



Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

Rüya ÖZMEN*
Hatice Cansu BİLGİÇ**
Merve ÖZDEMİR KILIÇ***
Hanifi SANIR****

Öz

Metin anlama becerisi; okuyucunun okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımını gerektirir. Bu çalışmada Öğrenme Güçlüğü (ÖG) olan ve Ortalama Başarı (OB) gösteren ortaokul öğrencilerinin metin anlama strateji bilgilerinin üstbilişsel görüşme aracılığıyla belirlenmesi ve kullandıkları stratejiler bakımından farklılıklarının ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmaya 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden 30 ÖG olan ve 30 OB gösteren öğrenci katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla üstbilişsel görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçları; ÖG olan öğrencilerin OB gösteren öğrencilere göre yetersiz ve etkisiz metin anlama strateji bilgisine sahip olduklarını göstermektedir. OB gösteren öğrencilerin ise okuma öncesi ve okuma sonrası bilişsel strateji bilgisinin bir kısmına sahip oldukları buna karşın okuma sırasında kullanılan bilişsel ve üstbilişsel stratejiler konusunda sınırlılıkları olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, okuduğunu anlama stratejileri, öğrenme güçlüğü, üstbilişsel görüşme

Comparing Textual Comprehension Strategies of Lower Secondary Students with and without Learning Disabilities through Metacognitive Interviews

Abstract

Textual comprehension requires the use of pre-while-post reading cognitive and metacognitive strategies. The purpose of this study was to determine the knowledge of textual comprehension strategies of lower secondary school students with Learning Disabilities (LD) and Average Achievement (AA) through metacognitive interviews and to identify differences in the strategies they use. 30 students with LD and 30 students with AA in grades 5, 6, 7, and 8 participated in the study. Metacognitive interviews were used to collect research data. The results of the study indicated that students with LD had inadequate and ineffective knowledge of textual comprehension strategies compared to students with AA. On the other hand, it was found that students with AA had some knowledge of pre and post reading cognitive strategies, but they had limitations in while-reading cognitive and metacognitive strategies.

Keywords: Metacognition, reading comprehension strategies, learning disabilities, metacognitive interviews

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, eruya@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-0226-1672

** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, haticecansuyilmaz@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-6006-0000

*** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, omerve@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-1768-0095

**** Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, hanifisanir@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-2598-569X

Giriş

Bilgi ve deneyim kazanma sürecinde önemli rol oynayan metin anlama becerisi; okuyucunun okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullandığı bilişsel stratejileri ve okuma amaçlarına uygun okuma stratejilerini düzenlenmesine yol gösteren üstbilişsel stratejilerin kullanımını gerektiren bir süreç içinde gerçekleşir (Mokhtari & Reichard, 2002). Bu doğrultuda okuma stratejileri, okuyucuların metin anlama sürecini kolaylaştırmaya yardımcı olan bilişsel ve üstbilişsel davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Cromley & Azevedo, 2006).

Metin anlama sürecinde yetkin okuyucular; okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında metni anlamak için çeşitli bilişsel ve üstbilişsel stratejiler kullanırlar (Boardman vd., 2016; Vaughn & Klingner, 2004). Okuma öncesi kullanılan bilişsel stratejiler; okuyucunun metinle ilgili ön bilgisini harekete geçirmeyi, önceki bilgiyle metin arasında bir bağ kurmasını amaçlayan stratejilerdir (Vaughn & Klingner, 2004). Bu kapsamda yetkin okurlar; metni gözden geçirme, metnin başlığı, alt başlığı ve (varsa) görsellerine bakarak metnin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunma, bu tahminlerden yola çıkarak ön bilgilerini harekete geçirme, tahminlerini diğer okuyucularla paylaşma ve metin içindeki anahtar sözcükleri bulma gibi bilişsel stratejileri aktif olarak kullanırlar (Boardman vd., 2016; Englert & Mariage, 1991; Vaughn & Klingner, 2004). Okuma sırası kullanılan bilişsel stratejiler, okuyucunun metindeki bilgi birimleri ve bu birimler arasında ilişkileri kurmasını sağlar. Aynı zamanda bilişsel stratejiler, bireyin ön bilgi ve deneyimleri ile metindeki bilgileri birleştirmesini sağlamaktadır (Englert, 2009; Vaughn & Klingner, 2004). Yetkin okurlar okuma sırasında; metindeki önemli bilgiyi önemsizden ayırma, metni zihinde canlandırma, metindeki bilgileri organize etme, not alma gibi bilişsel stratejiler kullanırlar (Englert, 2009; Vaughn & Klingner, 2004). Okuma sonrasındaki bilişsel stratejiler ise okuyucuların yeni öğrendikleri bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirilmesini hedefler. Bu aşamada yetkin okurlar; metindeki düşünceleri özetleme, metin ile ilgili soru hazırlama, metindeki en önemli fikri bulma gibi stratejilerden yararlanırlar (Vaughn & Klingner, 2004; Westby, 2004).

Metin anlamada, bilişsel stratejilerle birlikte üstbilişsel stratejiler kullanılır. Üstbilişsel stratejiler de okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılabilir. Okuma öncesinde; okuyucu okuma amacına göre metni nasıl okuyacağına karar vererek, konuyla ilgili bildiklerini sorgulayarak, okuma sırasında; okuma amacına göre okuduklarını hatırlamak için altını çizmeye ya da not almaya karar vererek, anlamadığı cümleleri tekrar okuyarak, okuma sonrasında ise anlamasını izlemek için metni tekrar gözden geçirerek ya da metinle ilgili tuttuğu notları gözden geçirerek üstbilişsel stratejileri kullanabilirler (Pressley & Gaskins, 2006). Hem bilişsel hem de üstbilişsel strateji kullanımının anlamanın gerçekleşmesinde önemli rolü vardır. Bu stratejilerin okuyucuda var olması anlamada yetkin olduğunun göstergesidir.

Metin anlamayı her ne kadar farklı bileşenler etkilese de (örn., metnin içeriği, öğrenci motivasyonu, okuma hızı, okuma hatası) alan yazında hem Öğrenme Güçlüğü (ÖG) olan öğrencilerde hem de normal gelişim gösteren öğrencilerde strateji bileşeninin metin anlamayı doğrudan etkilediğini savunan araştırmalar bulunmaktadır (Botsas, 2017; Kolić-Vehovec, Zubković & Pahljina-Reinić, 2014; Sanır, Özmen & Özer, 2023). Filderman ve arkadaşları (2022) anlama öğretiminin, anlama çıktıları üzerinde etkisini analiz ettikleri yeni bir meta analiz çalışmasının bulgularından yola çıkarak zayıf okuyuculara ön bilginin oluşturulması ve strateji öğretimine odaklanılmasını önermektedir. Bu bağlamda öğrencilerde üstbilişsel strateji bilgisi ve kullanımı önem kazanmaktadır.

Yurtdışında yapılan araştırmalarda zayıf okuyucu olan öğrencilerin yetkin okuyucuların kullandıkları stratejilerin birçoğunu kullanmadıkları ortaya konmuştur (ör., Anastasiou & Griva, 2009; Dermitzaki, Andreou & Paraskeva, 2008; Kletzien, 1991; Lau, 2006; Lau & Chan, 2003). Türkiye’de ise okuma güçlüğü ya da zayıf okuyucuların strateji kullanımını araştıran iki çalışmaya rastlanmıştır (Baydık, 2011; Kuruyer & Özsoy, 2015). Bu araştırmaların sonuçları da yurtdışı alan yazını destekler niteliktedir. Literatürde yetkin okuyuculardan farklı olarak zayıf okuyucuların; (1) anlamalarını izleme ve değerlendirmede (Kuruyer & Özsoy, 2016; Stevens, Park & Vaughn, 2019); (2) metin yapısını kavramada ve ana fikirleri bulmak için ipuçlarından yararlanmada (Stevens vd., 2019); (3) ön bilgilerini kullanmada (Graham & Bellert, 2005); (4) çıkarımlar yapmada (Cain & Oakhill, 1999; Stevens vd., 2019) metindeki anahtar fikri ve detayları bulmada (Ciullo, Ortiz, Al Otaiba & Lane, 2016; Stevens vd., 2019) problem yaşadıkları belirtilmektedir. Ayrıca, okuma güçlüğü olan öğrenciler, anlamalarını izleyemeyen

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

veya anlamaya yardımcı olmak ve yanlış anlamaları gidermek için stratejiler seçemeyen aktif okuyucular yerine pasif okuyucular olarak sınıflandırılmıştır (Elleman & Oslund, 2019).

Metin anlama stratejilerinin kullanımında ÖG olan öğrenciler açısından da sınırlılıklar bulunmaktadır. ÖG olan öğrencilerin strateji bilgilerini ve kullanımları inceleyen çalışmalarda, bu öğrencilerin strateji kullanımlarının sıklığının ve çeşitliliğinin yaşlılarına göre yetersiz olduğu görülmektedir (Botsas, 2017; Botsas & Padelidi, 2003; Fırat & Koçak 2019; Furnes & Norman, 2015; Graham & Wong, 1993; Schmitt, 2003; Wigent, 2013). Bunun sebebi iki şekilde açıklanmaktadır. İlk olarak ÖG olan öğrencilerin strateji bilgisinin olduğu ancak bunu uygun bağlamlarda kullanamadıkları (Conca, 1989), ikincisi ise ÖG olan öğrencilerin strateji bilgisine sahip olmadığı ya da etkisiz stratejiler kullanabildikleridir (Anastasiou & Griva, 2009). Her iki durumda da ÖG olan öğrencilerin metin anlama için gerekli strateji bilgileri ve kullanımları ÖG olmayan akranlarına göre sınırlılık göstermektedir.

Okuma yazma stratejilerinin etkili kullanımı bildirimsel (declarative knowledge), işlemsel (procedural knowledge) ve durumsal bilginin (conditional bilgi) farkındalığına bağlıdır (Paris & Paris, 2001). Bildirimsel bilgi, becerinin amaçları ve yapısı hakkında durağan bilgiyi içermektedir. İşlemsel bilgi, stratejilerin nasıl uygulandığı bilgisidir; durumsal bilgi ise belirli olguları veya süreçlerin ne zaman ve nerede kullanılacağı bilgisidir (Graham, Schwartz & MacArthur, 1993; Paris, Lipson & Wixson 1994; Schmitt, 2003). Öğrencilerin üstbilişsel bilginin üç bileşenine yönelik bilgilerinin belirlenmesi becerinin tüm boyutunda (örn., beceri amaçları ve yapısı, uygulaması ve uygulanma durumları) değerlendirilmesi açısından önemlidir. Bildirimsel bilgi, öğrencilerden iyi okumanın ne olduğunu, iyi okuyucuların ne yaptığını ve bazı öğrencilerin neden okuduğunu anlamada zorluk çektiğini açıklamaları istenerek değerlendirilebilir. İşlemsel bilgi, öğrencilerden anlama süreçlerini nasıl gerçekleştirdiklerini anlatmalarını istenerek değerlendirilebilir. Durumsal bilgi, öğrencilere anlamayı planlamakta ve anlamakta zorlandıklarında ne yaptıkları ve alt düzeyde bir öğrenci için anlamaya yönelik neleri yapacakları sorularak değerlendirilebilir (Graham vd., 1993; Graham & Wong, 1993).

