öğretimi sonrasında Ahmet'in daha aktif hale geldiğini ve okuma çalışmalarını tamamlamaya başladığını belirtmiştir. Ayrıca, Ö1, kendini yönetme stratejilerinin sınıfta uygulanması gerektiğini düşündüğünü; çünkü Ahmet üzerinde olumlu etkiler gördüğünü ifade etmiştir.

Ayşe'nin öğretmeni (Ö2), strateji öncesinde Ayşe'nin dersle ilgisi olmadığını ve okuduklarına uygun olmayan yanıtlar verdiğini belirtmiştir. Strateji öğretimi sonrasında Ayşe'nin okuduklarıyla daha çok ilgilenmeye başladığını ve sınıfa getirdiği bilgileri kendisine gösterdiğini gözlemlemiştir. Ö2, Ayşe'nin üzerinde olumlu etkilerini gördüğü için kendini yönetme stratejilerinin sınıfında uygulanması gerektiğini düşünmektedir.

Merve'nin öğretmeni (Ö3), strateji öncesinde Merve'nin derse katılmadığını ve bazen derste ağladığını belirtmiştir. Strateji öğretimi sonrasında Merve'nin etkinliklere katılmaya başladığını; ancak uzun metinlerde hala isteksiz olduğunu gözlemlemiştir. Ö3, kendini yönetme stratejisinin sınıfta uygulanması gerektiğini düşündüğünü; ancak sınıf kalabalık olduğu için her öğrenciye uygulamanın zor olabileceğini ifade etmiştir.

Genel olarak, öğretmenlerin üçü de kendini yönetme stratejisinin sınıflarında uygulanması gerektiğini düşünmüşlerdir. Öğretmen görüşmelerinden, stratejinin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve okuduğunu anlamada değişiklikler sağladığı sonucuna varılabilir.

Öğrencilerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Öğrencilerden sosyal geçerlik bulguları 5 kapalı uçlu soru aracılığıyla elde edilmiştir. Sorular şu şekildedir: 1) Formları (kendini yönetme için oluşturulan dosya gösterilir) takip ederek metin okumaktan mutlu oldun mu? 2) Kendini takip ettiğin dosyadan (kendini yönetme için oluşturulan dosya gösterilir) başka derslerinde kullanmak ister misin? 3) Formu (kendini izleme için kullanılan form gösterilir) doldururken zorlandın mı? 4) Kendini takip ettiğin dosyayı Türkçe dersinde sınıfta kullanmak ister misin? ve 5) Bu çalışmayı başka arkadaşlarının da çalışmasını ister misin?. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar, genel olarak öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini ve dosyalarını olumlu bir şekilde değerlendirdiklerini göstermektedir. Verilen cevaplara göre öğrencilerin tamamı metin okumaktan mutlu olduklarını, kendini takip ettikleri dosyayı diğer derslerinde de kullanmak istediklerini, formu doldururken zorlanmadıklarını ve Türkçe dersinde sınıfta kendilerini takip ettikleri dosyayı kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, bu çalışmanın diğer arkadaşları tarafından da yapılmasını istemektedirler. Sonuç olarak, öğrencilerin kendini yönetme stratejilerinin olumlu ve faydalı olduğunu düşündükleri ve bu stratejilerin kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, ÖÖG olan öğrencilerde kendini yönetme stratejilerinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Strateji öğretimi sonrasında öğrencilerin metnin önemli bölümlerini hatırlama ve soruları doğru yanıtlama oranlarında anlamlı artış gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Jitendra ve diğerleri (1998) ile Rooney, Polloway ve Hallahan'ın (1985) bulgularıyla uyumludur.

Öğrencilerin SOBAT-II testlerindeki puan artışları, yaş ve sınıf düzeylerine daha yakın başarılar sergilemelerini sağlamıştır. Bu durum, ÖÖG'li öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde genellikle akranlarının gerisinde kaldığını belirten Pürsün ve Sarı (2020) ile Ceylan (2024) gibi çalışmaları desteklemektedir.

Kendini yönetme stratejilerinin kısa süreli öğretimiyle elde edilen gelişmeler, bu stratejilerin öğrenilebilirliğini ve sürdürülebilirliğini göstermektedir. Gumpel ve Golan (2000), Wolfe, Heron ve Goddard (2000) ve Hughes, Therrien ve Lee (2004) gibi çalışmalarda da öğrencilerin kısa süreli uygulamalarla bu stratejileri edinebildiği belirtilmiştir.

