

**PDF Eraser Free**

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI**

**SQ4R TEKNİĞİNİN HAFİF DÜZEYDE ZİHİN YETERSİZLİĞİ  
OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE  
ETKİLERİ**

**M. Mustafa ÖZAYDIN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL**

**Eskişehir, 2019**

ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Muhammet Mustafa Özaydın tarafından hazırlanan “SQ4R Tekniğinin Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkileri” başlıklı bu tez, 31/05/2019 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda *başarılı* bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Görevi**

**Unvanı Adı SOYADI**

**İmza**

Jüri Başkanı :

Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

Danışman:

Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

Üye:

Doç. Dr. Macid A. MELEKOĞLU

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ  
Enstitü Müdürü

**SQ4R Tekniğinin Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkileri** başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programıyla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

04..10/2019

M. Mustafa ÖZAYDIN

## Teşekkür

Tez danışmanlığımı üstlenen hem yüksek lisans tezimde hem de tez hazırlık döneminde desteğini ve yardımını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL'a emekleri için sonsuz teşekkür ederim.

Yine yüksek lisans sürecinde emeklerini esirgemeyen Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU, Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ ve ders aldığım Anadolu Üniversitesi'nin kıymetli akademisyenlerine de teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmayı yaparken bana destek olan sevgili öğrencilerime ve çok değerli çalışma arkadaşlarım Suat DOĞAN ve Murat DÖNDER'e ve idarecilerim Beytullah GACAL ve Serpil SELÇİK'e de teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Bu çalışmayı yaparken harcadığım vakitlere sevgili eşim ve biricik oğlumun gösterdiği olgunluk ve çok kıymetli destekleri için teşekkür ederim.

Teşekkür.....	i
İçindekiler .....	ii
Tablolar Listesi .....	v
Şekiller Listesi .....	vi
Özet.....	1
Abstract.....	3
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>5</b>
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu .....	6
1.2. Araştırmanın Amacı .....	7
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Kısaltmalar .....	8
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>9</b>
2. Kavramsal / Kuramsal Çerçeve.....	9
2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama .....	9
2.1.1. Okuma öncesi teknikler .....	11
2.1.1.1. Ön izleme - gözden geçirme – inceleme .....	11
2.1.1.2. Okumanın ne için olduğunu belirleme, amaç ortaya koyma.....	11
2.1.1.3. Ön bilgilerle incelenen metin arasında bağlantı kurma.....	11
2.1.1.4. Metinle ilgili sorular oluşturma.....	11
2.1.1.5. Metinle ilgili tahminlerde bulunma.....	12
2.1.2. Okuma esnasında kullanılan teknikler .....	12
2.1.2.1. Sözcüklerin anlamlarını öğrenme .....	12
2.1.2.2. Metnin bölümleri arasında ilişki kurma .....	12
2.1.2.3. Metindeki karakterleri zihinde canlandırma .....	12
2.1.2.4. Oluşturulan soruların cevaplarını arama ve yeni sorular oluşturma ...	13
2.1.2.5. Belirlenen amaca odaklanma .....	13
2.1.2.6. Tahminleri kontrol etme.....	13
2.1.2.7. Gerekli görülen yerleri not alma .....	13
2.1.3. Okuma sonrası teknikler .....	13
2.1.3.1. Metnin özetini çıkarma .....	13
2.1.3.2. Elde edilen bilgileri sentezleme ve hazırlanan soruları cevaplama ....	14

2.1.3.3. Değerlendirme yapma .....	14
2.1.4. Bütüncül okuduğunu anlama teknikleri .....	14
2.1.4.1. İncele, sor, oku, kendi cümleleriyle ifade et, gözden geçir (SQ3R, [survey, question, read, recite, review]) .....	14
2.1.4.2. Oku, kodla, açıklayıcı notlar al, üzerine düşün (REAP [ read, encode, annotate, ponder]) .....	15
2.1.4.3. Ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim (KWL, what i know, what do i want to learn, what i learned) .....	15
2.1.4.4. Tahmin et, organize et, deneme yap, uygula, değerlendir (PORPE [predicting, organizing, rehearsing, practicing, evaluating]) .....	16
2.1.4.5. Karşılıklı öğretim (reciprocal teaching) .....	17
2.1.4.6. Çoklu geçiş (multipass) tekniği .....	17
2.1.4.7. Özetleme tekniği .....	17
2.1.4.8. Not alma tekniği .....	18
2.1.4.9. Hikâye haritası tekniği .....	18
2.1.4.10. Kavram haritası tekniği .....	18
2.1.4.11. Akıcı okuma tekniği .....	18
2.1.4.12. Yaratıcı drama tekniği .....	19
2.1.4.13. Tarama, soru sorma, okuma, yansıtma, bakmadan anlatma, tekrar göz atma (SQ4R) .....	19
2.2. Okuduğunu Anlamayla İlgili Gerçekleştirilen Araştırmalar .....	20
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	37
3. Yöntem .....	37
3.1. Katılımcılar .....	37
3.1.1. Öğrenciler .....	38
3.1.2. Araştırmacı .....	39
3.1.3. Gözlemci .....	40
3.2. Ortam .....	40
3.3. Araç – Gereç .....	40
3.4. Araştırma Deseni .....	40
3.5. Bağımlı Değişken .....	41
3.6. Bağımsız Değişken .....	43
3.7. Genel Süreç .....	45
3.7.1. Pilot uygulama .....	45

3.7.2. Toplu yoklama oturumları .....	45
3.7.3. Günlük yoklama oturumları.....	46
3.7.4. Öğretim oturumları .....	46
3.7.5. İzleme oturumları.....	47
3.8. Verilerin Toplaması.....	47
3.9. Verilerin Çözümlemesi.....	48
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	49
4. Bulgular.....	49
4.1. SQ4R Tekniği Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular .....	49
4.1.1. İzleme oturumuna ilişkin bulgular .....	52
4.1.2. Uygulama güvenilirliği .....	52
4.1.3. Gözlemciler arası güvenilirlik.....	52
4.1.4. Uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri.....	52
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	54
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	54
5.1. Sonuç .....	54
5.2. Tartışma.....	55
5.3. Öneriler.....	57
KAYNAKÇA.....	58
EKLER.....	67
ÖZGEÇMİŞ .....	75

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Okuduğunu Anlama Becerisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	22
3.1	Stanford Binet Zeka Testi Puanları	38
3.2	Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılan 5N1K Soruları	42
3.3	SQ4R Tekniğini Kullanma Basamakları	42



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
4.1	Hasan, Tuğba ve Mehmet'in Okuduğunu Anlama Sorularına İlişkin Toplu Yoklama, Uygulama ve İzleme Oturumlarına İlişkin Doğru Cevap Sayıları	50

**SQ4R Tekniğinin Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkileri**

M. Mustafa ÖZAYDIN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

2019

**Amaç:** Bu araştırma hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde SQ4R tekniğinin etkisi olup olmadığının belirlenmesine yöneliktir. Araştırmada SQ4R tekniğinin okuduğunu anlama düzeylerine etkilerine bakılmıştır ve 60 gün sonra yapılan izleme oturumları ile de SQ4R tekniğinin etkilerinin sürüp sürmediği belirlenmiştir.

**Yöntem:** Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya hafif düzeyde zihin yetersizliği olan üç öğrenci katılmıştır. Katılımcılar 14-16 yaş aralığındadır. Araştırmada katılımcıların okuma becerilerini ölçmeye yönelik 5N1K soruları kullanılarak hazırlanan veri toplama araçları kullanılmış ve doğru cevaplarının sayısı kaydedilmiştir. Çalışmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere, katılımcıların öğretmenlerinden SQ4R tekniğine yönelik görüşleri alınmıştır.

**Bulgular:** Gerçekleştirilen öğretim oturumları ve yoklama oturumları sonucunda SQ4R tekniğinin üç öğrencinin de okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde etki ettiği; katılımcıların uygulama öncesi okuduğunu anlama performanslarına dayalı olarak kendileri için belirlenen ölçütlere ulaştıkları bulunmuştur. İzleme oturumlarında katılımcıların SQ4R tekniğinin olumlu etkilerini koruduğu görülmüştür. Katılımcıların sınıf öğretmenlerinin araştırmaya yönelik görüşleri incelendiğinde, her iki öğretmenin de bağımsız yaşam becerilerinden biri sayılan okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılan bu çalışmanın önemli olduğunu ve katılımcıların uygulama sonucunda okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini belirttikleri tespit edilmiştir.

**Sonuç ve Öneriler:** Araştırmanın bulguları incelendiğinde SQ4R tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu

## PDF Eraser Free

değişikliklere yol açtığı görülmüştür. Bu araştırma SQ4R tekniğinin özel eğitim gerektiren hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerle uygulanması bakımından bir ilktir. Tekniğin farklı yetersizlikleri olan öğrencilerle de uygulanması ve etkililiğinin araştırılması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** SQ4R tekniği, Okuduğunu anlama becerisi, Hafif düzeyde zihin yetersizliği, Okuduğunu anlama teknikleri.

**Abstract**

**The Effects of SQ4R Technique on Reading Comprehension Levels of Students  
with Mild Intellectual Disability**

M. Mustafa ÖZAYDIN

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Special Education

Advisor: Assistant Professor Mine SÖNMEZ KARTAL

2019

**Purpose:** This study aims to determine whether the SQ4R technique has an effect on reading comprehension levels of students with mild intellectual disability. In this study, the effects of SQ4R technique on reading comprehension skills were examined and with the follow up sessions after 60 days it was tested if the effects of SQ4R technique still exist.

**Method:** In the study, out of single subject research models, a multiple probe method was implemented. Three students mild intellectual disability participated in the study. Participants were around 14-16 years old. In the study, the scales including “WH Question” were used to measure the reading skills of the participants and the accurate answers were recorder. The opinion of the participants’ teachers about SQ4R technique was asked in order to determine the social validity of the study.

**Results:** As a result of the sessions and examinations, it was found out that the SQ4R technique had a positive effect on reading comprehension skills of the three students and that they reached their goals about reading comprehension skills. In the monitoring sessions, long lasting positive effects of SQ4R technique were observed. When the views of the teachers about the study are analyzed it was found out that both teachers were of the opinion that the study about reading skills which is one of the independent life skill is crucial and it is observed that as a result of these studies, the student’ comprehension skills have developed.

**Conclusion and Suggestions:** When the findings of the study were examined, it was seen that SQ4R technique was effective on students with mild intellectual disability on reading comprehension skills. This research is the first research in terms of implementation of SQ4R technique on students with mild intellectual disability. It is also advised

## PDF Eraser Free

to be implemented for students with different disabilities and its effectiveness to be observed.