Metin anlama stratejilerinin kullanımının belirlenmesinin önemli bir göstergesi stratejileri ölçümleme yöntemidir. Literatürde strateji ölçümünün nasıl olması gerektiği konusunda bazı önerilerde bulunmaktadır (Cromley & Azevedo, 2006). Üstbilişsel bilginin ölçülmesinde ölçekler yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarıdır (McTavish, 2008). Ölçekler, muhtemelen tasarım, kullanım ve değerlendirme sürecinde sağladığı kolaylık nedeniyle daha önceki araştırmalarda strateji bilgilerinin ve kullanımının belirlenmesi amacıyla sıklıkla kullanılmıştır (Miyamoto, Pfof & Artelt, 2019; Cromley & Azevedo, 2006). Bununla birlikte strateji kullanımının ölçeklerle ölçülmesi yani öz bildirimle dayalı olarak bu ölçümlerin gerçekleştirilmesi çeşitli nedenlerden dolayı eleştirilmektedir (Miyamoto vd., 2019). Örneğin kişinin öz bildirimleri genellikle strateji kullanım sıklığını yani nicel yönlerini ele almakta ve stratejinin nitel yönlerini yani etkin kullanımını göz ardı etmektedir (Cromley & Azevedo, 2006). Ölçeklere dayalı ölçümlerle ilgili bir diğer eleştiri de stratejilerin yalnızca algılanan kullanımını yansıtmaması ve stratejilerin gerçek kullanımını zorunlu olarak yansıtmamasıdır (Miyamoto vd., 2019). Bazı stratejiler (örn., önceki bilgileri harekete geçirme) otomatik olarak kullanılabilirdiğinden okuyucuların strateji kullanımına ilişkin algılarını doğru bir şekilde yansıtmayabilir. Ölçeklerden elde edilen sonuçlar zayıf okuyucularla iyi okuyucular arasındaki farkı gösterse de etkili ya da etkisiz stratejilerin derinlemesine betimlenmesi ve üstbilişsel bilginin tüm yönlerini ölçmesi bakımından yetersiz kalmaktadır. Metin anlama sürecine katkıda bulunmak için öğrencilerin hangi stratejileri kullanacaklarının yanı sıra ne zaman ve nasıl kullanacaklarının farkında olmaları da önemlidir (Artelt, 2015). Bu nedenle, ölçme araçları öğrencilerin stratejileri ne sıklıkta kullandıklarından ziyade, öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını göstermelidir. Öz bildirimle dayalı ölçeklerin metodolojik sınırlamalarının üstesinden gelmek için strateji kullanımına ilişkin üstbilişsel bilgi bir alternatif olarak önerilmektedir (Miyamoto vd., 2019). Artelt ve Schneider (2015) PISA 2009'da 34 ülkenin örnekleminde elde edilen verileri kullanarak, strateji kullanımına ilişkin üstbilişsel bilgi ve okuyucuların öz bildirimlerine bağlı olarak strateji kullanım sıklığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Strateji kullanımına ilişkin üstbilişsel bilginin, okuduğunu anlamayı okuyucunun bildirdiği strateji kullanım sıklığından daha güçlü bir şekilde yordadığını bulmuşlardır. Ayrıca bu araştırma sürecinde strateji kullanımına yönelik üstbilişsel bilginin, strateji kullanımının etkililiğini belirlemede ölçeklere kıyasla daha uygun bir ölçme yöntemi olduğunu ima etmişlerdir. ÖG olan

öğrencilerde üstbilişsel görüşmelerin kullanıldığı çalışmalar sınırlı sayıdadır (Englert, Raphael, Fear & Anderson, 1988; Graham & Wong, 1993). ÖG olan öğrencilerle yapılan yurtdışı araştırmalarda çoğunlukla ölçek ve yüksek sesle düşünme protokolleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Türkiye’de ise odak grup görüşmesi yoluyla ÖG olan ortaokul öğrencileri ile akranlarının karşılaştırdığı bir araştırmaya rastlanmıştır (Fırat & Koçak, 2019). Bu çalışmada ÖG olan ve Ortalama Başarı (OB) gösteren ortaokul öğrencilerinin metin anlama strateji bilgilerinin üstbilişsel görüşme aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. ÖG olan öğrencilerin anlama strateji bilgilerinin üstbilişsel görüşme ile üç tür bilgi bakımından betimlenmesi hem yurtdışı hem de Türkiye alan yazınına veri sunması ve hazırlanacak müdahale programlarına yol göstermesi açısından önemlidir.

Bu araştırmanın diğer bir hedefi de ortaokula devam eden OB gösteren öğrencilerin strateji bilgilerini betimlemektir. Alan yazında strateji kullanımının yaş ilerledikçe geliştiği belirtilmektedir (Butler, 1998; Veenman & Elshout, 1999). Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin buldukları seviye gereği yetkin okurlar olması beklenmektedir. Türkiye’de öğrencileri yetenek grubuna ayırmadan sınıf düzeylerine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin inceleyen çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda sınıf düzeyi yükseldikçe okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığının arttığı (Akın & Çeçen, 2014; Kana, 2014) bazı çalışmalarda ise düştüğü görülmüştür (Koç & Arslan, 2015). Bu çalışmaların yanı sıra Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin kullandıkları üstbilişsel stratejilerin betimlenmesi ve okuduğunu anlamayla ilişkisinin saptanması amacıyla yapılan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda anket ve üstbilişsel farkındalık envanteri gibi veri toplama araçları kullanılmış ve öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma farkındalığına yönelik farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda genel okuma stratejileri bağlamında üstbilişsel farkındalığı kullanma düzeyi orta (Altunkaya & Sülükçü, 2018; Bayram & Kanmaz, 2022) bazı çalışmalarda ise iyi düzeyde (Bulut, 2016) olduğu belirlenmiştir. Anket ve envanterin yanı sıra görüşme yoluyla verilerin toplandığı araştırmalar da bulunmaktadır. Çetinkaya-Edizer ve Özbilgin (2019) okuma stratejileri farkındalık envanterini temel alarak 12 soruluk görüşme formu hazırlamışlar ve ortaokul öğrencileri ile görüşme yapmışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanım sıklığının düşük olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak ortaokul öğrencileri için metin anlama üstbilişsel strateji farkındalığı ile ilgili sonuçlar örnekleme ve kullanılan ölçü aracına göre farklılaşmaktadır. Üstbilişsel görüşme yoluyla ortaokul öğrencilerinde üç bilgi türü açısından strateji farkındalıklarının betimlenmesi, eğitim ortamlarındaki güçlü ve zayıf yönlerin ortaya koyulması açısından önemlidir. Ortaokul öğrencilerinin kullandıkları anlama stratejilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisi güçlüdür (Botsas, 2017). Bu nedenle öğrencilerin strateji bilgileri metin anlama sürecinde önemli bir bileşendir. Bu bağlamda bu araştırmada, ÖG olan ve OB gösteren ortaokul öğrencilerinin metin anlama strateji bilgilerinin üstbilişsel görüşme aracılığıyla belirlenmesi ve kullandıkları stratejiler bakımında farklılıklarının ortaya konması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, metin anlamada ve okumada bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemleri çatısı altında yer alan durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Yin (2018) tarafından tanımlandığı üzere, durum çalışması, belirli bir durumu, olayı veya topluluğu detaylı ve kapsamlı bir şekilde inceleyerek, derinlemesine bir anlayış elde etmeyi hedefleyen bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, özellikle ÖG olan öğrenciler ve OB gösteren öğrenciler arasındaki stratejik farklılıkları detaylı bir şekilde incelemek için ideal bir yaklaşımdır (Creswell & Poth, 2018). Her iki grup öğrencinin okuma ve metin anlama süreçlerindeki bireysel ve grup bazında özelliklerini, deneyimlerini ve strateji kullanımını derinlemesine analiz etme olanağı sağlar ve eğitim ortamları ile bilişsel süreçler arasındaki etkileşimlerin üstbilişsel stratejiler üzerindeki etkilerini anlamak için zengin bir bağlam sunar (Baxter & Jack, 2008). Bu nedenle, araştırmanın amacı ve soruları göz önüne alındığında, durum çalışması yöntemi, bu karmaşık ve çok boyutlu konuyu kapsamlı ve anlamlı bir şekilde ele almak için en uygun yöntem olarak belirlenmiştir (Stake, 2006).

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

Katılımcılar

Bu çalışmada 5.-8. sınıflarda 30 ÖG olan ve 30 OB gösteren öğrenciyle, Ankara'nın Mamak, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde dört devlet okulunda çalışılmıştır. Katılımcılar, ölçüt örneklemeyle belirlenmiştir. ÖG olan öğrenciler için belirleme ölçütleri; ÖG tanısı almış olmak, ek yetersizlik bulunmamak, temel okuma-yazma becerisine sahip olmak ve ana dilinin Türkçe olmasıdır. OB öğrenciler için ölçütler; ortalama başarı göstermek, ÖG tanısı olan ve çalışmaya dâhil edilen akranı ile aynı sınıfta olmak, yetersizlik tanısı almamış olmak ve ana dilinin Türkçe olmasıdır. Katılımcıların yaş aralığı 11-14'tür. OB gösteren öğrencilerin seçiminde, sınıfların Türkçe dersine giren öğretmenler ile görüşme yapılmış ve okuma performansı bakımından ortalama başarı gösteren öğrencileri sınıf listelerinden belirlemeleri istenmiştir. Katılımcı dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri

Öğrencilerin sınıf düzeyleri	ÖG öğrenciler	ÖG Öğrenciler Cinsiyet		OB öğrenciler	OB Öğrenciler Cinsiyet	
5. Sınıf	7	3 K	4 E	11	5 K	6 E
6. Sınıf	6	2K	4 E	5	2 K	3 E
7. Sınıf	13	6 K	7 E	10	5 K	5 E
8. Sınıf	4	2 K	2 E	4	2 K	2 E
Toplam	30	13 K	17 E	30	14 K	16 E

Not: E = Erkek, K = Kız, OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen üstbilişsel görüşme formu kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama formu ile ilgili bilgi verilmiştir.