Özellikle dikkat sürdürme ve önemli bilgilere odaklanma becerilerindeki gelişme, Snider (1987) ile Rooney ve diğerleri (1985) tarafından vurgulanan bulgularla örtüşmektedir. Kendini izleme stratejisinin okuma sırasında odaklanmayı artırdığı ve öz yeterlik kazandırdığı, Wong ve Jones (1982) tarafından da ifade edilmiştir.

Strateji öğretiminin öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkilediği görülmüştür. Pekiştirici kullanımının motivasyonu artırmadaki rolü, Sideridis (2009) ve Dhiabat & Tawalbeh (2019) gibi araştırmalarla da desteklenmektedir. Bu strateji, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmiştir.

Kendini kaydetme ve değerlendirme stratejileri, yalnızca okuduğunu anlama başarısını değil, aynı zamanda öz düzenleme becerilerini de artırmıştır. Bu bulgular, McLaughlin (1983), Blick ve Test (1987) ve Lloyd, Hallahan, Kosiewicz ve Kneedler (1982) gibi araştırmalarla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin hatalarını fark etmeleri ve öğrenme süreçlerini izleyebilmeleri, bireysel farkındalıklarını güçlendirmiştir.

Ayrıca, öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarında olumlu değişim gözlenmiştir. Bu durum, Solheim (2011), Naseri ve Zaferanieh (2012) ile Ahmadi ve diğerleri (2024) gibi çalışmalarla örtüşmektedir. Kendini izleme stratejilerinin, akademik beceriler ve öz yeterlik inançları üzerinde olumlu etkileri bulunduğu vurgulanmaktadır.

Sonuç

Bu araştırma, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kendini yönetme stratejilerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Strateji öğretimi sonrası öğrencilerde dikkat, odaklanma, motivasyon ve öz yeterlik gibi öğrenmeye ilişkin birçok beceride olumlu yönde değişimler gözlenmiştir.

Kısa sürede uygulanan strateji öğretimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını desteklemiş ve bu etkinin izleme oturumlarında da sürdüğü görülmüştür. Özellikle kendini kaydetme, değerlendirme ve pekiştirme adımlarının birlikte kullanımı, öğrencilerin hem akademik hem davranışsal gelişimlerini desteklemiştir.

Bu çalışma ayrıca, ÖÖG'li öğrencilerin yalnızca akademik becerilerini değil, öğrenmeye yönelik tutum ve davranışlarını da etkileyen bütüncül stratejilerin önemine işaret etmektedir. Strateji öğretimi ile birlikte okuma sürecine yönelik olumsuz davranışların azalması, bu yaklaşımın sosyal-duygusal yönlerine de katkı sunduğunu göstermektedir.

Sosyal Geçerlik

Araştırmada toplanan sosyal geçerlik verileri, uygulamanın öğrenciler ve öğretmenler tarafından kabul edilebilir ve yararlı bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler strateji adımlarını uygulaması kolay ve faydalı olarak değerlendirmiştir. Ancak bu değerlendirmeler, stratejilerin yeterince içselleştirilip içselleştirilmediği açısından dikkatle yorumlanmalıdır. Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri, stratejilerin uygulanabilirliğini doğrudan etkileyebilir.

Öğretmen görüşleri, strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ve sınıf içi davranışlarında belirgin bir gelişmeye yol açtığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, McCurdy ve Shapiro (1992), Webber, Scheuermann, McCall, C. ve Coleman (1993) ve Dalton, Martella ve Marchand-Martella, (1999) gibi çalışmalarda sonuçlarla tutarlıdır. Ayrıca öğretmenler, stratejilerin sınıf ortamında uygulanabilir olduğunu ve bu yöntemleri tekrar kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Öneriler

Özel eğitim öğretmenleri, ÖÖG'li öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklemek için kendini yönetme stratejilerini öğretim sürecine entegre etmelidir. Materyaller görsel destekli, sade ve öğrenci düzeyine uygun olmalı; öğretmenler düzenli geri bildirim vermelidir. Özellikle pekiştirme stratejisiyle motivasyon desteklenmeli, strateji öğretimi ders planlarına sistematik biçimde yerleştirilmelidir.