**Keywords:** SQ4R technique, Reading comprehension skills, Mild intellectual disability, Reading comprehension techniques

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. Giriş

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri akademik hayatın temelini oluşturmaktadır (Karatay, 2014, s. 470). Okuma becerisi kişinin yaşamı boyunca ilgileneceği tüm alanlarda bilgi sahibi olmasını ve bu bilgilere göre yaşamına yön vermesini sağlar (Tok, 2001, s. 259). Okuduğunu anlama becerisi ise bilgi kazanmak, okul hayatında başarılı olmak ve bağımsız yaşamak için gereklidir (Başal ve Batit, 2002, s. 94). Zihin yetersizliği tanısı almış öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Atik-Çatak ve Tekinarslan, 2008, s. 111). Zihin yetersizliği bulunan bireyler özel eğitim hizmetlerinin bir parçasıdır ve özel eğitim hizmetleri, kişinin bağımsız yaşama düzeyini olabilecek en üst seviyeye çıkarmayı hedeflemektedir (Ceylan ve Yıkılmış, 2017, s. 241; Sönmez ve Yücesoy-Özkan, 2012, s. 152). Zihin yetersizliği olan bireylerin okul hayatında başarılı olabilmeleri ve bağımsız yaşayabilmeleri için etkili okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerileri elde edebilmeleri için bu öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmış metinler ve etkili okuma/okuduğunu anlama teknikleri kullanılmalıdır.

Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için kullanılacak tekniklerden biri SQ4R [Survey (tarama), Question (sorma), Read (okuma), Reflect (yansıtma), Recite (bakmadan anlatma), Review (tekrar göz atma)] olarak gösterilmektedir (Pauk, 1984, s. 274). SQ4R tekniğini oluşturan basamakların Türkçe karşılıkları ile kısaltılması güç olduğundan, daha önce gerçekleştirilen Türkçe araştırmalarda (Başar ve Gürbüz, 2017, s. 132; Beyreli ve İncirkuş-Amanvermez, 2018, s. 274) olduğu gibi bu araştırmada da tekniğin orijinal dilindeki kısaltmasının kullanımı tercih edilmiştir. Bu araştırma, daha önce normal gelişim gösteren öğrencilerin (Beyreli ve İncirkuş-Amanvermez, 2018, s. 277; Djudin ve Amir, 2018, s. 77-78; Gustina, Amsia, ve Ekwandari, 2018, s. 4) ikinci bir dil öğrenenlerin (Hananiel, Sada, ve Novita, 2015, s. 4; Khusniyah, Rasyid ve Lustyantie, 2017, s. 202) okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmış olan bu tekniğin, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

Okuma ve yazma insanların iletişim kurabilmek ve bilgi aktarabilmek gibi gereksinimlerini gidermek üzere yüzyıllardır kullanılan bir araçtır. Küreselleşen dünyada, iletişimlerin büyük bir kısmı okuma yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu durumun farkına varan ülkeler, okuma becerisine özel önem vermiş ve eğitim sistemlerinde öncelik tanımışlardır (Coşkun, 2002, s. 234). Okuma, sembollerin seslendirilmesi ve bu seslerden ortaya çıkan ürünün anlamlandırılmasından oluşan iki yönlü bir beceridir. Okuma becerisinin geliştirilebilmesi için, yazılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması gerekir (Baş, 2002, s. 64).

Tek başına okuma becerisi yeterli değildir. Okunanların anlamlandırılması da gereklidir. Okuduğunu anlama becerisi metni bir bütün olarak görebilmeyi, değerlendirebilmeyi ve yorumlayabilmeyi kapsar (Palavuzlar, 2009, s. 18). Okuduğunu anlama becerisi insanların hayatında kullandığı temel becerilerdendir. Anlama olmadan okumanın bir değeri yoktur, insan anlamak için okur ve okuma ancak anlamla birlikte amacına ulaşır (Gelen, 2003, s. 58). Okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin ders başarılarıyla doğrudan ilişkilidir. Okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrenciler ders konularını anlamada ve ders kitaplarını okumada zorluklar yaşarlar, performansları düşük olur. Son yıllarda yapılmış çalışmalarda da ders başarısı ve okuduğunu anlamının doğru orantılı olduğu ifade edilmektedir (Özkök-Kayhan, 2010, s. 83).

Okuma metninin anlamlandırılması sürecinde hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Öncül, 2017, s. 26-35). Okuma yazma bilen ve hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan bireylerin metni okuyabilirken metni anlamlandırmada zorluklar yaşadıkları ifade edilmektedir (Kurdede-Fidan ve Akyol, 2011, s. 17). Buna karşılık, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı olduğu da araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir (Duman ve Çifci-Tekinarslan, 2007, s. 33-55).

Yetersizliği olan ya da olmayan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla birçok teknik geliştirilmiştir. Bu teknikler kullanım sürecine göre okuma öncesi, okuma esnası, okuma sonrası ve okuma sürecinin tamamında kullanılma gibi farklı özelliklere sahiptir. Bu tekniklerden bir tanesi de SQ4R'dir. SQ4R okuduğu anlama becerisinin geliştirilmesinde kullanılan etkili bir tekniktir (Gürbüz, 2014, s. 139). SQ4R tekniği normal gelişim gösteren bireylerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için kullanılmaktadır (Beyreli ve İncirkuş-Amanvermez, 2018, s. 274; Jelita, 2018, s. 30).

## PDF Eraser Free

SQ4R tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkilerinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde SQ4R tekniğinin etkisi olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. SQ4R tekniği hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri nelerdir?

2. SQ4R tekniğini kullanan katılımcıların okuduğunu anlama düzeyindeki değişiklikler öğretimin sona ermesinden 60 gün sonra da sürmekte midir?

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin araştırmanın amaçlarının öneme, kullanılan yöntemin uygunluğuna ve elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin görüşleri nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Okuduğunu anlama becerisi tüm bireylerin okul başarıları ve bağımsız yaşamaları için kritik öneme sahip beceriler arasındadır. Okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi düşük olan zihin yetersizliği bulunan bireylerin okul hayatında zorluk yaşadıkları bilinmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik teknikler bulunmaktadır. Bu teknikler kullanılarak okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi, zihin yetersizliği olan bireylerin okul hayatında derslerindeki başarıyı da artırabilir. Bu çalışmada zihin yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması amaçlandığından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar incelendiğinde sıklıkla normal gelişim gösteren ancak okuduğunu anlama becerisinde güçlükler yaşayan öğrencilerle ve öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerle çalışıldığı dikkati çekmektedir. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek üzere hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış öğrencilerin katılımcı oldukları araştırmaların sayısı ise oldukça azdır. Bu araştırmanın katılımcıları hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler olduğundan çalışmanın zihin yetersizliği olan bireylere öğretim sunma konusunda alanyazına katkı sağ-



## PDF Eraser Free

layabileceği umulmaktadır. Bu alışma özel eğitim alanında çalışan ğretmen ve uzmanların SQ4R tekniği hakkında bilgi edinmelerinin sağlanması ve ileri araştırmalar yol gösterici olması açısından önemli olabilir.

### 1.4. Kısaltmalar

*MEB*: Milli Eğitim Bakanlığı

*TDK*: Türk Dil Kurumu

*SQ4R*: Survey (tarama), question (sorma),read (okuma), reflect (yansıtma), recite (bakmadan anlatma), review (tekrar göz atma)

## 2. Kavramsal / Kuramsal Çerçeve

Tezin ikinci bölümünde tezin konusuyla ilgili kavramsal/kuramsal çerçeve açıklanmış ve alanyazındaki araştırmalar incelenmiştir. Öncelikle okuma ve okuma becerileri özetlenmektedir. Alanyazında yer alan okuduğunu anlamaya yönelik geliştirilen teknikler incelenerek bu bölüm sonlandırılmaktadır.

### 2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okuma ve okuduğunu anlama süreçlerinin alanyazında yer alan tanımları incelendiğinde çeşitli tanımlara ulaşılabılır. Bu tanımlardan biri olarak, Türk Dil Kurumu sözlüğünde okumak, bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek (TDK, 2011, s. 1793) olarak ifade edilmektedir. Belet ve Yaşar (2007, s. 70) tarafından yapılan başka bir tanıma göre ise okuma, sembollerin anlamlandırılmasıdır. Bu süreç, alfabetik sembollerin çözümlenmesiyle sona ermez; bir anlamlandırma sürecini de içermelidir. Bu süreçlerin sonunda birey kültürel ve sosyal birikimleriyle okuma sürecini birleştirerek kendine özgü bir anlam ortaya koyar.

Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2009, s. 16). Günümüzde okumayı yazılı, görsel ve elektronik metinler üzerinde dikkat, algılama, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentezleme ve çözümlme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği, öğrenmede ve eleştirel bilince ulaşmada en etkili dil becerisi olarak tanımlamak mümkündür. Yazılı, görsel ya da elektronik metinlerin yaşamın her alanını kuşattığı günümüzde okuma becerilerinin geliştirilmesi, kişinin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanabilmesi, toplumun aktif bir üyesi olabilmesi ve vatandaşlık haklarını tam olarak kullanabilmesi adına önemli bir zorunluluk hâline gelmiştir (MEB, 2012, s. 4). Okuma güçlüğü yaşayan bireylerle çalışmak uzun süreç gerektirir. Okuma güçlüğü olan bireylerle çalışan uzmanlar da bu durumlarda zaman zaman zorlanabilirler. Bu yüzden okuma güçlüğüne çözümünü sistematik bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir (Çakıroğlu vd., 2018, s. 339).

## PDF Eraser Free

Okuduğunu anlama becerisini yalın bir şekilde tanımlamak gerekirse; sembollerin oluşturduğu kelimelerin ifade ettiği anlamı, yaşantı sonucu elde edilen bilgi ve deneyimlerle anlamlandırma sürecidir (Duke ve Pearson, 2009, s. 107; Pikulski ve Chard, 2005 s. 510; Taşdemir ve Özmen, 2018, s. 271). Bu tanıma göre okuduğunu anlama sürecinin gerçekleşmesi için okuyucu metinle etkileşim halinde bulunmalı, geçmiş yaşantı ve deneyimlerle metnin ifade ettiği anlamı kavramalıdır. Okuyucunun bilgi ve deneyimleri okunan metnin anlamlandırma sürecinde etkilidir. Bununla birlikte olumlu tutum geliştirdiği bir metni okuyan okuyucu okuduğunu daha kolay anlayabilirken olumsuz tutum geliştirdiği bir metinde anlamlandırma daha zor olabilmektedir (Report of the National Reading Panel, 2017, s. 5-45).