Üstbilişsel Anlama Stratejileri Farkındalığı Görüşme Formu

Bu çalışmada öğrencilerin okuma becerilerine yönelik üstbilişsel strateji farkındalığına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Sorular, üstbilişsel bilginin üç türünü kapsayacak şekilde hazırlanmıştır (Graham vd., 1993). Öğrencilere üstbilişsel bilgi türlerini ölçen açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu sorulardan bazıları (bildirimsel bilgi 1. ve 2. soru, işlemsel bilgi 1. soru, durumsal bilgi 1. ve 2. soru) hipotetik durumlardan oluşmaktadır. Kapsam geçerliği için inceleme yapılmış (Ayre & Scally, 2014) ve sorular uzmanlardan geri dönüt alınarak değerlendirilmiştir. Pilot çalışmada, hazırlanan sorularla, 6. ve 8. Sınıf düzeyinde her sınıftan 1 ÖG olan bir 1 OB olmak üzere 4 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Bu öğrenciler ile yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ardından çözümlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda bu sorulardan bazılarının birbiri ile örtüştüğü görülmüş ve örtüşen sorular silinerek 11 adet açık uçlu soru ile görüşme formuna son hali verilmiştir (Tablo 2). Hazırlanan soru formunun önüne öğrencilerin doğum tarihleri, cinsiyetleri, devam ettikleri okul ve sınıfı içeren bilgileri kayıt etmek için demografik bilgi formu ile çalışmanın amacının açık şekilde belirtildiği aile bilgi formu eklenmiştir.

Tablo 2.

Metin Anlama Strateji Farkındalığı Görüşme Soruları

Açık uçlu sorular	
Bildirimsel bilgi	1. Kardeşin sana "okumak ne demek?" diye sordu. Ona ne cevap verirdin? 2. Bir arkadaşına öğretmeni, "sen iyi bir okuyucusun" dedi. Sence öğretmen, arkadaşına "iyi okuyucusun." demekle ne anlatmak istedi? 3. Bazı öğrenciler okuduğunu anlamakta neden güçlük çekerler?
İşlemsel bilgi	1. Öğretmenin sana bir okuma metni verdi (örneğin; kuşlarla ilgili bir okuma metni). Bu okuma metnini anlamak için okumaya başlamadan önce neler yaparsın? 2. Okuma metnini anlamak için okurken neler yaparsın?

	3.Okuma metnini okurken anlamadığın bir cümle ya da paragraf olursa ne yaparsın? 4.Okuma metnini okuduktan sonra neler yaparsın? 5.Okuma metni ile ilgili bir soruya cevap veremediğinde ne yaparsın?
Durumsal bilgi	1.Mehmet okuma metnini anlamada zorluk yaşıyor. Ona bu konuda hangi tavsiyelerde bulunursun? 2.Senden daha alt sınıftaki bir öğrencinin (2 alt sınıf) okuduğunu daha iyi anlayabilmesi için ona ne tür tavsiyeler verirsin? / ne önerirdin? 3.Daha iyi bir okuyucu olabilmen için ne yapman gerekir?

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecindeki adımlar şunlardır: İzinler alınmıştır, veri toplama kuralları belirlenmiştir, rehber oluşturulmuştur ve veriler toplanmıştır. İzin alınan okullarda öğrencilerle çalışılmıştır ve okul yöneticileriyle ortam ve zaman belirlenmiştir. Her öğrenciyle bireysel olarak görüşülmüştür ve bu görüşmeler ikinci ve üçüncü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bir araştırmacı bir öğrenciyle görüşmüş ve kayıt almıştır. Görüşme sırasında dikkati dağıtmayacak bir ortam tercih edilmiştir. Görüşmeye başlarken öğrenciye sorular sorulacağı ancak bu görüşmeden herhangi bir not almayacağı yani bir değerlendirme olmadığı söylenmiş ve görüşmenin amacı açıklanmıştır. Ardından öğrenciye demografik bilgi soruları sorulmuş ve cevaplar yazılmıştır. Ses kayıt cihazı ile tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin soruya cevap veremediği durumda ilgili soru öğrenciye tekrar yönlendirilerek cevap vermesi beklenmiştir. Veri toplama süreci toplamda 15 saat almıştır ve her görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

ÖG olan ve OB gösteren öğrencilerin metin anlama sürecinde kullandıkları stratejilere ilişkin bilgileri ortaya çıkarmak için toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan veri setinden araştırma sorusuna ilişkin kavramsal ve ilişkili yapılara ulaşmayı amaçlayan bir analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışma kapsamında içerik analizi yapılırken öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar yazıya dökülerek incelenmiş, ikinci ve üçüncü araştırmacı tarafından bağımsız olarak okunmuştur. İlk okumanın ardından veri setine aşına olmak ve anlam bütünlüğünü sağlamak amacıyla tekrar okunmuştur. Daha sonra verilerin analizine geçilmiş her bir soru kategori olarak belirlenmiştir. İkinci ve üçüncü araştırmacı tarafından her kategori için kodlama yapılmıştır. Kodlamalar karşılaştırılarak, sadeleştirme ve eklemeler yapılmıştır. Oluşturulan kategorilere ilişkin kodları birinci ve ikinci araştırmacı birlikte tekrar inceleyerek fikir birliği sağlamıştır. Daha sonra veri seti, kategoriler ve kodlar özel eğitim bölümünde çalışan ve nitel araştırma yöntemleri hakkında deneyimi olan bir Dr. Öğretim Üyesine gönderilerek kategoriler ve kodları, veri setine göre kontrol etmesi ve önerilerini paylaşması istenmiştir. Son aşamada ise kategorilere göre elde edilen kodların frekans değerleri tablolaştırılarak sunulmuştur. İçerik analizi yapılırken Microsoft Excel programından faydalanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı için geçerlilik ve güvenilirlik en önemli kriterlerden biridir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Geçerlilik nitel araştırmalarda iyi bir çalışmanın odak noktasıdır. Geçerlilik bulguların doğruluğuyla ilgilidir (Creswell, 2013). Nitel araştırmalarda iç geçerlilik için inanılabilirlik, dış geçerlilik için ise aktarılabilirlik kavramları önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için farklı özelliklere sahip (ÖG ve OB öğrenciler, okul türü, sınıf düzeyleri vb.) katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın başından itibaren konu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma konusunda deneyimli uzman incelemesi (kapsam geçerliği) yapılmıştır. Çalışmanın aktarılabilirliği için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve veriler ayrıntılı bir biçimde verilmiştir. Bu araştırmada iç güvenirliliği sağlamak için iki kodlayıcı dökümleri ayrı ayrı kodlamış, kodlayıcılar arasındaki tutarlılık %88 olarak hesaplanmıştır. Bunlara ek olarak

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

katılımcıların özellikleri ile veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı olarak sunulmuştur (Miles & Huberman, 1994).

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 = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 07/04/2020

Belge sayı numarası= 2021-126

Bulgular ve Yorum

ÖG olan ve OB gösteren ortaokul öğrencilerin metin anlama strateji farkındalığının karşılaştırılması amaçlayan çalışma bulguları, görüşme formundaki üstbilişsel kategorilere göre sunulmuştur.

Öğrencilerin Okumayla İlgili Bildirimsel Bilgi Farkındalıkları Bulguları ve Yorumları

Bildirimsel bilgi kapsamında ilk olarak “Kardeşin sana okumak ne demek?” diye sordu. Ona ne cevap verirdin?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğrencilerin Okuma Tanımı ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Hayal etme-hayalleri ortaya çıkarma	6	11,76	1	2,5
Kişisel gelişim sağlama/ gelişimi sağlama	12	123,52	5	12,5
Bilgi sahibi olma	9	17,64	5	12,5
Çalışma	5	9,80	2	5
Harflerin yan yana gelmesi	5	9,80	1	2,5
Yazıyı sese dökme	2	3,92	0	0
Geleceği şekillendirme	1	1,96	4	10
Hayatı öğrenme	2	3,92	3	7,5
Okula gitme-eğitim	1	1,96	6	15
Kitap okuma	0	0,00	6	15
Okuduğunu anlama	4	7,84	4	10
Güzel	4	7,84	3	7,5
	51	100,00	40	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 3’te görüldüğü gibi her iki grubun okuma hakkındaki görüşleri arasında bazı farklar vardır. OB gösteren öğrenciler okumayı daha çok kişisel gelişim ve bilgi kazanma olarak tanımlarken ÖG olan öğrenciler okula gitme ve kitap okuma olarak tanımlamışlardır. ÖG olan öğrencilerden kişisel gelişim sağlama ve bilgi sahibi olma cevabını verenler de bulunmaktadır. Ayrıca, OB gösteren öğrencilerin okumayı kurgusal olarak düşünüp hayal etme şeklinde yorumladıkları da gözlemlenmektedir. Aşağıda bu cevapların doğrudan alıntılarına yer verilmiştir;

“Herhangi bir metni her şeyiyle doğru bilmek, o metni okuduktan sonra hayal edebilmek ve kendini o metindeki kişi yerine koyup sorulara cevap vermek (OB11).”

“Kitap okumak, çalışmamız derdim. Herkes okuma bilir derdim (ÖG30).”

“Geleceğimize garantilemek için bence önemli çünkü kelime haznemiz yükseldikçe çalışma ve anlama hızımız yükselebilir. Sınavda daha iyi olmamızı sağlar (OB19).”

Bildirimsel bilgi kapsamında ikinci olarak Bir arkadaşına öğretmeni, ‘Sen iyi bir okuyucusun.’ dedi. Sence öğretmen, arkadaşına ‘İyi okuyucusun, demekle ne anlatmak istedi? Sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğrencilerin İyi Okuyucu Olma ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB Öğrenciler		ÖG Öğrenciler	
	f	%	f	%
Anlamlara vurgu yaparak okuma	11	19,64	5	10
Akıcı şekilde okuma	18	32,09	17	34
Okuduklarını anlamlandırabilme	8	14,29	4	8
Odaklanarak okumak	1	1,79	0	0,00
Kendi isteğiyle okumak (okumayı sevmek)	2	3,57	3	6
Okuduğu kelimelerin anlamını bilme	1	1,79	0	0,00
Güzel okuma	5	8,93	7	14
Çalışkan olma	1	1,79	8	16
Hayal ederek okumak	2	3,57	0	0,00
Düzgün pozisyonda okumak	1	1,79	0	0,00
Çok kitap okumak	6	10,71	6	12
Toplam	56	100,00	50	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 4’te, OB’li öğrenciler için “iyi okuyucu” akıcı okuma, anlama odaklı okuma ve anlamlandırma olarak belirtilmektedir. ÖG’li öğrenciler ise bu ifadeyi akıcı okuma, güzel okuma ve çalışkanlıkla tanımlamaktadırlar. Özellikle ÖG grubunun “çalışkan olma” tanımlaması dikkat çekicidir çünkü bu durum, okumayı yeteneğe dayalı bir beceri olarak görmelerine işaret etmektedir. Her iki grup da iyi okumayı, mekanik göstergeler olan güzel, akıcı ve hızlı okuma ile ilişkilendirmektedir. Bu sonuçlar, örgün eğitimde okumanın mekanik yönüne vurgu yapıldığını göstermektedir. Öğrencilerin doğrudan cevapları aşağıda yer almaktadır;

“Yani takılmadan çok düzgün bir şekilde okumak, hızlı okumak, virgüllere noktalara dikkat ederek okumak anlamında söylemiş olabilir. Mesela kimler iyi okuyucu olur, zekâ ile uğraşan kişilerde mesela satranç oynayan, kitap okuyanlar iyi okuyucu olur, ben böyle düşünüyorum (OB5).”