Gelecekteki araştırmalar, stratejilerin okuma akıcılığı gibi becerilere etkisini, uzun vadeli sürdürülebilirliğini, farklı gruplarda uygulanabilirliğini ve dijital ortamlarla etkililiğini incelemelidir. Ayrıca, öğretmen eğitimi ve bireyselleştirilebilir materyal geliştirme odaklı çalışmalar önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 22.12.2023

Belge sayı numarası= 2023/85-42

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada yer alan her iki yazarında makaleye katkı payı %50 oranında eşittir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada yer alan araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Ahmadi, S., Sheykholeslami, A. and Nokhostin Goldoost, A. (2024). *Comparing the effectiveness of training of self-expression skills and self-monitoring strategies on academic self-efficacy in students with learning disability. Journal of Learning Disabilities*, 13(2), 6-17. <https://doi.org/10.22098/jld.2024.14482.2147>
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı (DSM-5), Tanı ölçütleri el kitabı*. (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Antoniou, F. and Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Baker, L. and Beall, L. C. (2014). Metacognitive strategies in reading comprehension. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading* (pp. 157–172). United Kingdom: Routledge.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New Orleans: Freeman.
- Berkeley, S. (2007). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *International Perspectives*, 20, 79-99. [https://doi.org/10.1016/S0735-004X\(07\)20004-7](https://doi.org/10.1016/S0735-004X(07)20004-7)
- Blick, D. W. and Test, D. W. (1987). Effects of self-recording on high-school students' on-task behavior. *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 203-213. <https://doi.org/10.2307/1510493>
- Bransford, J. D. ve Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 717-726. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80006-9](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80006-9)
- Cain, K. and Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696. <https://doi.org/10.1348/000709905X67610>
- Cavalier, A. R., Ferretti, R. P. and Hodges, A. E. (1997). Self-management within a classroom token economy for students with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 18(3), 167-178. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(96\)00045-5](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(96)00045-5)
- Ceylan, M. (2024). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 25-38. <https://doi.org/10.16916/aded.1327101>
- Conway, K. S. (2017). Exploring reading self-efficacy among students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 201-213. <https://doi.org/10.1177/0022219415618494>
- Dalton, T., Martella, R. C. and Marchand-Martella, N. E. (1999). The effects of a self-management program in reducing off-task behavior. *Journal of Behavioral Education*, 9, 157-176. <https://doi.org/10.1023/A:1022183430622>
- Dhiabat, M. and Tawalbeh, E. J. (2019). The effect of reinforcement on the teaching of reading to children with learning disabilities: Literatures review. *Health Science Journal*, 13(2), 1-3. <https://doi.org/10.21767/1791-809X.1000639>
- Dickerson, K. and Creedon, C. (1981). Self selection of standards by children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 425-433. <https://doi.org/10.1901/jaba.1981.14-425>
- Epçaçan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama özyeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128.
- Feeney, D. M. (2022). Positive self-talk: An emerging learning strategy for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 57(3), 189-193. <https://doi.org/10.1177/105345122110148>
- Fırat, E. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere üstbilişsel stratejiler öğretiminin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Francisco, J. M. and Madrazo, K. D. (2019). Reading comprehension and daily functioning: A developmental approach. *Educational Psychology Review*, 31(4), 865-883. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09470-7>
- Fyson, R. (2009). Independence and learning disabilities: why we must also recognize vulnerability. *The Journal of Adult Protection*, 11(3), 18-25. <https://doi.org/10.1108/14668203200900018>
- Gajria, M. and Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(6), 508-516. <https://doi.org/10.1177/001440299205800605>
- Gast, D. L. and Ledford, J. R. (2014). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (2nd ed.). United Kingdom: Routledge.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. and 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>
- Graves, A. W. ve Levin, J. R. (1989). Comparison if monitoring and mnemonic text-processing strategies in learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 12(3), 232-236. <https://doi.org/10.2307/151069>
- Gumpel, T.P. ve Golan, H. (2000). Teaching game-playing social skills using a self-monitoring treatment package. *Psychology in the Schools*, 37(3), 253-261. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200005\)37:3<253::CO;2-9](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<253::CO;2-9)

- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 698-713. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562034>
- Grünke, M., Barwasser, A., Bräuer, N. and Connelly, V. (2023). The effects of immediate feedback, goal setting and positive reinforcement on the reading performance of a fifth grader with learning difficulties. *Insights into Learning Disabilities*, 20(1), 65-74.
- Hampton, N. Z. and Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00028-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00028-1)
- Hampshire, P., Butera, G. and Bellini, S. (2016). Promoting student independence through self-management strategies. *Intervention in School and Clinic*, 52(1), 5-12. <https://doi.org/10.1177/1053451216636065>
- Hughes, C. A., Therrien, W. J. and Lee, D. L. (2004). *Efficacy of behavioral self-management techniques with adolescents with learning disabilities and behavior disorders*. In Research in Secondary Schools (pp. 1-28). Leeds: Emerald Group Publishing Limited.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 443-469. <https://10.21565/ozelegitimdergisi.318602>
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K. and Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127-139. <https://doi.org/10.1177/002246690003400302>
- Kahveci, G. (2019). Üç farklı tekrarlı okuma stratejisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan bir öğrenci üzerindeki etkililiği. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 25(97), 611-638. <https://doi.org/10.22559/folklor.971>
- Khodabandehlou, M., Jahandar, S., Seyed, G. and Abadi, R. M. D. (2012). The impact of self-directed learning strategies on reading comprehension. *International Journal of Scientific ve Engineering Research*, 3(7), 1-9.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kızgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Predicting level of reading motivation and reading comprehension skill on academic success. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 301-612. <https://10.31464/jlere.767022>
- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 86-113.
- Lagomarcino, T. R., Hughes, C. and Rusch, F. R. (1989). Utilizing self-management to teach independence on the job. *Education & Training in Mental Retardation*, 24(2), 139-148.
- Lloyd, J. W., Hallahan, D. P., Kosiewicz, M. M. and Kneedler, R. D. (1982). Reactive effects of self-assessment and self-recording on attention to task and academic productivity. *Learning Disability Quarterly*, 5(3), 216-227. <https://doi.org/10.2307/1510289>
- Lovitt, T. C. (1973). *Teaching through self-instruction*. Indiana: Merrill.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children*, 6, 54-76. <https://10.2307/1602494>
- McCurdy, B. L. and Shapiro, E. S. (1992). A comparison of teacher-, peer-, and self-monitoring with curriculum-based measurement in reading among students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 26(2), 162-180, <https://10.1177/0022466992026002>
- McLaughlin, T. F. (1983). Effects of self-recording for on-task and academic responding: A long term analysis. *Journal of Special Education Technology*, 6(3), 5-12. <https://doi.org/10.1177/016264348300600302>
- Melekoğlu, M. A., Erden, G. ve Çakıroğlu, O. (2021). *Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi-II (SOBAT-II), Uygulayıcı el kitabı*. Ankara: Vize Akademik.

- Meneghetti, C., Carretti, B. and De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement: An empirical study. *Learning and Individual Differences*, 16(4), 291–301. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.10.001>
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.
- Naseri, M. and Zaferanieh, E. (2012). The relationship between reading self-efficacy, beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of Iranian EFL learners. *World Journal of Education*, 2(2), 64-75. <https://10.5430/wje.v2n2p64>
- Parker, R. I. And Vannest, K. (2009). An improved effect size for single-case research: Nonoverlap of all pairs. *Behavior Therapy*, 40(4), 357-367. <https://10.1016/j.beth.2008.10.006>
- Parker, R. I. Vannest, K. J., Davis, J. L. and Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299. <https://10.1016/j.beth.2010.08.006>
- Pürsün, T. ve Sarı, H. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 2(1), 37-60.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-29. <https://10.15390/ES.1982.2320>
- Reiff, H. B. and de Fur, S. (1992). Transition for youths with learning disabilities: A focus on developing independence. *Learning Disability Quarterly*, 15(4), 237-249. <https://doi.org/10.2307/1511316>
- Rooney, K., Polloway, E. A. and Hallahan, D. P. (1985). The use of self-monitoring procedures with low IQ learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 18(7), 384-389. <https://10.1177/002221948501800703>
- Sayar, K. (2020). *Genel eğitim ortamlarında özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışı üzerinde kendini izleme stratejisinin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), 14-22. <https://10.1177/002221948902200103>
- Sert, B. (2019). *Kendini yönetme stratejilerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Seyed, S., Salmani, M., Motahari Nezhad, F. and Noruzi, R. (2017). Self-efficacy, achievement motivation, and academic progress of students with learning disabilities: A comparison with typical students. *Middle East Journal of Rehabilitation and Health Studies*, 4(2), e44558. <https://doi.org/10.5812/mejrh.44558>
- Sideridis, G. D. (2009). Motivation and learning disabilities: Past, present, and future. In *Handbook of motivation at school* (pp. 619-640). United Kingdom: Routledge.
- 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>
- Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02702710903256601>
- Swanson, H. L. (2008). Intervention research for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 158–173. <https://doi.org/10.1177/0022219407313572>
- Tekin-İftar, E., Kırcaali-İftar, G., ve Kurt, O., ve Erbaş, D. (2023). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçar-Rasmussen, M. ve Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364006>
- Urul, Ü. ve Yılmaz, M. (2022). Eşli okuma yönteminin okuma güçlüğü gidermedeki önemi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 61(61), 1231-1240. <https://10.29228/smryj.63573>