Ayrıca okuyucunun kendisi de okuduğunu anlama sürecinde önemli bir unsurdur. İyi bir okuyucuda bulunan özellikler; (a) aktif bir okuyucu olması, okumanın amacını bilmesi ve metnin bu amacı karşılayıp karşılamadığını okuma sürecinde değerlendirmesi, (b) metni okumadan önce metni taraması, metin yapısı ve bölümlerine göz atması, (c) okuma esnasında sırada nelerin olduğu hakkında tahminlerde bulunması (d) dikkatli ve seçici okuması, nereleri tekrar okuması nereleri atlaması gerektiğini tahmin edebilmesi (e) okuduğu metinle ilgili anlam haritaları oluşturması, gözden geçirmesi ve sorgulama yapması, (f) bilmediği kelimeleri cümlenin akışına göre anlamlandırmaya çalışması, (g) önceki bilgilerini metindeki materyaller ile karşılaştırması ve birleştirmesi, (j) yazarın özelliklerini, üsluplarını, niyetini ve tarihsel bakış açısını yazılardan çıkarmaya çalışması (h) farklı türdeki yazıları okuması olarak listelenmektedir (Duke ve Pearson, 2009, s. 107).

İyi bir okuyucu olma, okuduğunu anlama ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması gerekir. Bunu için çeşitli teknikler geliştirilmiştir. Bu teknikler okuduğunu anlama düzeyini artırmak için kullanılan; (a) okuma öncesi, (b) okuma esnası, (c) okuma sonrası teknikler olarak sınıflanmaktadır. Bazı teknikler ise bütüncül teknikler olarak isimlendirilmektedir. İzleyen bölümde okuma öncesi, esnası ve sonrası teknikler özetlenmektedir. Bu araştırma kapsamında etkililiği incelenecek olan SQ4R tekniği, bütüncül tekniklerden biri olduğundan bütüncül teknikler hakkında daha geniş bilgiler sunulmaktadır.

## 2.1.1. Okuma öncesi teknikler

### 2.1.1.1. Ön izleme - gözden geçirme – inceleme

Bu teknikte bir metin ve makaleyi okumaya başlamadan önce metine göz atılır, metine göz atma sürecine makale ve metnin başlığının, alt başlıklarının, giriş bölümünün, ilk paragrafların ve son paragrafların okunması ile başlanır. Okunan metin ve makalelerde alt başlıklar çoksa her bir başlığın altındaki başlıkların ilk ve son cümleleri de okunabilir. Göz atma süreci makale ve metnin konusu hakkında fikir verir, metnin ve makalenin ana fikrine ulaşmada kolaylık sağlayabilir (Burns, Hodgson, Parker, ve Fremont, 2011, s. 244-247).

### 2.1.1.2. Okumanın ne için olduğunu belirleme, amaç ortaya koyma

Okuma amaçlı bir eylemdir (Aytaş, 2005, s. 462-463). Okuyucu okuma amacını belirleyerek metni neden okuyacağını farkına varır, metnin türü ve konusu hakkında bilgi sahibi olur ve metni nerelerde kullanacağını farkına varır. Okuma amacı öğretilebilir bir eylem olup okuyuculara bu alışkanlıklar kazandırılmalıdır (Beydoğan, 2010, s. 12). Okuyucu okuma amaçlarını belirlediği takdirde hedefine daha kolay ulaşmakta ve okuduğunu anlama becerisine katkı sağlamaktadır.

### 2.1.1.3. Ön bilgilerle incelenen metin arasında bağlantı kurma

Metnin anlaşılabilmesi için okuyucunun metinde ifade edilen yer ve durumların neleri ifade ettiğini bilmesi gerekmektedir. Metnin anlattığı yerler, belirtilen araç ve gereçler ve bunların kullanımını hakkında önceki yaşantılarından elde ettikleri deneyimleri metinle birleştiren okuyucular metni rahatlıkla anlayabilirler. Bu sayede metinle tecrübeler arasında bağlantı kurulabilir (Epçaçan, 2009, s. 212; O'Connor ve Klein, 2004, s. 118).

### 2.1.1.4. Metinle ilgili sorular oluşturma

Metnin daha rahat anlaşılmasını sağlayan bir başka okuma öncesi teknikte metinle alakalı sorular hazırlamaktır. Bu aşamada 5N1K (Ne?, Nerede?, Ne zaman?, Nasıl?, Niçin?, Kim?) sorularını okumadan önce kendine soran okuyucu metni okurken bu sorulara yanıt arar. Bu sayede metinde neler olduğunu, metinde kimler olduğunu ve metinde olayların nasıl gerçekleştiğini rahatlıkla anlayabilir (Cavkaytar, 2010, s. 136).

### ***2.1.1.5. Metinle ilgili tahminlerde bulunma***

Okuyucu metni ve makaleyi okuma esnasında metnin sonraki bölümlerinde neler anlatıldığını tahminde bulunarak metni anlamaya çalışır (Temizkan, 2008, s. 137). Bu aşamada çeşitli yollar denenebilir. Örneğin uygulayıcı metnin bir kısmını okuyabilir diğer kısımları okuyucunun tahmin etmesini bekleyebilir ya da metni okumadan önce sorular oluşturulur ve metinde bu soruların cevapları buldukça üstleri çizilebilir (Epçayan, 2009 s. 212).

### **2.1.2. Okuma esnasında kullanılan teknikler**

#### ***2.1.2.1. Sözcüklerin anlamlarını öğrenme***

Okuma hem sözcük tanıma becerilerine hem de okuduğunu anlama becerilerine bağlıdır. Sözcükleri tanıyan okuyucular hem metinleri hızlı okurlar hem de metnin ifade ettiği anlamı kavrarlar. Sözcük tanıma becerisi zayıf olan okuyucular kelimeleri seslendirmekle ve anlamını düşünmekte vakit kaybettiği için anlama becerisine fazla yoğunlaşamazlar (Yılmaz, 2008b, s. 132).

#### ***2.1.2.2. Metnin bölümleri arasında ilişki kurma***

Okuyucu dostu metinlerin bölümleri arasında bağlantılar bulunur. Okuyucular bu ipuçları ile bir sonraki bölümü tahmin edebilir veya şimdi okudukları bölümle önceki bölümler arasında bağlantı kurabilirler. Bu süreç metnin anlamlandırması sürecinde çok önemlidir. Bu sayede okuyucu metni anlamada kolaylık yaşar (Kurdede-Fidan ve Akyol, 2011, s. 19-26).

#### ***2.1.2.3. Metindeki karakterleri zihinde canlandırma***

Zihinde canlandırma bir metinde ortaya konan olay ve durumları kişisel tecrübelerinden de yararlanarak metinde bulunan karakterleri ve durumları hayal etme sürecidir (Aytan, 2016, s. 303). Bu durum okuyucunun metinle ilgili olarak, zihindeki benzer senaryoları harekete geçirmesine olanak sağlayabilir. Bu sayede metni derinlemesine anlamasını sağlayacak bir akıl yürütme süreci sağlanabilir (Aytan, 2014, s. 665).

### **2.1.2.4. Oluşturulan soruların cevaplarını arama ve yeni sorular oluşturma**

Okuyucunun kendisi veya eğitmen tarafından hazırlanan sorulara metni okurken cevap aranabilir. Metni okuyan okuyucu daha önce hazırladığı soruların ne olduğunu bilmeli; 5N1K soruları hazırlanmışsa metni okuma esnasında o sorulara odaklanmalıdır. Bu sayede metinde ne aradığını bilir ve metni anlaması kolaylaşır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013, s. 51).

### **2.1.2.5. Belirlenen amaca odaklanma**

Okuma amaçlı bir eylem olduğu için okuyucu okuma amacına odaklanmalıdır (Aytaş, 2005, s. 2-3). Bu sayede okuyucu metnin türüne ve konusuna odaklanır. Amaca odaklanan okuyucu okuduğunu metni daha kolay kavrar ve daha fazla anlamlandırır (Beydoğan, 2010, s. 12).

### **2.1.2.6. Tahminleri kontrol etme**

Okuyucu okuma öncesinde tahmin ettiği olay ve durumların metinde olup olmadığını kontrol etmelidir. Bu sayede daha önce anlamaya odaklandığı yerleri daha derinlemesine anlamlandırabilir. Bu anlamlandırma süreci metni derinlemesine anlamlandırmasına ve okuduğunu anlama becerisine katkı sağlar (Temizkan, 2008, s. 132).

### **2.1.2.7. Gerekli görülen yerleri not alma**

Okuma esnasında kullanılan bir diğer teknik de gerekli görünen yerler için not almaktır. Okuyucu metni okurken gerekli gördüğü yerleri işaretler ya da anlamasını kolaylaştıran notlar alabilir. Bu sayede anlamı kolaylaştıran önemli yerler çok daha kolay bir şekilde ayırt edilebilir. Bu da okuduğunu anlama becerisine katkı sağlar (Erçaçan, 2009, s. 212; Yılmaz, 2008b, s. 137).

## **2.1.3. Okuma sonrası teknikler**

### **2.1.3.1. Metnin özetini çıkarma**

Metin okunduktan sonra metinle ilgili anlamı derinleştirmenin bir yolu özet çıkarmadır. Özet çıkarılırken metinle alakalı önemli bölümler ön plana çıkar. Bu sayede metinle ilgili temel noktalar rahat bir şekilde kavranır (Çıkrıkçı, 2008, s. 20). Özetleme becerisinde okuyucunun okuduğu cümleleri kendi cümleleri ile yeniden yazması metnin

ifade ettiği anlamın kalıcı olmasına olumlu bir etki sağlar (Kuşdemir, Düşünsel ve Çelik, 2018, s. 896).

### **2.1.3.2. Elde edilen bilgileri sentezleme ve hazırlanan soruları cevaplama**

Okuma sonunda metni bir bütün olarak değerlendirmek için sentez yapılmalıdır ve daha önce hazırlanmış ve sentez yapmayı kolaylaştıran sorulara cevap verilmelidir. İyi hazırlanan sorular metnin önemli bölümlerini içerir, sentez yapmayı kolaylaştırır. Metnin ne kadar anlaşıldığını tespit eder (Akyol, 1997, s. 10).

### **2.1.3.3. Değerlendirme yapma**

Okuma sonunda metinle ilgili değerlendirme yapılmalıdır. İyi bir okuyucu okuduğu metinde geçen bilgi ve durumları kendi süzgecinden geçirir. Bazı okuyucular her okuduğunu doğru kabul etme eğilimindedir, bu yaklaşım doğru bir yaklaşım değildir. Okuyucu bilgi ve tecrübeleriyle metinleri kendi süzgeçlerinden geçirmelidir. Bu sayede metnin anlamı derinleşir ve zenginleşir (Susar, 2006, s. 27).