“Biz mesela bir cümleyi 10 sn okursak o 4sn okuyabilir. Hızlı okuyabilir. Kelimeleri iyi okuyabilir. Sesi güzel ve iyi tonluyorsa. Okuma seviyesi daha iyiyse, satır atlamıyorsa harfleri eksik okumuyorsa çok iyi bir okuyucudur (ÖG28).”

Bildirimsel bilgi kapsamında son soru olan “Bazı öğrenciler okuduğunu anlamakta neden güçlük çekerler?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

Tablo 5.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Güçlük Çekme Konusu ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Okumayı tam öğrenmeme	2	3,70	0	0,00
Hasta olma	4	7,40	1	2,38
Utangaç olma	1	1,85	0	0,00
Az kitap okuma-az çalışma	14	25,92	9	21,43
Dikkat dağınıklığı	8	14,81	11	26,19
Zihinsel aktivitelerin az yapılması	1	1,85	0	0,00
Düzeyine uygun olmayan metinler okuma	1	1,85	2	4,76
İlgi alanı dışında okuma	5	9,25	2	4,76
Okumayı sevmeme	3	5,55	4	9,52
Engelli olma	4	7,40	0	0,00
Zorla okumaya yönlendirilme	2	3,70	0	0,00
Kelime haznesinin düşük olması	5	9,25	1	2,38
Okurken hayal edememe	1	1,85	0	0,00
Öğrenme güçlüğü olma	0	0,00	4	9,52
Kelimelere takılma	0	0,00	2	4,76
Okuma hızı (yavaş ya da hızlı olması)	2	3,70	3	7,14
Alakasız cevap	1	1,85	1	2,38
Cevap yok	0	0,00	2	4,76
Toplam	54	100,00	42	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 5 incelendiğinde okuduğunu anlamada güçlük çekmenin nedenini hem ÖG olan hem de OB gösteren öğrenciler alıştırmaya eksikliğine yani çabaya (az okuma) ve iç faktörlere (dikkat dağınıklığı) bağlamışlardır. OB gösteren öğrencilerin anlamayı etkileyen faktörlerden; “kelime haznesinin düşük olması” ve motivasyonla ilişkili olan “ilgi alanı dışında okuma” cevapları, ÖG olanlara göre daha sık verdiği cevaplardır. Ancak her iki grupta da metin anlama; işlevsel bir çözüm yolu göstermeyen alan yazında yapısal açıklama olarak da açıklanan (Daly, Witt, Martens & Dool, 1997) dikkat dağınıklığı gibi içsel faktörlere ve az kitap okuma gibi alıştırmaya eksikliğine bağlanmıştır. Aşağıda öğrencilerin bu soru hakkındaki cevaplarından alınan doğrudan ifadeler yer verilmiştir;

“Takıldıkları ya da yavaş okudukları için ya da kelimeleri yanlış okudukları için dikkati dağınık olduğu için (ÖG11).”

“Hiç kitap okumazlar bu yüzden kelimelerin anlamını öğrenemezler o yüzden de kitap okurken de anlamını bilmediği kelimeler onları şaşkırtır ve anlayamazlar (OB12)”

Öğrencilerin Okumayla İlgili İşlemsel Bilgi Farkındalıkları Bulguları ve Yorumları

İşlemsel bilgi kategorisi kapsamında ilk olarak “Öğretmenin sana bir okuma metni verdi (örneğin; kuşlarla ilgili bir okuma metni). Bu okuma metnini anlamak için okumaya başlamadan önce neler yaparsın?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerin Okumaya Başlamadan Önce Kullandıkları Metin Okuduğunu Anlama Stratejiler ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Görsel öğeleri inceleme	10	21,28	2	5,88
Metin okuma	6	12,77	5	14,71
Öğretmenin açıklamalarını dinleme	1	2,13	1	2,94
Göz gezdirme	9	19,15	4	11,76
Başlığına-Konusuna bakma	4	8,51	3	8,82
Anahtar kelimeleri inceleme	2	4,26	0	0,00
Metnin türünü inceleme	1	2,13	0	0,00
Daha önce okuyan arkadaşlarından fikir alma	2	4,26	0	0,00
Zihni boşaltma	1	2,13	0	0,00
Özetini inceleme	1	2,13	0	0,00
Ses tonunu ayarlama	1	2,13	1	2,94
Tahminde bulunma	5	10,64	0	0,00
Ortam koşullarını ayarlama	1	2,13	6	17,65
Metin ile ilgili soruları inceleme	2	4,26	2	5,88
Okuma öncesi bir şey yapmam	0	0,00	3	8,82
Dikkatli olma	1	2,13	1	2,94
Alakasız	0	0,00	6	17,65
Toplam	47	100,00	34	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 6'da OB gösteren öğrenciler, okuma öncesi görsel öğeleri inceleme, göz gezdirme ve tahmin stratejilerini sıklıkla kullanırken, ÖG olan öğrenciler ortam ayarlama ve okuma yapma gibi anlama odaklı olmayan yöntemleri tercih ettiği görülmektedir. ÖG grubunda göz gezdirme sadece 4 cevapta görülmekte ve sıklığı yüksek olan cevaplar ise okuma öncesi stratejiler ile ilişkili değildir. Bu durum, OB gösteren öğrencilerin okuma öncesi etkin stratejiler hakkında farkındalıkları olduğunu fakat ÖG olan öğrencilerin bu aşamada strateji bakımından eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Cevaplarda hem OB hem de ÖG gruplarında okuma amacını belirleme gibi üstbilişsel stratejilere dair kodların eksikliği de dikkat çekmektedir. Öğrenci yanıtlarının doğrudan ifadeleri aşağıda verilmiştir;

“Öncelikle bir anahtar kelimelerine bakarım, anahtar kelimeleri çıkarırım. Ondan sonra bir tahmin yürütürüm ve tahminimle karşılaştırırım (OB6).”

“Önce önümdeki dikkatimi dağıtan şeyleri kaldırırım. Yanımdaki arkadaşımın konuşmamasını söylerim ve orta hızda okurum (ÖG11).”

“Başlığına bakarım hani görsel varsa yanında görsellere bakarım, içinde geçen kelimelere bakarım, göz atarım (OB22).”

“Direkt okumaya geçerim. Bir şey yapmam (ÖG26).”

İşlemsel bilgi kapsamında ikinci olarak “Okuma metnini anlamak için okurken neler yaparsın?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

Tablo 7.

Öğrencilerin Okuma Metnini Anlamak için Yaptıkları ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Dikkatli olma-odaklanma	10	28,57	11	29,73
Karıştırdığım kelimeleri aklında tekrar etme	0	0,00	1	2,70
Okuma hızına dikkat etme	1	2,86	4	10,81
Önemli yerlerin altını çizme	2	5,71	1	2,70
Tekrar okuma	3	8,57	7	18,92
Soruları cevaplama	0	0,00	2	5,41
Okuma şeklini değiştirme (heceleyerek, sesli, sessiz ve sessiz okuma)	4	11,43	4	10,81
Noktalama işaretlerine dikkat etme	4	11,43	1	2,70
Anlaşılmayan yerleri işaretleme	2	5,71	1	2,70
Bilmediği kelime olan kısımları tekrarlama	1	2,86	0	0,00
Okuduklarını canlandırmaya çalışma	3	8,57	0	0,00
Bilmediği kelimelerin anlamını bulma	2	5,71	0	0,00
Metindeki karakter yerine kendini koyma	1	2,86	0	0,00
Ezberlemeye çalışma	1	2,86	0	0,00
Alakasız	1	2,86	3	8,11
Cevap yok	0	0,0	2	5,41
Toplam	35	100,00	37	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 7 incelendiğinde okuma metnini anlamak için yapılanlara yönelik soruya her iki grup öğrenci de en fazla “dikkatli olma-odaklanma” yönünde ifadelerle cevap vermişlerdir. OB gösteren öğrencilerde okuma sırası bilmediği kelimelerin anlamını bulma, okuduklarını canlandırma, önemli yerlerin altını çizme gibi okuma sırası bilişsel stratejiler ve anlaşılmayan yeri işaretleme, okuma hızına dikkat etme gibi üstbilişsel stratejilerle ilgili sınırlı cevaplar elde edilmiştir. Bu bulgular hem OB gösteren hem de ÖG olan öğrencilerin okuma sırası üstbilişsel ve bilişsel stratejilerin farkında olmadıklarını göstermektedir. Aşağıda öğrencilerin bu soru hakkındaki cevaplarından alınan doğrudan ifadelere yer verilmiştir;

“Okumak için kendimi hızlandırmaya çalışırım ve anlamaya çalışırım. Sevdiğim bir metinse daha hızlı okumaya çalışırım. Sevmediğim, hoşlanmadığım bir metinse okumayı yavaş ve sakince yaparım (ÖG2).”

“Sessiz ve yavaş okurdum. Okuduktan sonra tekrar okurdum anlamadığım yeri işaretlerdim hocaya sorardım (ÖG4).”

“Gerektiğinde önemli yerlerin altını çizerim. Anlamını bilmediğim kelimelerin altını çizerim her metinde yaptığımız gibi. Daha iyi anlamaya çalışırım ve daha dikkati okurum (OB21).”

“Noktalama işaretlerine dikkat ederdim. Virgüllerde biraz duraklardım (ÖG15).”

“Metni okurken anlamak için yalnızsam canlandırırım, eğer sınavda falan verildiyse kafamda canlandırmaya çalışırım. Anlamadığım bir yer varsa tekrardan okurum ya da gözümün önünde canlandırırım (OB22).”