- U.S. Department of Education. (2018). *The condition of education 2018* (NCES 2018-144). National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018144.pdf>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. and Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. <https://10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Wang, Y., & Gafurov, B. (2003). The cognitive process of comprehension. *International Journal of Cognitive Informatics and Natural Intelligence*, 4(3), 93-97. <https://10.1109/COGINF.2003.1225963>
- Wanzek, J., Vaughn, S., Roberts, G. and Fletcher, J. M. (2011). Efficacy of reading interventions for older students with learning disabilities: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 78(2), 275–293. <https://doi.org/10.1177/001440291107800207>
- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C. and Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 14(2), 38-56. <https://doi.org/10.1177/074193259301400206>
- Wolfe, L. H., Heron, T. E. and Goddard, Y. L. (2000). Effects of self-monitoring on the on-task behavior and written language performance of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 10, 49-73. <https://doi.org/10.1023/A:1016695806663>
- Wong, B. Y. L. and Jones, W. (1982). Increasing metacomprehension in learning disabled and normally achieving students through self-questioning training. *Learning Disability Quarterly*, 5(3), 228-240. <https://10.2307/1510290>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği*. YÖK AçıkBilim.
- Yılmaz, M. and Kadan, Ö. F. (2019). An action research aiming to reveal the effects of paired reading on eliminating reading difficulties. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 231-244. <https://doi.org/10.14686/buefad.432501>

Extended Abstract

Introduction

Specific learning disabilities (SLD) are neurodevelopmental disorders that hinder students' acquisition of basic academic skills, such as reading, writing, and mathematics despite adequate intelligence and instruction (DSM-V, 2014; MEB, 2006). Approximately 90% of students with SLD experience difficulties in reading (Görgün & Melekoğlu, 2019; Lyon, 1996), especially in comprehension-related subskills like inferencing and identifying the main ideas (Cain & Oakhill, 2006; Rassmussen & İnce, 2017). Reading comprehension is also a predictor of academic success (Ateş, 2008; Kızgın & Baştuğ, 2020) and influences students' motivation and self-efficacy (Hampton & Mason, 2003; Vellutino et al., 2004).

Self-management strategies, defined as systematic procedures for self-regulating one's behavior (Dickerson & Creedon, 1981), promote independence, self-monitoring, and motivation (Reiff & Fur, 1992; Fyson, 2009). Although evidence supports their effectiveness in reading (Khodabandehlou et al., 2012), these strategies are underrepresented in Turkish research (Firat, 2017; Sert, 2019; Sayar, 2020), especially in relation to reading comprehension self-efficacy (Ahmadi et al., 2024; Conway, 2017).

The present study aimed to investigate the impact of self-management strategy instruction on the reading comprehension skills and self-efficacy perceptions of students with SLD. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

- Is the self-management strategies instruction package effective in improving the reading comprehension skills of students with SLD?

- Do students with SLD who were taught self-management strategies maintain their ability to use self-management strategies in reading comprehension 1, 3 and 5 weeks after the last probe sessions?
- Is the self-management strategies instruction package effective on the reading comprehension self-efficacy perception of students with SLD?
- What are the opinions of the students with LD and their teachers about this research?

Method

In this study, multiple probe model with probe phase between participants, one of the single-subject research methods, was used. The study participants were two female and one male students diagnosed with SLD attending a primary school in Istanbul. The data were collected in the support education class in the primary school attended by the students.

The dependent variable of this study was reading comprehension skill and the independent variable was self-management strategies instruction. To teach self-management strategies to the students, a file containing (1) a page with questions about pre-stimulation, reading text and reading text, (2) Self-monitoring Form, (3) Self-evaluation Form and (4) Self-reinforcement Form was prepared. To determine whether self-management strategies have an effect on students' reading comprehension skills, pre-test and post-test data were collected through the Read Aloud and Reading Comprehension Test-II (SOBAT-II; Melekoğlu, Erden & Çakıroğlu, 2018), and pre-test and post-test data on reading comprehension self-efficacy perception were collected through the Reading Comprehension Self-efficacy Perception Scale (Epçaçan & Demirel, 2011). The Implementation Reliability Form for Self-management Strategies Instruction Sessions was used to collect reliability data, and the Social Validity Form for Students and the Social Validity Form for Teachers were used to collect validity data.