## **2.1.4. Bütüncül okuduğunu anlama teknikleri**

### **2.1.4.1. İncele, sor, oku, kendi cümlelerinle ifade et, gözden geçir (SQ3R, [survey, question, read, recite, review])**

Bütüncül okuduğunu anlama stratejilerinden SQ3R Francis Robinson tarafından 1960'lı yıllarda geliştirilmiştir. Bu stratejinin beş unsuru bulunmaktadır. Bunlar inceleme, soru sorma, metni okuma, metni kendi cümlelerinle ifade etme ya da anlatma ve gözden geçirmedir (Huber, 2004, s. 108).

İnceleme aşamasında metnin alt başlıklar da dâhil olmak üzere başlıklarına, varsa metnin görsellerine bakılır. Metin incelenerek giriş kısmı, nesnelere metnin zorluğu, kolaylığı gibi durumlar hakkında ön bilgi edinilir. Metnin sonundaki kaynakçalara, alıştırmalara, anlamı verilen kelimelere yüzeysel olarak bakılıp yazarın metinde anlatmak istediği konu hakkında tahminlerde bulunulabilir. Bu aşama çok uzun sürmemeli, kısa tutulmalıdır. İkinci basamak olan soru aşamasında incelenen metin hakkında okuyucu tarafından sorular hazırlanabilir. Sorular öncelikle metnin her bölümüne göre ayrı ayrı merak uyandıran durumlar hakkında hazırlanabilir. Okuyucu metinde yer alan görseller hakkında da sorular hazırlayabilir. Son olarak metnin genelini kapsayan metnin daha rahat

## PDF Eraser Free

anlaşılmasını sağlayan kapsamlı sorular sorabilirler. Bu sorular okuma aşamasında metinde neler araması gerektiği konusunda okuyucuya rehberlik edebilir. Bu sayede metinde neler arandığı tespit edilebilir ve sorular metni anlamada kolaylık sağlar.

Üçüncü aşama olan oku aşamasında metnin tamamı hazırlanan sorulara cevap verileceği de düşünülerek dikkatli bir şekilde okunur. Bu aşamada okuyucu yalnızca metni okumakla kalmaz aynı zamanda sorulara yanıt arandığı bir araştırma sürecine girer. Okuma esnasında hazırlanan sorular unutulmamalıdır. Okuma esnasında soruların cevabı olduğu düşünülen bölümlerin altı/üstü çizilebilir veya cümlelere işaretler koyulabilir (Arı, 2014, s. 543). Metni ifade etme aşamasında okunan metin kapatılır ve metinde olan olay, durum ve kişiler hatırlanmaya çalışılır. Okuyucu metni görmeden hazırlanmış olan soruları kendi cümleleri ile cevaplar ya da yazar. Hatırlanamayan bölümler not alınır ve bir sonraki aşama olan gözden geçirme aşamasına bırakılır.

Son aşama olan gözden geçirme aşamasında okuma esnasında alınan notlara, cevaplanan ve cevaplanmayan sorulara bakılır. Metnin başlıkları arasındaki ilişkiler gözden geçirilir. Bu aşamada tüm bu süreçler düşünülerek metin tekrar gözden geçirilir. Metinle ilgili edinilen hatalı bilgiler düzeltilir ve metnin derinlemesine, anlamlandırılması sağlanabilir (Artis, 2008, s. 131-133).

### ***2.1.4.2. Oku, kodla, açıklayıcı notlar al, üzerine düşün (REAP [ read, encode, annotate, ponder])***

Yazarın anlatmak istediğini okuyucunun kendi cümleleriyle kodlamasını temel alan bir tekniktir. Uygulama 1976 yılında Eanet ve Manzo tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte okuyucular ön hazırlık yapmazlar ve metnin amacını ölçmeye yönelik sorular hazırlamazlar. Bu teknikte okumanın amacı yazarın ne demek istediğine odaklanmaktır. Bu teknikte metin okunarak yazarın söyledikleri kodlanır ve bu kodlar aracılığıyla notlar alınır. Bu notlar okuyucular tarafından kendi cümleleri ile oluşturulur. Daha sonra yazarın metinde anlattıkları üzerinde düşünülür ve bu düşünceler paylaşılır (Çöğmen, 2008, s. 14; Taşdemir, 2010, s. 554).

### ***2.1.4.3. Ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim (KWL, what i know, what do i want to learn, what i learned)***

Bütüncül okuduğunu anlama tekniklerinden KWL 1986 yılında Donna M. Ogle tarafından geliştirilmiştir. Bu teknik ne biliyorum, ne bilmek istiyorum ve ne öğrendim aşamalarından oluşmaktadır. Ne biliyorum aşamasında okuyuculardan metinle alakalı



## PDF Eraser Free

daha önceden sahip oldukları bilgileri yazmaları beklenmektedir. Ne bilmek istiyorum aşamasında okuyucuların bu metinden beklentilerini; başka bir deyişle aradıkları bilgiyi yazmaları beklenir. Bu sayede beklentileri ve metinle alakalı ilgilendikleri noktalar tespit edilir. Ne öğrendim aşamasında okuyucular metinde edindikleri bilgileri kendi cümleleri ile yazarlar. Bu teknikte uygulayıcı ön bilgileri harekete geçirmek ve paylaşım oluşturmak için metinle alakalı bir fikir ortaya atar ve tartışma ortamı oluşturur. Bu tartışmaların sonucunda katılımcı bireyler sorular oluşturur ve metinde bu soruların cevaplarını ararlar. Metin okuması sonrasında cevapsız kalan sorular üzerine tekrar tartışma başlatabilirler (Ogle, 1986, s. 564-570; Tok, 2001, s. 247).

### ***2.1.4.4. Tahmin et, organize et, deneme yap, uygula, değerlendir (PORPE [predicting, organizing, rehearsing, practicing, evaluating])***

Bir diğer bütüncül okuma tekniği PORPE 1986 yılında Michele L. Simpson tarafından bilgi verici makalelerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için geliştirilmiştir. “Tahmin et” aşamasında okuyucu bilgi verici metinle alakalı anahtar noktalar üzerine sorular hazırlamalıdır ancak bu sorular öğretmen tarafından da hazırlanabilir. Sorular metin bölümleri ya da üniteler bittikten sonra metine ya da ünitelere uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı açısından incelenir. Öğretmenler soru hazırlama esnasında okuyuculara yol gösterebilir, ipucu verebilirler. Organize etme aşaması okuyucuların öngörü ile hazırladıkları sorularını cevaplamalarını ve bilgileri organize etmelerini içerir. Okuyucu bu aşamada temel fikirleri özetler, sentezler ve ünitenin genel yapısını hakkında bilgi sahibi olur. Ardından daha sonra daha önce hazırlanan soruların cevaplarını kendi sözcükleriyle özetlemeleri, bir kavram haritası oluşturmaları ya da çizelgede hazırlamaları beklenir. Öğretmenler bu süreçlerde de okuyuculara yardımcı olabilirler. Deneme yap aşamasında öğrencilerin amacı ana fikirleri, örnekleri ve genel organizasyonu uzun süreli hafızalarına yerleştirmek ve böylece bu bilgileri uzun süre hatırlamaktır. Bu noktada öğretmenler, okuyucunun aklında kalanlar ile metinde sunulan bilgiler arasında fark varsa bu farklar vurgulanmalıdır, böylece öğrenciler bilgileri içselleştireceklerdir. Değerlendir aşamasında okuyucular hazırlanan sorulara metne bakmadan kendi cümleleriyle cevap verirler. Verilen cevaplar öğretmenle birlikte değerlendirilir ve okuyucunun derinlemesine anlaması sağlanmalıdır (Ngovo, 1999, s. 25; Simpson, 1986, s. 409-411).

### **2.1.4.5. Karşılıklı öğretim (reciprocal teaching)**

Karşılıklı öğretim, okuduğunu anlama becerisi düzeyini geliştirmek için Anne Marie Palinscar tarafından 1984 yılında geliştirilmiştir. Tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme aşamalarının gerçekleştirilmesi ile uygulanır. Okuyucu ve öğretmenin karşılıklı uyumu ve tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme aşamalarının gerçekleştirilmesi sayesinde okuduğunu anlama düzeyleri gelişebilir. Tahmin etme, metnin ne ile ilgili olduğu hakkında fikir yürütmekten oluşur. Bu aşamada okuyucu metnin içeriği, metinde kimler olduğu, metnin görsellerinin ne anlama geldiği neyi ifade ettiği konularında tahminde bulunur. Bu süreç okuyucunun metne karşı olan ilgisini ve dikkatini artırabilir. Bu aşama ayrıca okunacak metinle ilgili amaç belirlemeye de yardımcı olur. Soru sorma aşamasında okuyucu ilk aşama olan tahmin etme aşamasında elde ettiği veya merak ettiği soruları hazırlayabilir ya da sorular öğretmen tarafından hazırlanabilir. Sorular genellikle 5N1K'dan oluşabilir. Açıklama aşamasında okuyucunun metinde anlamadığı yerlerin anlaşılmasına odaklanılır. Bu aşamada okuyucu anlamadığı yerler hakkında tekrar metne bakabilir ya da hatalı bilgiler öğretmenler tarafından düzeltilebilir. Son aşama olan özetleme aşamasında okuyucu karmaşık bir zihinsel süreç yürütür. Okuyucunun bu aşamada metni kendi cümleleri ile metinde belirtilen sıraya göre tekrar organize etmesi beklenir. Özetleme aşamasında metnin bütününe uygun şekilde sunulması gerekir (Güldenöğlü ve Kargın, 2012, s. 20; Palinscar ve Brown, 1984, s. 130-135).

### **2.1.4.6. Çoklu geçiş (multipass) tekniği**

Gözlem, inceleme ve çözme temel becerilerinin kullanıldığı bir tekniktir. Gözlem aşamasında öğrenci metnin ana fikrini ve metin yapısını belirlemek için görsellere ve paragraflara bakar. İnceleme aşamasında metni baştan sona okur. Daha sonra parçanın kavranması için daha önce hazırlanan kavram sorularını okur. Daha sonra metni tekrar okuyarak bu sorulara yanıt arar. Çözümleme aşamasında tüm sorular yanıtlanır (Epçayan, 2009, s. 216).