İşlemsel bilgi kapsamında üçüncü olarak “Okuma metnini okurken anlamadığın bir cümle ya da paragraf olursa ne yaparsın?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğrencilerin Okuma Esnasında Anlaşılmayan Cümle ya da Paragraf için Yapılan İşlemler ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Tekrar okuma	16	22,22	8	15,69
Başkalarına sorma (öğretmen, arkadaş, büyükler)	28	38,89	34	66,66
Bilmediği sözcükleri öğrenmeye çalışma	6	8,33	1	1,96
Diğer paragraflar ile birlikte düşünerek anlamaya çalışma	3	4,17	0	0,00
Not etme	2	2,78	0	0,00
Okuma biçimini değiştirme (dikkatli okuma, yavaş okuma)	2	2,78	3	5,88
Altını ya da üstünü çizme	3	4,17	2	3,92
Araştırma yapma	9	12,5	1	1,96
Hayalinde canlandırma	1	1,39	0	0,00
Düşünerek bulmaya çalışma	0	0,00	1	1,96
Tahmin etme	1	1,39	0	0,00
Alakasız	0	0	1	1,96
Cevap yok	1	1,39	0	0,00
Toplam	72	100,00	51	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 8 incelendiğinde okuma sırasında anlaşılmayan cümle ya da paragraf olduğunda yapılanlara yönelik soruya her iki grup öğrencinin verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlardan en fazla ifade edilenin “başkalarına sorma” olduğu görülmektedir. Bu cevaplar da her iki grup öğrencinin çevreden yardım beklediklerini göstermektedir. Bu durum zorlandıklarında dış kaynaklara bağlı kaldıklarının bir göstergesidir. OB gösteren öğrencilerin ikinci sıklıkta belirttiği “tekrar okuma stratejisi” bir üstbilişsel strateji olup ÖG olan öğrencilerde bu cevap OB gösteren öğrenciye göre daha azdır. Paragrafları birlikte okuyup anlamaya çalışma, tahmin yürütme, yazarak çalışma, bilmediği sözcükleri öğrenmeye çalışma gibi bilişsel stratejiler her iki grupta da çok az sıklıkla ifade edilmiştir. Aşağıda öğrencilerin bu soru hakkındaki cevaplarından alınan doğrudan ifadeler yer verilmiştir;

“Tekrar okurum. Anlamazsam onda da anlam çıkarmakta zorlanırsam eğer öğretmenime falan sorabilirim. Anlanmadığım sözcükler varsa yine sözlükten bakarım. Farklı paragraflar okuyarak ne anlatıldığını anlamaya çalışırım (OB9).”

“Sorarım. -Başka neler yaparsın?- Yavaş yavaş okurum. Yardım alırım (ÖG5).”

İşlemsel bilgi kapsamında dördüncü olarak “Okuma metnini okuduktan sonra neler yaparsın?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğrencilerin Okuma Metnini Okuduktan Sonra Kullanılan Metin Anlama Stratejileri ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Özet çıkarma	6	13,04	7	17,95
Resim yapma	1	2,17	0	0,00
Ezberleme	1	2,17	0	0,00
Tekrar okuma	10	21,74	6	15,38
Metin hakkında düşünme ve yansıtma yapma	7	15,21	0	0,00
Aldığı dersleri hayatında uygulama	1	2,17	0	0,00
Metin ile ilgili soruları cevaplama	5	10,87	6	15,38

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

Bir şey yapmama	2	4,35	3	7,69
Anlaşılmayan yerleri not alma	1	2,17	0	0,00
Soru sorma-yanıtlama	3	6,52	3	7,69
Hayal kurma	2	4,35	0	0,00
Başkalarına anlatma	1	2,17	4	10,26
Ana düşüncesini belirleme	1	2,17	0	0,00
Anlayıp anlamadığını değerlendirme	1	2,17	2	5,13
Anahtar kelimeleri belirleme	1	2,17	0	0,00
Anlaşılmayan yerleri öğrenmeye çalışma	0	0,00	1	2,56
Göz gezdirme	1	2,17	2	5,13
Okuma haritası oluşturma	0	0,00	1	2,56
Başka kişilere sorma	0	0,00	1	2,56
Resimleri inceleme	2	4,35	0	0,00
Alakasız	0	0,00	3	7,69
Toplam	46	100,00	39	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 9 incelendiğinde okuma metnini okuduktan sonra kullanılan metin anlama stratejilerine yönelik soruya her iki grubun da verdiği cevaplar; özet çıkarma, tekrar okuma ve metin ile ilgili soruları cevaplama şeklinde olduğu görülmektedir. Bu cevaplar okullarda yapılan okuma sonrası etkinliklerin bir göstergesidir. OB gösteren öğrenciler bu kodlara benzer sıklıkla okuma sonrası önemli bir strateji olan “metin hakkında düşünme ve yansıtma yapmayı” kullanacaklarını belirtmişler ancak ÖG olan öğrencilerden bu cevabı veren olmamıştır. Tekrar okuma cevabının sıklığının her iki öğrenci grubunda da yüksek olması sınıfta yapılan öğretimin bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Sınıflarda yapılan öğretimde, anlamayı sağlamak için alıştırma sayısını artırmak strateji öğretiminin önüne geçebilmektedir. Aşağıda öğrencilerin bu soru hakkındaki cevaplarından alınan doğrudan ifadeler yer verilmiştir;

“Sonra tekrar okurum. Özellikle anlamak için, anlamam gerekiyorsa. Tekrar okur ve anlamaya çalışırım (ÖG9).”

“Neler yaparım? Kesinlikle bir özetini çıkarırım önce çünkü aklımda kalması için. Anlamadıysam bir daha okurum. Genellikle özet çıkarırım (OB6).”

“Göz gezdiririm yani kendimce anlatırım şöyle oldu diye ya da bir kişiye anlatırım (ÖG11).”

“Soru varsa onlarla ilgili soruları yaparım, ya da iyi anladım mı anlamadım mı diye kafamda kurgularım tekrar (OB22).”

İşlemsel bilgi kapsamında son olarak “Okuma metni ile ilgili bir soruya cevap veremediğinde ne yaparsın?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğrencilerin Okuma Metnine İlişkin Sorulara Cevap Verilemediğinde Kullanılan İşlemler ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Metni tekrar okuma	12	22,64	8	18,18
Okuma metnindeki ilgili kısmı bulma	13	24,53	3	6,82
Başkalarına sorma (öğretmen, arkadaş, büyükler, başkaları)	16	30,19	17	38,64
İnternette araştırma	2	3,77	1	2,27
Kitaba bakma	1	1,89	1	2,27
Bilmediği kelimeleri öğrenerek anlamaya çalışma	1	1,89	0	0,00
Altını çizme	1	1,89	0	0,00
Metinde göz gezdirme	1	1,89	3	6,82

Daha çok çalışma	2	3,77	0	0,00
Metinde olanları hayal etme	1	1,89	0	0,00
Not aldıklarını okuma	0	0,00	1	2,27
Tekrar ettiklerini hatırlamaya çalışma	0	0,00	1	2,27
Soruyu anlama	3	5,66	2	4,54
Boş bırakma	0	0	5	11,36
Bir şey yapmama	0	0,00	1	2,27
Cevap yok	0	0,00	1	2,27
Toplam	53	100,00	44	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 10' da okuma metnindeki sorulara cevap verilemediğinde kullanılan işlemler ile ilgili olarak OB gösteren öğrenciler genellikle ilgili kısmı bulma, metni yeniden okuma ve başkalarına danışma stratejilerini kullandığı görülmektedir. ÖG olan öğrenciler, metni tekrar okuma ve başkalarına sorma yöntemlerine başvurmaktadırlar. Bu stratejilerden tüm metni yeniden okuma veya başkalarına sorma etkin okuyucu stratejileri arasında yer almamaktadır. OB gösteren öğrencilerin "ilgili kısmı bulma" gibi daha etkili bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın ÖG olan öğrencilerin başkalarına sorma ve metni tekrar okuma gibi etkin olmayan yollara başvurdukları görülmektedir. Yardım talebi sıklığının her iki grupta da yüksek olması öğrencilerin zorlukla karşılaştıklarında çevresel desteklere yöneldiğini belirtmektedir. Öğrenci yanıtlarının doğrudan ifadeleri aşağıda bulunmaktadır;

"Tekrar okurum ve anlam çıkarmayı denerim. Sözlükten veya internetten anlamadığım kelimelerin anlamlarına bakarım ve tekrardan okurum. Bu sefer anlamazsam da arkadaşlarıma ya da öğretmenime sorarım (OB8)."

"Tekrar ettiğim şeyleri hatırlamaya çalışırım, hatırlarken soruyu unutursam tekrar soruyu sormasını isterim böylece cevaplarım (ÖG24)."

Öğrencilerin Okumayla İlgili Durumsal Bilgi Farkındalıkları Bulguları ve Yorumları

Durumsal bilgi kapsamında ilk olarak "Mehmet okuma metnini anlamada zorluk yaşıyor. Ona bu konuda hangi tavsiyelerde bulunursun?" sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Öğrencilerin Okuma Metnini Anlamayan Bir Öğrenciye Nasıl Yardım Edecekleri ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Teselli etme	1	1,45	0	0,00
Yardım etme	2	2,90	0	0,00
Kitap okumasını tavsiye etme	15	21,74	15	26,32
Dikkati geliştirici aktiviteler yapmalı	1	1,45	0	0,00
Bilmediği kelimeleri öğrenmeli	7	10,14	2	3,51
Okuduklarını zihninde canlandırmalı	1	1,45	0	0,00
Anlamadığı cümle/ paragraflar ile ilgili birilerine danışmalı	2	2,90	4	7,02
Sessiz ortamda okumalı	3	4,35	2	3,51
Tekrar tekrar okumalı	7	10,14	12	21,05
Okuma şeklini değiştirme (sesli okuma, yavaş okuma, dikkatli okuma)	9	13,05	7	12,28
Sadece okumak için değil anlamak için okumalı	3	4,35	0	0,00
Televizyon tablet izleme süresini azaltmalı	1	1,45	0	0,00
Soru sorma/metinle ilgili soru hazırlayıp cevaplamalı	1	1,45	1	1,75

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

Test çözmesini önerme	1	1,45	1	1,75
Anlamadığı yerleri yazarak not almalı	4	5,80	0	0,00
Okuduklarını tekrar etmeli	1	1,45	1	1,75
Metin başlığı ve/veya görselleri inceleyerek fikir yürütmeli	1	1,45	1	1,75
Öğretmenini iyi dinlemeli	1	1,45	0	0,00
İlgi alanına/düzeyine uygun okuma	5	7,25	0	0,00
Özet çıkarmalı	1	1,45	3	5,26
Okuduklarını başkalarına anlatmalı	0	0,00	1	1,75
Destek eğitim almalı	0	0,00	3	5,26
Okuduklarını aklında tutmalı	0	0,00	1	1,75
Motive edici öneriler verme	1	1,45	0	0,00
Önemli yerleri belirleme (not alma, altını çizme)	1	1,45	2	3,51
Cevap yok	0	0,00	1	1,75
Toplam	69	100,00	57	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 11 incelendiğinde okuma metnini anlamayan bir öğrenciye nasıl yardım edecekleri ile ilgili olarak her iki grup da en fazla kitap okumasını tavsiye etme, okuma şeklini değiştirme ve tekrar tekrar okumasını önermişlerdir. Bu da metin anlamının alıştırmaya miktarını artırmaya ve okuma biçimine bağlandığını göstermektedir. Aşağıda öğrencilerin bu soru hakkındaki cevaplarından alınan doğrudan ifadeler yer verilmiştir;

“Yavaş okuyacaksın tane tane okuyacaksın ve birincide anlamadıysan ikincide anlayacaksın (ÖG7).”