In the analysis of the effectiveness data, the number of correctly responded steps in the steps in the Self-management Strategies Criteria Dependent Measure Tool was determined and the formula "number of correct steps/total number of steps x 100" (Gast & Ledford, 2009) was used for each student. Students' reading comprehension skill pre-test and post-test data were tabulated, and reading comprehension self-efficacy perception data were shown in a column graph. Social validity findings were analyzed by the descriptive analysis method. Inter-observer reliability data were calculated using the formula "consensus/(consensus + disagreement) x 100" and implementation reliability data were calculated using the formula "observed practitioner behavior/planned practitioner behavior X 100" (Tekin-İftar et al., 2023).

Results

Students demonstrated mastery of self-management strategies by the second session, consistently applying them with 100% accuracy during follow-up probes at the 1st, 3rd, and 5th weeks. Tau-U effect size calculations revealed a strong effect (1.0) for each of the three students (Parker et al., 2011).

Reading comprehension scores, as measured by SOBAT-II, improved significantly:

- Ahmet: from 26 points (below 2nd grade) to 50 (4th grade level),
- Ayşe: from 38 (2nd grade) to 58 (6th grade),
- Merve: from 45 (2.5 grade) to 55 (5th grade).

Self-efficacy ratings improved across all 27 scale items for most students. Notably, students reported increased confidence in sustaining attention, recalling information, and completing reading tasks. Social validity findings revealed that both students and teachers found the strategy useful, motivating, and applicable in the classroom. However, one teacher identified potential implementation challenges in large class settings.

Discussion

The findings are consistent with previous research indicating the effectiveness of self-management in enhancing reading comprehension and self-efficacy (Jitendra et al., 1998; Rooney et

Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

al., 1985; Wong & Jones, 1982). Despite limitations regarding the duration of the sessions, the strategies were successfully acquired and maintained, thereby supporting previous studies on short-term strategy training (Wolfe et al., 2000; Gumpel & Golan, 2000).

The strategies also contributed to students' self-regulation and motivation, consistent with McLaughlin (1983), Blick & Test (1987) and Lloyd et al. (1982). Teachers observed positive changes in classroom behavior and engagement, affirming the strategies' practical utility (McCurdy & Shapiro, 1992; Webber et al., 1993; Dalton et al., 1999).

Conclusion and Recommendations

Self-management strategy instruction positively impacted reading comprehension and self-efficacy in students with SLD. The structured intervention enhanced focus, independence, and engagement, with sustained outcomes during follow-up assessments. This research underscores the importance of incorporating metacognitive strategies into reading instruction for students with learning difficulties.

- Teachers should incorporate self-management strategies using simplified and visually supported materials into daily instruction.
- Further studies should explore the long-term effects, adaptation to digital formats, and effectiveness in diverse disability groups.
- Professional development programs for teachers should offer practical training on strategy use and individualized material development.

Ekler

Ek-1. Kendini İzleme Formu

Öğrencinin Adı-Soyadı: Gözlemci :	Tarih: Oturum:		
Yapacaklarım			
1)Öğretmenim “Oku” dediğinde okudum			
2)Okuma sırasında dikkatimi metne verdim			
3)Okumayı tamamladım			
4)Okuma sırasında kendimi iyi hissettim			
5)Okuduklarımı aklımda tuttum			
6) Okuduğum metni zihnimde özetledim			
7) Okuduğum metinle ilgili birinci soruyu doğru cevapladım			
8) Okuduğum metinle ilgili ikinci soruyu doğru cevapladım			
9) Okuduğum metinle ilgili üçüncü soruyu doğru cevapladım			
10) Okuduğum metinle ilgili dördüncü soruyu doğru cevapladım			
11) Okuduğum metinle ilgili beşinci soruyu doğru cevapladım			

Ek-2. Kendini Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı- Soyadı: Gözlemci:	Tarih: Oturum:
 sayısı	 sayısı
.....	



11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1

Ek-3. Kendini Pekiştirme Formu

Öğrencinin Adı- Soyadı: Gözlemci:	Tarih: Oturum:
--	---------------------------------

1-5



gülen yüze ...ödül yok.....

6-7



gülen yüze.....

8-9



gülen yüze.....

10-11



gülen yüze.....