### **2.1.4.7. Özetleme tekniği**

Özetleme öğrencinin okuduğu metnin önemli bölümlerini ayırt ederek metni kendi cümleleriyle yeniden yapılandırmasıdır (Bahap-Kudret ve Baydık, 2016, s. 321). Özetleme yaparken okunan metin, özetleme amacına göre okunması gerekir. Okunan me-

tindeki düşünceler okuyucunun cümleleriyle ifade edilmeli, metnin amacı bulunmalı, bilgiler bir bütün halinde yazılmalı ve özet tekrar okunarak eksik noktalar tamamlanmalıdır (Eyüp, Stebler ve Uzuner-Yurt, 2012, s. 24-25).

### **2.1.4.8. Not alma tekniği**

Not alma tekniği, önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırt ederek yazıya aktarmaktır. Not alma işlemi hem bir metni okurken hem de bir konuşmacıyı dinlerken yapılabilir. Not alma tekniği kullanılırken neden sonuç ilişkisi kurulmalı, metindeki önemli yerler bulunmalı, yazılan notlar birbiri takip eder şekilde olmalı, anahtar cümleler ve kelimeler kullanılmalıdır (Çetingöz ve Açıköz, 2009, s. 581).

### **2.1.4.9. Hikâye haritası tekniği**

Hikâye haritası hangi bilginin önemli hangisinin önemsiz olduğunu belirlemek için kullanılır. Hikâyenin şeması oluşturularak okuyucuya hikâye parçalarının birbirleriyle ilişkilerini ve hikâye kahramanlarının bu parçalarla veya birbirleriyle olan ilişkilerini göstermeye dayalı bir tekniktir. Bu teknik hikâyenin önemli unsurlarının belirlenmesinde ve belirlenen unsurlara yoğunlaşılmasında, kalıcılık sağlanmasında ve ihtiyaç halinde tekrar zihinden istenen bilgilerin çağrılmasında etkilidir (Işıkdogan ve Kargın, 2010, s. 1491-1527).

### **2.1.4.10. Kavram haritası tekniği**

Kavram haritası kavramlar arasında, fikir veya bilgi arasındaki anlamlı ilişkileri hiyerarşik olarak görsel hale getiren bir tekniktir. Kavramların özelliklerinin veya diğer kavramlarla olan ilişkilerini şekillerle gösterilmesine kavram haritası denilmektedir. Okuyucular kavram haritası oluşturabilmek için metni analiz ederler, metinde olan olayları neden-sonuç ilişkisine göre analiz ederler (Şenay, 2007, s. 22). Kavram haritaları, kavramlar görselleştirildiği için konuların daha rahat kavranmasını, yeni ve eski bilgiler arasında bütüncül ilişkiler kurulmasını sağlar (Kırkkılıç, Maden, Şahin, ve Girgin, 2011, s. 12).

### **2.1.4.11. Akıcı okuma tekniği**

Akıcı okuma tekniği metninde yer alan kelimelerin doğru bir şekilde okunması, vurguların doğru yapılması, metin okunurken zihinsel olarak fazla çaba göstermeden kolayca okunabilmesidir (Akyol ve Kodan, 2016, s. 7). Akıcı okumayan bireylerin metin

okurken kelimeleri çözümlene hatası yaptıkları, metinleri okurken kelimeleri anlamak için fazla çaba sarf ettikleri, kelimeleri doğru bir şekilde çözerken anlam bütünlüğü oluşturamayacak şekilde okudukları araştırmalarda yer verilen bulgular arasındadır (Rasinski, 2006, s. 705).

Okuma süreci bilişsel ve dil süreçlerinin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir. Okuma gerçekleştirirken okunan metni çok zorlanmadan, örüntü kurarak, kelimeleri doğru seslendirerek ve doğru vurgulamalar yaparak okumamız gerekir. Bu sayede bireyler akıcı okuma gerçekleştirdiği takdirde, anlama düzeyleri de gelişecektir (Kodan ve Ak-yol, 2018, s. 174).

### **2.1.4.12. Yaratıcı drama tekniği**

Yaratıcı drama tekniği rol oynama, doğaçlama, drama ve tiyatro tekniklerinden yararlanarak, grup etkinliği şeklinde bir öykü, bir yaşantı, bir olay vb. durumların sistematik ve örüntüsel şekilde oyunsu süreçlerle sergilenmesidir (Özsoy, 2003, s. 112). Yaratıcı drama tekniğiyle bireyler grup arkadaşlarıyla derse katılırlar. Derste metnin ana fikrini bularak bu fikre yönelik görsel çizme, metni canlandırma, poster oluşturma gibi etkinlikler yaparlar; bu da okuduğunu anlama becerisine olumlu katkılar sağlar (Kırmızı, 2008, s. 108).

### **2.1.4.13. Tarama, soru sorma, okuma, yansıtma, bakmadan anlatma, tekrar göz atma (SQ4R)**

Bu teknik açıklayıcı ve betimleyici metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için geliştirilmiştir. Birey bu yöntemde önce okuma parçasını gözden geçirir. Bu gözden geçirme süresinde gözüne takılan başlıklar, metnin ana hatları, ilgi çekici noktaları hakkında sorular hazırlar. Bu aşama ön bilgilerin kullanımı ve okuma amacına yönelik katkı sağlar. Ardından metin okunur ve metnin okunması esnasında öğrenciler belirledikleri soruların cevaplarını düşünebilirler. Yansıtma aşamasında metin üzerinde düşünülerek metnin ne anlatmak istediği (metnin amacı) bulunmaya çalışılır; sesli olarak anlatılabilir, birey kendi cümleleri ile özet çıkarır. Bireyler daha önce belirledikleri sorulara cevap verirler. Cevap veremedikleri sorular ve anlamadıkları yerler varsa metni tekrar gözden geçirirler (El-Koumy, 2004, s. 51). Bu araştırmada SQ4R tekniğinin zihin yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama düzeylerine etkileri araştırıldığından izleyen bölümde SQ4R tekniğinin basamakları detaylı biçimde açıklanmaktadır.

## PDF Eraser Free

Tarama basamağında katılımcı önce metnin başlığını ve yazarını inceler. Sonra alt başlıklarına, görsellerine, italik veya kalın yazılmış kelimelerine bakar ve cümleleri inceler. Daha sonra katılımcı paragrafların ilk ve son cümlelerini okur. Tarama basamağından sonra katılımcı metnin neyle ilgili olduğuna, metin zorluk seviyesi ve öğreneceği bilgilere dair ön izlenim oluşturur (El-Koumy, 2004, s. 51).

Soru sorma aşamasında katılımcı gözden geçirdiği metinden cevabını bulabileceği ve merak ettiği soruları hazırlar. Sorular “kim, ne, nerede, niçin ve nasıl” soru kalıplarını kullanarak oluşturulur. Sorular uygulayıcı tarafından da hazırlanabilir. Sorular katılımcıların metinde odaklanması gereken yerleri vurgulandığı için mutlaka oluşturulmalıdır. Soru sorma basamağı katılımcıların ön bilgilerini kullanmasını ve okuma amacı edinmelerini sağlar (El-Koumy, 2004, s. 51; Epçaçan, 2009, s. 216).

Okuma basamağında katılımcı metni okur. Okuma esnasında önceki basamakta sorduğu sorulara sözlü ya da sözsüz cevap verebilir. Metinde cevaplarının bulunduğu bölümlerin altını çizebilir (El-Koumy, 2004, s. 51; Epçaçan, 2009, s. 216).

Yansıtma basamağı, katılımcının metin hakkında edindiği bilgileri düşünerek değerlendirilmede bulunmasıdır. Bu basamakta katılımcı okumanın ardından kendisi ya da uygulayıcı tarafından hazırlanan sorulara sözlü ya da yazılı cevaplar verir ve metni özetler. Sorular cevaplanırken okuma metnine bakılmamasına dikkat edilmelidir (Epçaçan, 2009, s. 216).

Bakmadan anlatma basamağında katılımcı metni anlayıp anlamadığını kontrol eder. Metin içindeki olayların sıralanışını hatırlamak ve yanlış öğrenilen noktaları düzeltmek için metnin üzerinden geçer. Soruların cevaplarını tekrar kontrol eder (El-Koumy, 2004, s. 51).

Tekrar göz atma basamağında katılımcı metni özetlemek için okuma parçasını tekrar inceler. Bu sayede anlayamadığı, hatırlayamadığı, tereddütte kaldığı soruları cevaplar. Okuma tekniği bu basamaklardan oluşmaktadır (Epçaçan, 2009, s. 216).

### **2.2. Okuduğunu Anlamayla İlgili Gerçekleştirilen Araştırmalar**

Bu bölümde sözü edilen tekniklerin, okuduğunu anlama problemleri olan bireylerin, okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmaların izleyen bölümde özetleri sunulmuştur. Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili alanyazın incelendiğinde, okuduğunu anlama becerilerinde sınırlılıkları olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuma öncesi, okuma esnası, okuma sonrası ve bütüncül okuma teknikleri kullanılarak pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen

## PDF Eraser Free

alanyazın taraması sonucunda elde edilen araştırmalar Tablo 2.1’de yeniden eskiye doğru kronolojik olarak listelenmiştir. İzleyen bölümde bu araştırmalar özetlenmektedir.

Tablo 2.1

## Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

## KATILIMCI ÖZELLİKLERİ

KÜNYE	Yaş (Ranj)	Cinsiyet	Sayı	Yetersizlik Türü	Model	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Veri Toplama	Sonuçlara İlişkin Özetler
İlter, 2018	9-10	2 Erkek 1 Kız	3	Okuma Güçlüğü Olan Normal Gelişim Gösteren Bireyler	Yoklama Evreli Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Deseni	Okuduğunu anlama becerisi	Doğrudan Öğretim Modeline Dayalı Yürütülen Ana Fikir Belirleme Becerisi Öğretimi	Okuduğunu anlama değerlendirme aracı ve Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama formları	Araştırma verileri incelendiğinde ana fikir belirleme becerisinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmektedir.
Kodan ve Akyol, 2018	9-12	1 Kız 5 Erkek	6	Okuma Seviyesi Endişe Düzeyinde Olan Normal Gelişim Gösteren Bireyler	Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli	Okuduğunu anlama becerisi	Koro yöntemi, Tekrarlı Ve Yardımlı Okuma	Yanlış analiz envanteri ve okuduğunu anlama envanteri	Araştırma verileri incelendiğinde koro yöntemi, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin birlikte kullanışı öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde akıcı okuma (kelime tanıma yüzdesi, hatalı kelime sayısı, dakikada okunan kelime sayısı) ve okuduğunu anlama düzeylerinde uygulama öncesi ve sonrası anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.
Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017	11-12	Belirtilmemiştir	3	Özel Öğrenme Güçlüğü	Çoklu Başlama Deseni	Üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini öğrenme düzeyi	Sesli Düşünme Yöntemi	Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama formları	Araştırma verileri incelendiğinde sesli düşünme yöntemi ile yapılan öğretimin okuduğunu anlama düzeyi ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin gelişiminde etkili olduğu ifade edilmektedir.
Gustina vd., 2018	16-18	34 Erkek 49 Kız	83	Normal gelişim gösteren bireyler	Tek grup ön test - son test modeli	SQ4R Tekniği	Öğrencilerin sosyal bilimler alanlarındaki ders motivasyonu	Anket	Theta formülü ile yapılan nicel analiz sonuçlarına göre SQ4R tekniği sosyal bilimler alanında öğrencilere 0.50 düzeyinde olumlu katkı sağlamıştır. Ön test ve son test verileri arasında anlamlı bir fark oluşmuştur.