“Sessiz bir ortamda okumasını ve kendini sadece metne vererek okumasını anlamazsa tekrar tekrar sürekli okumasını söylerim. Belki sessiz okuma yapabilir daha iyi anlayabilir o zaman. Bilmediği cümleleri paragrafları birilerine sorarak belki anlayabilir (OB8).”

“Bayağı kitap oku derim. Televizyon tablete çok az bak bir on dakika falan bak derim. Bilim kurgu okuyabilir. Ben ona soru sorarım anlaması için (OB14).”

“Daha çok kitap okumasını, bu zorluklarda gerekirse annesinden babasından yardım almasını özel ders almasını tavsiye ederdim (ÖG21).”

Üstbilişsel bilgi süreçlerinden durumsal bilgi kapsamında ikinci olarak “Senden daha alt sınıftaki bir öğrencinin (2 alt sınıf) okuduğunu daha iyi anlayabilmesi için ona ne tür tavsiyeler verirsin? / ne önerirdin?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğrencilerin Okuma Metnini Anlamayan Alt Sınıftaki Bir Öğrenciye Verecekleri Tavsiye ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Kitap okumasını tavsiye etme	16	26,23	19	39,58
Hayalinde canlandırmalı/resmini çizmeli	3	4,92	0	0,00
Anlamadığı yerleri tekrar etmeli ya da tekrar okumalı	4	6,56	4	8,33
Özet çıkarmalı	2	3,28	1	2,08
Özel ders almalı	1	1,64	1	2,08
Düzeyine göre/ilgi alanına göre kitap okumalı	8	13,12	4	8,33
Test çözmeli	1	1,64	1	2,08
Birlikte çalışmayı önerme/yardım etme	4	6,56	2	4,17
Okuma şeklini değiştirme (sesli okuma, dikkatli okuma, yavaş okuma, akıcı okuma vb.)	5	8,2	9	18,74
Anlamadığı yerleri birilerine sormalı	4	6,56	3	6,25

Metin ile ilgili soru çıkarıp yanıtlamalı	0	0,00	1	2,08
Paragraf paragraf okuyup anlatmalı	0	0,00	1	2,08
Motive edici öneriler verme	1	1,64	0	0,00
Okuduklarını başkalarına anlatmalı	1	1,64	0	0,00
Bilmediği kelimeleri öğrenmeli	3	4,92	0	0,00
Anlamadığı yerleri yazmalı/not almalı	3	4,92	0	0,00
Okuma ortamı uygun olmalı	2	3,28	0	0,00
Önemli yerlerin altını çizmeli	1	1,64	0	0,00
Alakasız	1	1,64	2	4,17
Cevap yok	1	1,64	0	0,00
Toplam	61	100,00	48	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 12 incelendiğinde okuma metnini anlamayan alt sınıftaki bir öğrenciye verecekleri tavsiye ile ilgili olarak her iki grupta en fazla “kitap okumayı” tavsiye etmişler ancak strateji kullanımına yönelik bir öneride bulunmamışlardır. Öğrencilerin önerileri alıştırmaya yönelik olmuştur. Aşağıda öğrencilerin bu soru hakkındaki cevaplarından alınan doğrudan ifadeler yer verilmiştir;

“Konsantre olmasını söylerim. Öğretmeni daha iyi dinlemesini söylerim. Defterinden tekrar tekrar okumasını söylerim. Daha çok kitap okumasını söylerim. Bilmediği kelimeleri not edip anlamlarını öğrenmesini söylerim (OB23).”

“Bol bol oku, sürekli tekrar et derdim, akıcı okumasını tavsiye ederdim. Bir büyüğün yanında okumasını söyledim atladığı yerleri ve anlamadığı yerleri sorabilir (ÖG15).”

Üstbilişsel bilgi süreçlerinden durumsal bilgi kapsamında son olarak “Daha iyi bir okuyucu olabilmen için ne yapman gerekir?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

Öğrencilerin Daha İyi Bir Okuyucu Olabilme ile İlgili Görüşleri Doğrultusunda Oluşturulan Kodlar

Kodlar	OB öğrenciler		ÖG öğrenciler	
	f	%	f	%
Daha fazla kitap okuma	26	42,62	27	56,25
Kelime dağarcığını geliştirme	5	8,19	4	8,33
Ödevlerine yapma-derslerine çalışma	1	1,63	7	14,58
Okuma şeklini değiştirme (dikkatli okuma, sesli okuma vb.)	6	9,8	3	6,25
Farklı türde ve düzeyine göre kitap okuma	5	8,18	3	6,25
Okudukları ile ilgili sorular oluşturup yanıtlama	1	1,63	0	0,00
Anlamadığı yerleri sorarak-araştırarak öğrenme	2	3,27	0	0,00
Özet çıkarma	4	6,55	2	4,16
Okuduğunu anlamaya çalışma	3	4,76	0	0,00
Önemli yerleri not alma-işaretleme	4	6,55	1	2,08
Tekrar tekrar okuma	1	1,63	0	0,00
Metin yazma çalışmaları yaparak	2	3,27	0	0,00
Kitapla ilgili soruları yanıtlama	0	0,00	1	2,08
Hayal gücünü geliştirme	1	1,63	0	0,00
Toplam	61	100,00	48	100,00

Not: OB = Ortalama başarı, ÖG = öğrenme güçlüğü

Tablo 13 incelendiğinde daha iyi bir okuyucu olabilmek için yapılması gerekenler ile ilgili olarak her iki grup da “daha fazla kitap okumayı” önermişlerdir. Bu da diğer durumsal bilgi bulgularında olduğu gibi strateji kullanımı yerine alıştırmayı artırma üzerinde durduklarını göstermektedir. Aşağıda öğrencilerin bu soru hakkındaki cevaplarından alınan doğrudan ifadeler yer verilmiştir;

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

“Çok kitap okumam gerekir. Kitabın falan yoksa internetten okurum. Sorular falan sorarım kendime okuduklarımla ilgili. Bu kadar (OB13).”

“Bolca kitap okumam gerekir ve kitap ile ilgili sorulara cevap vermem gerekir. Ben kitap okurum sonra anneme babama bana soru sor diye söylerim. Boş zamanlarımda sevdiğim kitapların özetini çıkartırım (ÖG20).”

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ÖG olan ve OB gösteren ortaokul öğrencilerinin metin anlama strateji bilgilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Metin anlama stratejileri üstbilişsel farkındalığı bildirimsel, işlemsel ve durumsal bilgi bakımından belirlenmiş ve bu üç bilgi türü için bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Üstbiliş, metin anlama sürecinde merkezi bir rol oynamaktadır (Pintrich, 2002). Anlama sürecinde stratejilerin üretilmesi, seçilmesi ve uygulanmasının üstbilişsel bilgi tabanı ile ilişkili olduğu varsayılmaktadır. Özellikle bilişsel performansın etkili bir biçimde kullanılması için bildirimsel, işlemsel ve durumsal üstbilişsel bilginin önemli olduğu belirtilmektedir (Artelt & Schneider, 2015). Bu çalışmada ÖG olan ve OB gösteren öğrencilerin strateji bilgileri arasında farklılıklar olduğu ortaya konmuştur.

Bildirimsel bilgi bakımından sonuçlar, OB gösteren ve ÖG olan öğrenciler için farklılık göstermektedir. ÖG olan öğrenciler okumayı ağırlıklı olarak eğitimle bağdaştırarak okula gitme, kitap okuma olarak ifade ederken, OB gösteren öğrenciler kişisel gelişim sağlama ve bilgi sahibi olmaya yönelik olarak ifade edilmişlerdir. Bu cevaplar, ÖG olan öğrencilerin daha çok okumayı eğitimle bağdaştırdığı, OB'lerin ise okumanın işlevine yönelik tanımlamalarda bulduklarını göstermektedir. Diğer bir sonuç olarak iyi okuyucu olmayı tanımlamada OB gösteren öğrencilerin okumanın hem anlama hem de akıcılık yönünün önemini farkında oldukları belirlenmiştir. Buna karşın ÖG' olan öğrencilerin cevaplarında ise iyi okuyucunun daha çok akıcılığın ve okumanın mekanik yönünün (güzel okuma) tanımladığı görülmektedir. Üçüncü soru olan okuduğunu anlamada güçlük çekmenin nedenini her iki grup da içsel faktörlere (dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü olma vb.) ve çaba göstermemeye bağlamış, strateji kullanımı bağlamında açıklamamıştır. Bu durum hem OB gösteren hem de ÖG olan öğrencilerin metin anlama beceri yapısı bakımından sınırlı olduklarını göstermektedir. Bu durumun da öğrencilerin kullandıkları stratejilere yansıdığı düşünülmektedir. Yine “Anlamada neden güçlük yaşanır?” sorusuna verilen dikkat çeken bir cevap da dikkat dağınıklığıdır. Olumsuz öğrenme yaşantıları biriktikçe ÖG olan öğrenciler başarısızlıkları ve yaşadıkları güçlükleri içsel ya da kontrol edilemeyen etmenlerle (yetenek veya görevin zorluğu gibi) açıkladıklarından (Jacobsen, Lowery & DuCette, 1986) dikkat dağınıklığı ÖG olan öğrenciler için beklenen bir cevap olabilir. ÖG olan birçok öğrenci, davranışları ile öğrenme sonuçları arasında istikrarlı bir ilişki olduğuna inanmaktan ziyade öğrenme sonuçlarının kendi kontrolleri dışında olduğuna inanırlar (Berkeley & Larsen, 2018). Bütün bunlar ÖG olan öğrencilerin metinleri anlamalarına yardımcı olacak stratejileri kullanmak gibi zor görevleri sürdürme olasılıklarının daha düşük olmasının nedenleri olabilir. Buna karşın OB gösteren öğrencilerden benzer cevapların gelmesi şaşırtıcıdır. Bu sonuçlar, eğitim ortamında başarı ya da başarısızlığın yetenekle bağdaştırılmasından kaynaklanabilir.

İşlemsel bilgiye yönelik bulgular incelendiğinde OB gösteren öğrencilerin okuma öncesi strateji farkındalıkları olduğu ancak ÖG olan öğrencilerde uygun strateji kullanımı sıklığının çok az olduğu bulunmuştur. Okuma sırası strateji kullanımı bakımından bulgular incelendiğinde ise ya da her iki grup da verdiği cevaplar en fazla “dikkatli olma-odaklanma” yönündedir. OB gösteren öğrenciler bilişsel stratejilerden “önemli yerlerin altını çizme, okuduklarını zihinde canlandırma” gibi önemli stratejileri çok az sıklıkta kullandıklarını bildirmişlerdir. ÖG olan öğrencilere bu cevaplara hiç rastlanmamıştır. Bu sonuçlar da her iki grubunda okuma sırasında bilişsel stratejilere ağırlık vermediklerini göstermektedir. Bu durum sınıf ortamında okuma sırası stratejiler üzerinde durulmamasından kaynaklanabilir. Okuma sonrasında ise “özetlemeyi” her iki grup da kullandıklarını ifade etmiştir. Okuma sonrası daha çok değerlendirme amaçlı yapılan “sorulara cevap verme” ve bilişsel stratejilerden olmayan “metni tekrar okuma” her iki grubun da sıklıkla verdiği cevaplardır. Önemli bir strateji olan “metin hakkında düşünme ve yansıtma” yapmayı OB gösteren öğrenciler okuma sonrasında kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak her iki grupta da okuma sonrasında kullanılan strateji çeşitliliği çok sınırlıdır. Aynı şekilde bu sınırlılık üstbilişsel strateji kullanımlarında da görülmüştür. Her iki grup öğrenci de anlamada zorluk

yaşadıklarında daha önce de belirtildiği gibi dış kaynaklara bağlı kalacaklarını belirtmişlerdir. OB gösteren öğrenciler okuma öncesinde kullanılan üstbilişsel stratejilerden göz gezdirmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda her iki gruptan “okuma çeşidini değiştirme, hızını ayarlama, tekrar okuma” gibi okumalarını düzenlemeye yönelik ifadeler sıklıkla gelmiştir. Ancak her iki grup öğrenci de metni anlama durumlarını kontrol etmeye yönelik etkili bir strateji önermemişlerdir. Ayrıca okuma amacını belirleme, anlaşılmayan yerlere dönüp bakma gibi önemli stratejiler ya hiç bulunmamakta ya da az sıklıkta bulunmaktadır. ÖG olan öğrencilerin tüm anlama sürecinde kullanılan stratejilere yönelik cevaplarının sınırlı oluşu strateji dağarcığına sahip olmamalarının bir sonucu olabilir (Botsas, 2017). Özellikle yetkin okurların kullandığı okuma öncesi tahminler geliştirme, okuma sırasında önemli bilgileri belirleme, not alma okuma sonrasında metindeki bilgileri önceki bilgiyle bütünleştirme gibi anlamada etkili olan stratejiler anlama sürecinde belli plan yapmayı ve bir eylem dizisini gerektirir ki, bu durum önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırt edemeyen ve bilgiyi organize edemeyen ÖG olan öğrenciler için anlamayı daha da başa çıkılmaz bir beceri haline getirmektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen bir diğer önemli bulgu da hem OB gösteren hem de ÖG olan öğrencilerin sahip oldukları stratejilerin ne zaman ve nerede kullanılacağı hakkındaki bilgilerinin (durumsal bilgi) sınırlı olmasıdır. Bulgularda her iki gruptaki öğrencilerin de durumlar zorlaştığında strateji kullanımı yerine alıştırmayı artırma üzerinde durdukları görülmüştür. ÖG olan öğrenciler açısından incelendiğinde bildirimsel ve işlemsel bilgi bakımından yetersizliklerinin durumsal bilgiye yansımaları beklenen bir sonuçtur. Ancak OB gösteren öğrenciler açısından durum tartışıldığında, bu öğrencilerin okuma öncesi ve sonrası strateji bilgileri bulunmaktadır ancak bunlar durumsal bilgiye yansımamıştır. Bu da metin anlamada OB gösteren ve ÖG olan öğrencilerin değişen beceri gereksinimlerine göre uygun strateji seçiminde durumsal bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçların elde edilmesinde stratejilerin bir bütün olarak uygulanmamasının ve strateji kullanımının amaçlarının açıklanmamasının rolü olabilir. Ayrıca sınıflarda amacın sadece verilen metni anlamaya yönelik olması, asıl amacın anlamayı öğrenmek üzerinde yoğunlaşmaması gibi etmenler durumsal bilginin sınırlı olmasına neden olabilir. Bu bağlamda metin anlama öğretiminde strateji öğretimine yer verilmelidir. Bununla birlikte kullanılan stratejilerin hangi durumlarda ne zaman ve ne amaçla kullanılması gerektiği sınıflarda açıklanmalıdır.

Alan yazındaki araştırma bulguları ÖG olan öğrencilerin yetersiz ve etkisiz strateji kullanımlarının olduğunu göstermektedir (Botsas, 2017; Botsas & Padelıadu, 2003; Fırat & Koçak 2019; Furnes & Norman, 2015; Graham & Wong, 1993; Schmitt, 2003; Wigent, 2013). Bu çalışmada da genel olarak bulgular ele alındığında ÖG olan öğrenciler açısından elde edilen bulgular alan yazındaki araştırma bulgularını desteklemektedir. OB gösteren öğrencilerin ise okuma öncesi ve okuma sonrası bilişsel strateji bilgisinin bir kısmına sahip oldukları buna karşın okuma sırasında kullanılan bilişsel ve üstbilişsel stratejiler konusunda sınırlılıkları olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin strateji kullanımını inceleyen çalışmalarda strateji çeşitliliğinin olmadığı göze çarpmaktadır. Ölçek kullanılarak verilerin toplandığı bazı çalışmalarda ise öğrencilerin genel strateji bilgisi orta (Altunkaya & Sülükçü, 2018; Bayram & Kanmaz, 2022) görüşme ile verilerin toplandığı bir çalışmada toplam strateji kullanım sıklığının az (Çetinkaya-Edizer & Özbilgin, 2019) olduğu bulunmuştur. Bu bulguların elde edilmesinde sınıflarda yapılan metin anlama öğretiminin rolü olabilir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] programında (MEB, 2019) da okuma öncesi ve sonrası stratejiler bulunmakta ancak okuma sırası stratejilerin çok sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgularla paralel olarak öğretmen adaylarının (Çetinkaya-Edizer, 2015; Karatay, 2007; Topuzkanamış, 2009) ve Türkçe öğretmenlerinin (Aktaş & Bayram, 2018) genel üstbilişsel okuma stratejilerini kullanım sıklıklarının orta ya da düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, öğretim programının stratejiler bakımından yetersizliği ve öğretmen yetkinlikleri bu sonuçların her iki grup için de elde edilmesinde rolü olmuştur. Çalışmada her iki grubun da okuma sırasında kullanılan bilişsel stratejilerde sınırlılıkları olduğu gibi okurken kelime cümle ya da paragrafı anlamama, soruya cevap verememe gibi durumlarda okuma sırasında uygulanacak üstbilişsel strateji bilgilerinde çok büyük sınırlılık vardır. Her iki grup da ya iç (dikkatli olma) ya da dış kaynaklara bağlı kalma (başkasına sorma) yoluyla anlama sürecindeki problemleri çözmeye yönelik cevaplar vermişlerdir. Bu sonuçlar da öğrencilerin anlama sürecini yönetmede problem yaşayabileceklerini düşündürmektedir.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

Araştırmada her iki grup açısından söz konusu bulguların elde edilmesinde öğretmenlerin genel olarak anlama (anlamayı bir ürün olarak görme ve sürece yönelik öğretimsel düzenlemelerde sınırlılıklar) ve öğrenme sürecine (daha çok başarısızlığı çevresel ve yeteneğe bağlı etmenlerle açıklama) yaklaşımından ve strateji öğretimi hakkında sınırlılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak sadece öğretmen faktörü bakımından bu sonuçları açıklamak doğru değildir. Aynı zamanda öğretmene sağlanan materyal (öğretim programı ve ders kitapları) açısından da sorunlar bulunmaktadır. Bu çıkarımı doğrulayacak araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Çetinkaya-Edizer ve arkadaşlarının (2018) araştırmasında 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerinin metin türüne uygun üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-teknikleri bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada her metin türünde aynı okuma stratejilerinin kullanıldığı, metin türüne özgü okuma yöntem-teknikleri ile üstbilişsel okuma stratejilerinin işletilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin anlama öğretiminde kullandıkları stratejileri içeren başka bir çalışmada ise öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmış ve öğretmenlerin metin anlamaya yönelik yaptıkları etkinliklerin bilişsel farkındalık becerilerini geliştirecek yeterlilikte olmadığı bulunmuştur (Erdağı-Toksun, 2015).

Sonuç olarak Türkiye’de metin anlama öğretiminde süreçsel yaklaşımın uygulanmasında problemler olması ve strateji öğretiminden ziyade söz konusu metnin içeriğini anlamak için etkinliklerin yapılması her iki grup için de strateji bilgisinde sınırlılıklara yol açtığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretim programı, öğretmen yeterlilikleri ve ders kitapları bakımından metin anlama stratejileri bağlamında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Araştırma bağlamında ise Türkiye’de birçok alanda olduğu gibi bu alanda da farklı değişkenleri işe koşan (sınıf düzeyi, cinsiyet vb.) temel betimsel araştırmalara ihtiyaç vardır. Türkiye genelinde öğrencilerin strateji repertuarlarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin betimlenmesi ve gerekli tedbir alınması gerekmektedir.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar

Mevcut çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak öğrencilerin strateji kullanımları üstbilişsel görüşme sorularına verdikleri cevaplara göre betimlenmiştir. Stratejileri etkili bir şekilde kullanma bilgisine sahip olan öğrencilerin stratejileri yetkin bir şekilde kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu varsaymak makul olsa da strateji kullanımına ilişkin üstbilişsel bilgi, stratejilerin gerçek kullanımını doğrudan yansıtmayabilir. Ancak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirirken stratejilerin gerçek kullanımını nesnel olarak ölçmek metodolojik olarak çok zordur. Bu zorlukları göz önüne alarak gelecekteki araştırmalar stratejileri çok yönlü olarak ölçülmesine yönelik olarak desenlenebilir. İkinci olarak ÖG olan öğrenciler genel olaylar hakkında kendilerine yöneltilen hipotetik sorulara veya genel mahiyetteki sorulara cevap verme konusunda çok büyük bir olasılıkla zorluk yaşayabilirler çünkü bir aktivite, öğrenci için otomatik ise, süreçler/işlemler hakkındaki bilgi de öğrencinin farkındalığının dışına çıkmaktadır ya da öğrenci, böylesi bir durumda daha önceden ne yaptığını hatırlamayabilmektedir. Bu durumlarda öğrenciler, ideal okuyucuların ne yapabileceklerini veya öğretmenlerinin kendilerine ne yapmalarını söylediğini düşünebilmekte ya da eksik bilgi verebilmektedirler (Westby, 2004). Ayrıca diğer alternatif ölçme yöntemlerine göre öğrencilerin strateji kullanımlarını betimlemede ve üstbilişin bileşenlerini yani, bildirimsel, işlemsel ve durumsal bilgiyi ölçmede daha işlevsel olduğu görünmektedir.