Tablo 2.1 (Devam)

## Okuduğunu Anlama Becerisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

KATILIMCI ÖZELLİKLERİ									
KÜNYE	Yaş (Ranj)	Cinsiyet	Sayı	Yetersizlik Türü	Model	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Veri Toplama	Sonuçlara İlişkin Özetler
Djudin ve Amir, 2018	11-14	Belirtilmemiştir	103	Normal gelişim gösteren bireyler	Eşitlenmemiş kontrol gruplu model	SQ4R Tekniği	Metabolişsel Bilgi gelişiminin ön test ve son ters arasındaki fark.	Araştırmacı tarafından geliştirilen formlar ile toplandı.	Araştırma verileri istatistiksel olarak tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Dünya ve uzayı anlamadaki ortalama etki büyüklüğü 0,69, metabolişsel bilgi gelişimi aşamasındaki etki büyüklüğü ise 0,48 dir. Bu verilere göre deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark oluşmuştur.
Jelita, 2018	17-19	Belirtilmemiş	72	Normal gelişim gösteren bireyler	Gerçek deneysel desen	SQ4R Tekniği	Okuduğunu anlama becerisi	Veriler okuma tutumu (pozitif ve negatif) ile ilgili ön test, son test ve anket ile yaptı.	Araştırma verileri çift yönlü varyans analizi sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisine SQ4R tekniğinin etkisi araştırılmışlardır. Bu iki olgu arasındaki etki büyüklüğü 0,679 dur. Bu verilere göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark oluşmuştur.
Beyreli ve İncirkuş-Amanvermez, 2018		Belirtilmemiş	68	Normal gelişim gösteren bireyler	Karma araştırma yöntemi	SQ4R Tekniği ve Etkileşimli Sesli Okuma Tekniği	Okuduğunu anlama becerisi	Araştırmacı tarafından geliştirilen formlar ile toplanmıştır.	Araştırmanın sonuçlarına göre etkileşimli okuma tekniği uygulanan deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. SQ4R tekniği uygulanan deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.



Tablo 2.1 (Devam)

## Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar

KATILIMCI ÖZELLİKLERİ									
KÜNYE	Yaş (Ranj)	Cinsiyet	Sayı	Yetersizlik Türü	Model	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Veri Toplama	Sonuçlara İlişkin Özetler
Browder, Root, Wood ve Allison, 2017	9-13	1 Kız 2 Erkek	3	Otizm	Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli	Okuduğunu anlama becerisi	Hikaye Haritası Tekniği	Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama formları	Araştırma verileri incelendiğinde ipad ile sunulan öykülerin otizmlili bireylerin okuduğunu anlama becerisi gelişiminde etkili olduğu ifade edilmektedir.
Özak, 2017	9-11	1 Kız 2 Erkek		Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli	Okuduğunu anlama becerisi	Bak-Oku-Anlat Bilişsel Strateji Öğretimi	Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama formları	Araştırma verileri incelendiğinde Bak – oku –anlat bilişsel strateji öğretiminin hafif düzeyde zihinde yetersizliği bulunan katılımcılar üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir.
Rivan, Suharto ve Chuinda, 2017	-	Belirtilmemiş	18	Normal gelişim gösteren bireyler	Nitel Araştırmalardan Eylem araştırması			Görüşme, gözlem, test ve alan notu ile yapıldı.	Katılımcılar iki gruba ayrılmış ve ön test son test çalışmaları yapılmıştır. Bu verilere göre SQ4R tekniğinin katılımcının aktifliğini artırdığını ve öğrenim çıktılarını da olumlu yönde etki ettiğinden söz edilebilir.
Cora-İnce, 2007	8-16	Belirtilmemiş	12	Dokuz hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler ile 27 normal gelişim gösteren bireyler.	Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli	Okuduğunu Anlama Becerisi	Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği	Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama formları.	Araştırma verileri incelendiğinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 2.1 (Devam)

## Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar

KATILIMCI ÖZELLİKLERİ									
KÜNYE	Yaş (Ranj)	Cinsiyet	Sayı	Yetersizlik Türü	Model	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Veri Toplama	Sonuçlara İlişkin Özetler
Khusniyah vd., 2017	10-12	Belirtilmemiş	34	Normal gelişim gösteren bireyler	Nitel Araştırmalardan Eylem araştırması			Araştırmacı tarafından geliştirilen formlar ile toplanmıştır.	Araştırmanın verileri incelendiğinde T-Test sonuçlarına göre SQ4R tekniği, öğrencilerin İngilizce okuma metni anlamalarını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılabilir.
Hananiel vd., 2015	15-17	13 Kız 12 Erkek	25	Normal gelişim gösteren bireyler	Nitel Araştırmalardan Eylem araştırması			Araştırmacı tarafından geliştirilen formlar ile toplanmıştır.	SQ4R tekniğinin etkinliğine bakılan araştırma verilerine bakıldığında SQ4R tekniğinin İngilizce okuduğunu anlama becerisi olumlu yönde etki geliştirdiğinden söz edilebilir.
Hua, Woods-Groves ve Nobles, 2014	20-23	Belirtilmemiştir	10	Hafif Düzey Zihin Yetersizliği	Deney Ve Kontrol Gruplu Deneysel Desen	Okuduğunu anlama becerisi	Açıklama Stratejisi	Ses kaydedicisi ve araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama formları	Araştırma verileri incelendiğinde açıklama stratejisinin (Paraphrasing Strategy ) zihin yetersizliği bulunan bireylerle yapılan çalışma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.
Panjaitan ve Palandeng, 2011	-	Belirtilmemiş	16	Normal gelişim gösteren bireyler	Ön test son test gruplu desendir.	SQ4R Tekniği	Okuduğunu anlama becerisi	Araştırmacı tarafından geliştirilen formlar ile toplanmıştır.	SQ4R tekniğinin etkinliğine bakılan araştırma verilerine bakıldığında SQ4R tekniğinin İngilizce okuduğunu anlama becerisi olumlu yönde etki geliştirdiğinden söz edilebilir.

Tablo 2.1 (Devam)

PDF Eraser Free  
Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar

KATILIMCI ÖZELLİKLERİ									
KÜNYE	Yaş (Ranj)	Cinsiyet	Sayı	Yetersizlik Türü	Model	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Veri Toplama	Sonuçlara İlişkin Özetler
Işıkdoğan ve Kargın, 2010	7-9	3 Kız 11 Erkek	14	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Model	Okuduğunu anlama becerisi	Hikaye Haritası Tekniğini	Sesli okuma testi ve öğretmen görüşme formu	Araştırma verileri incelendiğinde hikaye haritası tekniği ön test -son test sonuçlarının deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırıldığında deney grubunda anlamlı bir değişiklik olduğu görülmektedir. Bu veriler hikaye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmektedir.
Sidekli, 2010	10-12	Belirtilmemiştir.	4	Bir katılımcı özel öğrenme güçlüğü, üç katılımcı okuma güçlüğü olan normal gelişim gösteren bireyler.	Eylem Araştırması			Araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama formları	Araştırmada verileri incelendiğinde işbirlikli çalışmalara yönelik etkinliklerin, hikâye haritası etkinliklerinin, günlük tutma etkinliklerinin okuduğu anlama becerisi geliştirmekte etkili olduğu ifade edilmektedir.
Flores ve Ganz, 2009	10-14	3 Kız 1 Erkek	4	İki katılımcı otizmlı, iki katılımcı hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler.	Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli	Resim analogilerinin tanınması, tümegelim ve tümevarım düzeyleridir.	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama formları	Doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan eğitim katılımcılar arası çoklu yoklama verileri incelendiğinde okuduğunu anlama becerisinin geliştirmede etkili olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 2.1 (Devam)

## Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar

KATILIMCI ÖZELLİKLERİ									
KÜNYE	Yaş (Ranj)	Cinsiyet	Sayı	Yetersizlik Türü	Model	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Veri Toplama	Sonuçlara İlişkin Özetler
Atik-Çatak ve Tekinarslan, 2008	12-13	3 Kız	3	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	A-B Modeli	Okuduğunu Anlama Becerisi	Powerpoint Sunu Programı İle Hazırlanan Okuma Materyali	Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama formları.	Araştırma verileri incelendiğinde PowerPoint programıyla sunulan okuma materyalinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir.
Yılmaz, 2008a	11	Belirtilmemiştir.	1	Normal Gelişim Gösteren Birey	Tek Denekli Araştırma Deseni	Okuduğunu anlama becerisi	Hikaye Haritası Yöntemi	Hata analizi envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama formları.	Araştırma verileri incelendiğinde hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisinin geliştirmede etkili olduğu ifade edilmektedir
Güzel-Özmen ve Vayış, 2007	10-13	3 Erkek	3	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Deseni	Hece tanıma becerilerini	Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir Stratejisi	Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama formları.	Araştırma verileri incelendiğinde oku-altını çiz-böl-birleştir stratejisinin kelimelerin doğru okuma seviyesini yükselterek okuduğunu anlama becerisinin artırdığı ifade edilmektedir.
Jones, Long ve Finlay, 2007	50-79	Belirtilmemiştir.	19	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Dengelenmiş Desen (The Counterbalanced Design)	Okuduğunu anlama becerisi	Yazılı Metinlere Sembol Ekleme Tekniği	Neale tarafından sınıflandırılmış altı kategorili yanlış analizi tablosu	Araştırma verileri incelendiğinde yazılı metinlere sembol ekleme tekniğinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 2.1 (Devam)

## Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar

KATILIMCI ÖZELLİKLERİ									
KÜNYE	Yaş (Ranj)	Cinsiyet	Sayı	Yetersizlik Türü	Model	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Veri Toplama	Sonuçlara İlişkin Özetler
Duman ve Çifçi-Tekinaraslan, 2007	11-13	1 Kız 2 Erkek	3	Hafif düzeyde Zihin Yetersizliği	Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli	Okuduğunu anlama becerisi	Hikâye Haritası Yöntemi	Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama formları.	Araştırma verileri incelendiğinde hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmektedir.
Gardill ve Jitendra, 1999	12-14	1 Kız 5 Erkek	6	Özel Öğrenme Güçlüğü	Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Deseni	Okuduğunu anlama becerisi	Hikaye Haritası Yöntemi	Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama formları.	Araştırma verileri incelendiğinde hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmektedir.
Boyle ve Weishaar, 1997	16-18		39	Özel Öğrenme Güçlüğü	Deney Ve Kontrol Grubu Olan Deneysel Desen	Okuduğunu anlama becerisi	TRAVEL stratejisi	Stanford okuma testi ve sözel IQ testi.	Araştırma verileri incelendiğinde TRAVEL stratejisinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmektedir.
Lauterbach ve Bender, 1995	16-19	Belirtilmemiş	3	Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenci özel öğrenme güçlüğü olan iki öğrenci araştırmanın katılımcılarıdır.	Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli	Okuduğunu anlama becerisi	Açıklama Stratejisi	Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama formları.	Araştırma verileri incelendiğinde bilişsel strateji yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmektedir.