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 = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 07/04/2020

Belge sayı numarası= 2021-126

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akın, E. & Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 91-110.
- Aktaş, E. & Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Altunkaya, H. & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online*, 8(2), 283-297.
- Artelt, C., & Schneider, W. (2015). Cross-country generalizability of the role of Metacognitive knowledge in students' strategy use and reading competence. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 117(1), 1-32. <https://doi.org/10.1177/016146811511700109>
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 302-319.
- Bayram, K. & Kanmaz, A. (2022). 8. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 309-326.
- Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering self-regulation of students with learning disabilities: Insights from 30 years of reading comprehension intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(2), 75-86. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12165>
- Boardman, A., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., & Klingner, J. (2016). Collaborative strategic reading for students with learning disabilities in upper elementary classrooms. *Exceptional Children*, 82(4), 409-427. <https://doi.org/10.1177/0014402915625067>
- 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(4), 477-495.
- Bulut, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri. *Turkish Studies*, 11(3), 625-644.
- Butler, D. L. (1998). Metacognition and learning disabilities. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*, (2nd ed) (pp. 277-310). Elsevier Academic Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503. <https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

- Ciullo, S., Ortiz, M. B., Al Otaiba, S., & Lane, K. L. (2016). Advanced reading comprehension expectations in secondary school: Considerations for students with emotional or behavior disorders. *Journal of Disability Policy Studies, 27*(1), 54-64.
- Conca, L. (1989). Strategy choice by LD Children with good and poor naming ability in a naturalistic memory situation. *Learning Disability Quarterly, 12*(2), 97-106. <https://doi.org/10.2307/1510725>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition and Learning, 1*(3), 229-247. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-9002-5>
- Çetinkaya-Edizer, Z. & Özbilgin, E. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma farkındalıkları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10*(17), 154-175. <https://doi.org/10.26466/opus.501825>
- Çetinkaya-Edizer, Z. (2015). An analysis of prospective Turkish teachers' metacognitive reading strategy use. *The Anthropologist, 22*(2), 249-256.
- Çetinkaya-Edizer, Z. Dilidüzgün, Ş., Ak-Baçoğul, D., Karagöz, M. & Yücelşen, N. (2018). Türkçe öğretiminde üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29*, 479-511. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.420841>
- Daly, E. J. III., Witt, J. C., Martens, B. K., & Dool, E. J. (1997). A model for conducting a functional analysis of academic performance problems. *School Psychology Review, 26*(4), 554-574.
- Dermitzaki, I., Georgia Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology, 29*(6), 471-492. <https://doi.org/10.1080/02702710802168519>
- Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 6*(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>
- Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly, 14*(2), 123-138. <https://doi.org/10.2307/1510519>
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L., & Anderson, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly, 11*(1), 18-46. <https://doi.org/10.2307/1511035>
- Englert, C. S. (2009). Connecting the dots in a research program to develop, implement, and evaluate strategic literacy interventions for struggling readers and writers. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*(2), 104-120. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00284.x>
- Erdağlı- Toksun, S. (2015). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research, 4*(2), 10-18. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.310416>
- Fırat, T. & Koçak, D. (2019). Başarılı okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metni anlamak için kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(2), 669-681. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2672>
- Filderman, M. J., Austin, C. R., Boucher, A. N., O'Donnell, K., & Swanson, E. A. (2022). A meta-analysis of the effects of reading comprehension interventions on the reading comprehension outcomes of struggling readers in third through 12th grades. *Exceptional Children, 88*(2), 163-184.
- Furnes, B., & Norman, E. (2015). Metacognition and reading: Comparing three forms of metacognition in normally developing readers and readers with Dyslexia. *Dyslexia, 21*, 273-284. <https://doi.org/10.1002/dys.1501>

- Graham, L., & Bellert, A. (2005). Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities, 10*(2), 71-78. <https://doi.org/10.1080/19404150509546791>
- Graham, L., & Wong, B. Y. L. (1993). Comparing two modes of teaching a question-answering strategy for enhancing reading comprehension: Didactic and self-instructional training. *Journal of Learning Disabilities, 26*(4), 270-279.
- Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26*(4), 237-249.
- Jacobsen, B., Lowery, B., & DuCette, J. (1986). Attributions of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology, 78*(1), 59-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.59>
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 100-120. <https://doi.org/10.17556/jef.73171>
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly, 26*(1), 67-86.
- Koç, C. & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 745-778.
- Kolić-Vehovec, S., Zubković, B. R., & Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psychological Topics, 23*(1), 77-98.
- Kuruyer, H. G. & Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(2), 771-788.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. *Journal of Research in Reading, 29*(4), 383-399.
- Lau, K. L., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good readers and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading, 26*(2), 177-190.
- McTavish, M. (2008). "What were you thinking?": The use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian Journal of Education, 31*(2), 405-430.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks: SAGE.
- Miyamoto, A., Pfost, M., & Artelt, C. (2019). The relationship between intrinsic motivation and reading comprehension: Mediating effects of reading amount and metacognitive knowledge of strategy use. *Scientific Studies of Reading, 23*(6), 445-460. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1602836>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 249-259.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36*(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 788-811). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of Metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice, 41*(4), 219-225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kullandıkları Metin Anlama Stratejilerinin Üstbilişsel Görüşme Aracılığıyla Karşılaştırılması

- Pressley, M., & Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1, 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7>
- Sanır, H., Özmen, E. R., & Özer, A. (2023). The mediating effects of reading fluency, comprehension strategies and prior knowledge on the relationship between intrinsic motivation and reading comprehension. *Current Psychology*, 42, 19009-19024. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03084-0>
- Schmitt, M. C. (2003). Metacognitive strategy knowledge: Comparison of former reading recovery children and their current classmates. *literacy teaching and learning*, 7(1-2), 57-76.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Stevens, E. A., Park, S., & Vaughn, S. (2019). A review of summarizing and main idea interventions for struggling readers in grades 3 through 12: 1978-2016. *Remedial and Special Education*, 40(3), 131-149.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Vaughn, S., & Klingner, J. (2004). Teaching students with reading comprehension to students with learning disabilities. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 541-553). New York: The Guilford Press.
- Veenman, M., & Elshout, J. J. (1999). Changes in the relation between cognitive and metacognitive skills during the acquisition of expertise. *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 509-523. <https://doi.org/10.1007/BF03172976>
- Westby, C. (2004). A Language Perspective on Executive Functioning, Metacognition, and Self-Regulation. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy development and disorder* (pp. 398-427). New York: Guilford Press.
- Wigent, C. (2013). High school readers: A profile of above-average readers and readers with learning disabilities reading expository text. *Learning and Individual Differences*, 25, 134-140.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks: SAGE.

Extended Abstract

Introduction

Textual comprehension is a process that requires the use of pre-while-post reading cognitive strategies, as well as metacognitive strategies that guide the organization of reading strategies according to reading purposes (Mokhtari & Reichard, 2002). Effective use of reading strategies depends on awareness of declarative, procedural, and conditional knowledge (Paris & Paris, 2001). There are limitations for students with Learning Disabilities (LD) in the use of textual comprehension strategies. Studies investigating the strategy knowledge and use of students with LD show that the frequency and variety of strategy use of these students is insufficient compared to their peers (Botsas, 2017; Botsas & Padelidu, 2003; Furnes & Norman, 2015; Graham & Wong, 1993; Schmitt, 2003; Wigent, 2013). In Türkiye, there is a limited number of studies investigating the use of strategy by LD or poor readers (Baydık, 2011; Fırat & Koçak 2019; Kuruyer & Özsoy, 2015). Nevertheless, there are some studies in Türkiye to describe the metacognitive strategies used by lower secondary school students without LD and to determine their relationship with reading comprehension (e.g., Akın & Çeçen, 2014; Kana, 2014; Koç & Arslan, 2015). In these studies, scales were widely used, and different results were obtained. Although the results obtained from scales indicated the difference between poor and good readers, they failed to describe effective or ineffective strategies in depth or measure all aspects of metacognitive knowledge. In this context, the purpose of this study was to determine the knowledge of textual comprehension strategies of lower secondary school students with LD and Average Achievement (AA) through metacognitive interviews and to reveal the differences in their use of the strategies.

Method

The research utilized the case study method, a qualitative approach, to examine the cognitive and metacognitive strategies utilized in textual comprehension and reading. The study was conducted with 30 LD and 30 AA students in grades 5-8. Semi-structured interview questions were developed to gather data about students' awareness of metacognitive strategies for reading. The questions were designed to cover the three stages of metacognitive knowledge (Graham, Schwartz, & MacArthur, 1993). Students were asked 11 open-ended questions that measured the types of metacognitive knowledge in hypothetical situations. Each student was interviewed individually, and the interview averagely lasted for 15 minutes. The data collected to determine the strategies used by students with LD and students with AA in the textual comprehension process were analyzed using content analysis. To ensure internal reliability, two coders coded the transcripts separately, and the inter-coder consistency was calculated to be 88%.

Result and Discussion

The results of the study indicated that students with LD had inadequate and ineffective use of strategy. On the other hand, students with AA were found to have some knowledge of pre and post reading cognitive strategies, but they had limitations in the use of while-reading cognitive and metacognitive strategies. Both groups provided responses to solve problems in the comprehension process by relying on either internal (paying attention) or external (asking someone else) resources. These findings suggested that students might have problems with managing the comprehension process. As a result, the presence of the problems in application of the process approach in teaching textual comprehension in Türkiye and the activities carried out with a focus on comprehending the content of the text rather than teaching comprehension strategy revealed that this led to limitations in strategy knowledge for both groups.