## PDF Eraser Free

İlter (2018, s. 303-334) tarafından yapılan arařtırmada ana fikir belirleme becerisinin okuduđunu anlama deđerlendirme aracından dűřük puan almıř olan ű űđrencinin okuduđunu anlama becerisi űzerindeki etkileri incelenmiřtir. Arařtırma sonucunda ana fikir belirleme becerisinin, okuduđunu anlama becerisi dűřük olan űđrencilerin okuduđunu anlama dűzeylerinde anlamlı bir fark oluřturduđu belirlenmiřtir.

Kodan ve Akyol (2018, s. 159-179) tarafından yapılan arařtırmada koro yűntemi ile tekrarlı ve yardımcı okuma yűntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri űzerine etkisi incelenmiřtir. Arařtırmaya okuma dűzeyi endiře dűzeyinde olan altı űđrenci katılmıřtır. Arařtırmada endiře dűzeyi belirlenirken “Yanlıř Analiz Envanteri” kullanılmıřtır (Akyol, 2017, s. 217). Bu envanter de serbest dűzey, űđretim dűzeyi, endiře dűzeyi olmak űzere ű ű seviye bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara gűre koro yűntemi ile tekrarlı ve yardımcı okuma yűntemlerinin birlikte kullanıřı űđrencilerin bilgilendirici ve hikaye edici metinlerde akıcı okuma (kelime tanıma yűzdesi, hatalı kelime sayısı, dakikada okunan kelime sayısı) ve okuduđunu anlama dűzeylerinde uygulama űncesi ve sonrası arasında anlamlı bir farklılık oluřturmuřtur.

Gustina ve arkadařları (2008, s. 1-12) tarafından yapılan arařtırmada SQ4R tekniđinin, normal geliřim gűsteren űđrencilerin sosyal bilimler alanındaki ders motivasyonu űzerindeki etkisi incelenmiřtir. Arařtırmaya 83 űđrenci katılmıřtır. Elde edilen bulgulara gűre SQ4R tekniđinin, űđrencilerin sosyal bilimler alanındaki ders motivasyonu űzerinde uygulama űncesi ve uygulama sonrası arasında anlamlı bir farklılık oluřturmuřtur.

Djudin ve Amir (2018, s. 76-84) tarafından yapılan arařtırmada SQ4R tekniđinin, normal geliřim gűsteren űđrencilerin metabilıřsel bilgi geliřimleri űzerindeki etkisi incelenmiřtir. Arařtırmaya 103 űđrenci katılmıřtır. Elde edilen bulgulara gűre SQ4R tekniđinin, űđrencilerin metabilıřsel bilgi geliřimleri űzerinde uygulama űncesi ve uygulama sonrası arasında anlamlı bir farklılık oluřturmuřtur.

Jelita (2018, s. 27-37) tarafından yapılan arařtırmada SQ4R tekniđinin, normal geliřim gűsteren űđrencilerin okuduđunu anlama becerisi űzerindeki etkileri incelenmiřtir. Arařtırmaya 72 űđrenci katılmıřtır. Elde edilen bulgulara gűre SQ4R tekniđinin, űđrencilerin okuduđunu anlama becerisi űzerinde uygulama űncesi ve uygulama sonrası arasında anlamlı bir farklılık oluřturmuřtur.

Beyreli ve İncirkuş-Amanvermez (2018, s. 271-291) tarafından yapılan araştırmada SQ4R tekniğinin ve etkileşimli sesli okuma tekniğinin okuduğunu anlama becerisi

## PDF Eraser Free

üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya normal gelişim gösteren 68 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre etkileşimli okuma tekniğinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. SQ4R tekniğinde ise okuduğunu anlama becerisi üzerinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce (2017, s. 2180-2201) özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede üstbilişsel okuduğunu anlama tekniklerinden sesli düşünme yönteminin etkililiği araştırmışlardır. Araştırmaya özel öğrenme güçlüğü tanısı almış üç öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda sesli düşünme yöntemi ile yapılan öğretimin, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama bilgi düzeylerinde bir artış yarattığı ve yöntemin etkili olduğu belirlenmiştir.

Browder ve arkadaşları (2017, s. 1-13) tarafından yapılan araştırmada, ipad ile sunulan öykülerin, otizmli öğrencilerde okuduğunu anlamaya yönelik etkileri incelenmektedir. Araştırmaya otizm tanısı almış ilkökul üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflara devam eden üç öğrenci katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre başlama düzeyi oturumları ve uygulama oturumları arasında öğrencilerin verdiği doğru cevaplar açısından anlamlı bir fark oluşmuştur. İzleme oturumlarında da bu fark korunmuştur.

Özak (2017, s. 57-88) tarafından yapılan araştırmada, bak-oku-anlat bilişsel strateji öğretiminin hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan katılımcılar üzerinde etkilileri incelenmektedir. Araştırmaya hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış ikisi üçüncü ve birisi de dördüncü sınıflara devam eden üç öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre başlama düzeyi oturumları ile öğretim oturumları arasında öğrencinin verdiği doğru cevaplar açısından anlamlı bir fark oluşmuştur. İzleme oturumlarında da bu fark korunmuştur.

Rivan ve arkadaşları (2017, s. 1-11) tarafından yapılan araştırmada, SQ4R tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya normal gelişim gösteren 18 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre SQ4R tekniğinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Başar ve Gürbüz (2017, s. 131-144) tarafından yapılan araştırmada, SQ4R tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 57 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre SQ4R tekniğinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

## PDF Eraser Free

Khusniyah ve arkadaşları (2017, s. 202-211) tarafından yapılan araştırmada, SQ4R tekniğinin İngilizce metinlerin anlama becerisine etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 25 normal gelişim gösteren ğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre SQ4R tekniğinin, ğrencilerin İngilizce metinleri anlama becerisi üzerinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Hananiel ve arkadaşları (2015. s. 1-11) tarafından yapılan araştırmada, SQ4R tekniğinin İngilizce metinlerin anlama becerisine etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 25 normal gelişim gösteren ğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre SQ4R tekniğinin, ğrencilerin İngilizce metinleri anlama becerisi üzerinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Akyol ve Kodan (2016, s. 7-21) tarafından yapılan araştırmada akıcı okuma tekniklerinin kullanımının etkileri incelenmektedir. Araştırma n görüşmeler ve “Yanlış Analiz Envanterine” göre endişe düzeyinde bulunan bir ğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada akıcı okuma tekniğinin uygulanması sonrasında katılımcının hatalı okunan kelime sayılarının azaldığı, okuduğunu anlama düzeyinin de ise endişe düzeyinden ğretim düzeyine yaklaştığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre akıcı okuma tekniklerinin kullanımının okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

etrez-İşcan ve oşkun (2016, s. 821-846) tarafından yapılan araştırmada yankılayıcı okuma ve eşli okuma tekniklerinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrencinin akıcı okumasına ve okuduğunu anlama düzeyine etkisi incelenmektedir. Katılımcının uygulama öncesi bilgi vermeye dayalı metnin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisine bakıldığında katılımcının “Yanlış Analizi Envanteri” ne göre endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Uygulanan yankılayıcı okuma ve eşli okuma süreçleri sonucunda katılımcının okuma esnasında yaptığı hatalar azalmış, okuduğunu anlama becerisi endişe düzeyinden ğretim düzeyine çıkmıştır.

Hua ve arkadaşları (2014, s. 429–439) tarafından yapılan araştırmada açımlama tekniğinin (paraphrasing strategy) zihin yetersizliği bulunan bireyler üzerindeki etkileri incelenmektedir. Araştırmaya zihin yetersizlik tanısı almış on birey katılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre açımlama tekniğinin zihin yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.



Lundberg ve Reichenberg (2013, s. 89-100) tarafından yapılan araştırmada karşılıklı öğretim ve çıkarım yapma tekniklerinin hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya özel eğitim okulunda okuyan hafif düzeyde zihin yetersizliği tanıları bulunan 40 öğrenci katılmıştır. Her iki yönteminde etkili olduğu görülmekle birlikte karşılıklı öğretim yönteminin çıkarım yapma yöntemine göre daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Güldenöğlü ve Kargın (2012, s. 17-34) karşılıklı öğretim tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğini incelenmişlerdir. Kaynaştırma eğitime devam eden, üçüncü sınıf ile altıncı sınıf arasında öğrenim gören, zeka testi ile yapılan ölçümlerde hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan ya da sınır zeka düzeyine sahip olan üç öğrenci araştırmanın katılımcılarıdır. Karşılıklı öğretim tekniği, her üç katılımcının okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Kurdede-Fidan ve Akyol (2011, s. 16-29) tarafından yapılan araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenciye hece listesi oluşturup çalışma, hikâye türünden metinleri tekrarlı okuma, hata yapılan kelimeler kelime kartlarına renkli kalemlerle yazma tekniklerinin etkileri incelenmektedir. Araştırmaya dördüncü sınıfa devam eden ve zihin yetersizliği bulunan bir öğrenci katılmıştır. Yapılan uygulamalardan önce ikinci sınıf seviyesinde okuduğunu anlama becerisinde “Yanlış Analizi Envanter” inde endişe düzeyinde olan katılımcı uygulamalar sonrasında ikinci sınıf seviyesinde serbest düzeye ulaşmıştır. Bu bulgulara göre yapılan uygulamaların etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Panjaitan ve Palandeng (2011, s. 31-44) tarafından yapılan araştırmada, SQ4R tekniğinin İngilizce metinlerin anlama becerisine etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 16 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre SQ4R tekniğinin, öğrencilerin İngilizce metinleri anlama becerisi üzerinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Işıkdoğan ve Kargın (2010, s. 1489-1527) tarafından yapılan araştırmada hikaye haritası tekniğinin zihin yetersizliği öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini üzerindeki etkileri incelenmektedir. Araştırmaya hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan ve ön koşul becerileri karşılayan öğrenciler katılmıştır. Katılımcılar yedi öğrenci deney grubu, yedi öğrenci kontrol grubu olmak üzere 14 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada hikaye haritası tekniği ön test - son test sonuçlarının deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırıldığında deney grubunda anlamlı bir değişiklik olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre

## PDF Eraser Free

hikaye haritası tekniğinin zihin yetersizliği bulunan katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sidekli (2010, s. 563-580) tarafından yapılan araştırmada işbirlikli çalışmalara yönelik etkinliklerin, hikâye haritası etkinliklerinin ve günlük tutma etkinliklerinin okuduğu anlama becerisi üzerindeki etkileri incelenmektedir. Okuduğunu anlamada güçlük yaşayan dördüncü sınıfa devam eden dört öğrenci araştırmanın katılımcılarıdır. Araştırmada okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bulgulara bakıldığında ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre yapılan etkinliklerin okuduğunu anlama becerisi düşük seviyede olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Flores ve Ganz (2009, s. 39-53) tarafından yapılan araştırmada, doğrudan öğretim yönteminin otizmlili ve gelişimsel geriliği olan öğrencilerin anlama düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya ikisi otizmlili ve ikisi zihin yetersizliği olan toplam dört öğrenci katılmıştır. Doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan uygulama sonunda sorulan sorulara katılımcıların tamamı %100 düzeyinde doğru cevap vermişlerdir. Ayrıca izleme oturumlarında da aynı düzeyin korunduğu belirtilmiştir. Bu bulgulara göre doğrudan öğretim yönteminin otizmlili ve zihin yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirilmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir.

Atik-Çatak ve Tekinarslan (2008, s. 107-124) tarafından yapılan araştırmada Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisine bakılmıştır. Araştırmaya hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan okuma ve yazma becerilerine sahip üç öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda kelime anlama ve cümle anlama becerilerinde her üç öğrenci içinde etkili olduğu ifade edilmektedir.

Yılmaz (2008a, s. 213-224) tarafından yapılan araştırmada hikaye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisine bakılmıştır. Araştırmaya “Hata Analizi Envanteri” ne göre okuduğunu anlama güçlüğüne sahip olan, zekâ düzeyi normal, okumaya engel teşkil eden herhangi fiziksel bir sorunu olmayan yedinci sınıfa devam eden bir öğrenci katılmıştır. Katılımcı çalışmaya başlamadan önce beşinci sınıf düzeyinde sorulan sorulara %50 oranında doğru cevap verirken, çalışma sonrasında beşinci sınıf düzeyinde %93, altıncı sınıf düzeyinde %73 ve yedinci sınıf seviyesinde %60 oranında doğru cevap vermiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hikâye haritası yönteminin etkili olduğunu ifade edilmektedir.

Cora-İnce (2007, s. 47-123) tarafından yapılan araştırmada işbirlikli öğrenme yaklaşımlarından Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği'nin özel eğitim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üstündeki etkilerine bakılmıştır. Araştırmaya dokuz zihin yetersizliği bulunan öğrenci ile 27 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin okuduğu metinle ilgili hazırlanan sorulara cevap verme düzeyleri, ana fikri söyleme düzeyleri ve metni özetleme becerilerinde gelişmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir.

Güzel-Özmen ve Vayıç (2007, s. 1-18) tarafından yapılan araştırmada “oku-altını çiz-böl-birleştir” tekniğinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin hece tanıma becerilerini kazanmalarında etkililiğine bakılmıştır. Araştırmaya zihin yetersizliği bulunan üç öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde başlangıç düzeyi oturumlarında tüm öğrenciler kelimelerin yalnızca %10'unu doğru okuyabilirlerken uygulama sonunda tüm kelimeleri doğru okumuşlardır. Kelimeleri doğru okuma seviyesinde yükselme katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerini de yükseltmiştir.

Jones ve arkadaşları (2007, s. 545-550) tarafından yapılan araştırmada yazılı metinlere sembol eklemenin öğrenme güçlüğü olan yetişkinlerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmektedir. Araştırmaya zihin yetersizliği bulunan 19 birey katılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinde ortalama %14 oranında gelişme kaydedilmiştir. Bu gelişmeler yazılı metinlere sembol ekleme yöntemi zihin yetersizliği bulunan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini gelişmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir.

Duman ve Çifci-Tekinaraslan (2007, s. 33-55) tarafından yapılan araştırmada hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri incelenmektedir. Araştırmaya hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan üç öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde katılımcıların başlama düzeylerinde sorulara cevap verme oranları ortalama %25 düzeyinde iken uygulama sonunda ortalama %96 düzeyine çıkmıştır. Bu verilere göre hikaye haritası yöntemini zihin yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu ifade edilmektedir.

Gardill ve Jitendra (1999, s. 2-17) tarafından yapılan araştırmada gelişmiş okuma haritası yönteminin özel öğrenme güçlüğü olan bireylerde okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmektedir. Araştırmaya özel öğrenme güçlüğü tanısı olan altı öğrenci katılmaktadır. Araştırmada sonuçları incelendiğinde katılımcıların başlama düzeyi otu-

## PDF Eraser Free

rumlarında metinle ilgili sorulara ortalama %36 düzeyinde doğru cevap verirken uygulama oturumlarının sonunda %57 düzeyinde doğru cevap vermişlerdir. Bu verilere göre gelişmiş okuma haritası yönteminin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu ifade edilmektedir.

Boyle ve Weishaar (1997, s. 228-235) tarafından yapılan araştırmada TRAVEL (Topic, Read, Ask, Verify, Examine, Link) tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin anlama düzeyine etkisini incelenmektedir. Araştırmaya 39 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ön test ve son test verilerinde anlamlı değişiklikler oluşmuştur. Bu bulgulara göre TRAVEL tekniğinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ifade edilmektedir.

Lauterbach ve Bender (1995, s. 58-64) tarafından yapılan araştırmada bilişsel strateji öğretiminin lise düzeyinde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisi incelenmektedir. Özel öğrenme güçlüğü veya zihin yetersizliği tanısı almış ve öğretmenleri tarafından okuduğunu anlama becerisini kullanma da güçlük yaşadığı ifade edilen üç öğrenci araştırmanın katılımcıdır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde başlama düzeyi oturumlarında, katılımcıların metinle ilgili sorulara cevap verme düzeyleri %53 seviyesindedir. Yapılan uygulama sonunda katılımcılar metinle ilgili sorulara %87 oranında doğru cevap verebilir hale gelmiştir. Bu verilere dayanarak bilişsel strateji yönteminin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu ileri sürülmektedir.

Okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılan Tablo 2.1 de bulunan çalışmalar incelendiğinde en sık hikaye haritası yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalara rastlanmaktadır. Beş araştırmada hikaye haritası yöntemi kullanılmaktadır. Hikaye haritası yöntemiyle yapılan araştırmalar farklı özellikler gösteren bireyler katılmışlardır. Otizm spektrum bozukluğu (Browder vd., 2017, s. 3), özel öğrenme güçlüğü (Gardill ve Jitendra, 1999, s. 4), hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış (Duman ve Çifci-Tekinarslan, 2007, s. 37; Işıkdoğan ve Kargın, 2010, s. 1407) ve normal gelişim gösteren (Yılmaz, 2008a, s. 218) bireyler katılmıştır.

Karşılıklı öğretim tekniği kullanılarak gerçekleştirilen çalışma sayısı ikidir. (Güldenöglü ve Kargın, 2012, s. 17-34; Lundberg ve Reichenberg, 2013, s. 89-100) Karşılıklı öğretim tekniği ile yapılan araştırmalara hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan bireyler katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı yedi ve 18 arasındadır.

Doğrudan öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen çalışma sayısı ikidir (Flores ve Ganz, 2009, s. 39-53; İltter, 2018, s. 303-334). Bu çalışmalara otizm spektrum bozukluğu,

hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan bireyler ile (Flores ve Ganz, 2009, s. 41), normal gelişim gösteren bireyler (İlter, 2018, s. 307) katılmışlardır. Katılımcıların yaş aralığı dokuz ile 14 arasındadır.

Açıklama tekniği ile gerçekleştirilen çalışma sayısı ikidir (Hua vd., 2014, s. 429-439; Lauterbach ve Bender, 1995, s. 58-64). Bu çalışmalara özel öğrenme güçlüğü ve hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan bireyler katılmışlardır. Katılımcıların yaş aralığı on ile 19 arasındadır.

Tablo 2.1 incelendiğinde SQ4R tekniği dışında kalan okuduğunu anlama tekniklerinde sekiz yaşından 79 yaş aralığında bireyler katılmıştır. Bu araştırmalara özel öğrenme güçlüğü, hafif düzeyde zihin yetersizliği ve normal gelişim gösteren bireyler katılmışlardır. Bu çalışmaların hepsinde okuduğunu anlama becerisi gelişme göstermiştir.

SQ4R tekniği ile yapılan araştırmalar incelendiğinde normal gelişim gösteren bireylerle yapılmış birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalar geniş bir zaman aralığında yapılmıştır. Tablo 2.1’de SQ4R tekniği ile yapılan ilk çalışma 2011 yılında (Panjaitan ve Palandeng, 2011, s. 31-44), son çalışmaya ise 2018 (Gustina vd., 2018, s. 1-12) yılında yapılmıştır. Tablo 2.1’de yer alan SQ4R araştırmalarının tamamı son sekiz yılda yapılan çalışmalar olmakla birlikte yedi çalışma ise son üç yıla aittir. Bu veriler araştırmaların oldukça güncel araştırmalar olduğunu göstermektedir. SQ4R tekniği ile yapılan araştırmalara katılan bireylerin yaş dağılımları ise 11 ile 18 arasındadır. Yine bazı çalışmalarda yaş belirtilmemesine rağmen katılımcıların üniversiteye devam ettikleri belirtilmiştir (Kasyulita, 2015, s. 147; Panjaitan ve Palandeng, 2011, s. 32). Yapılan araştırma verileri incelendiğinde bir araştırma hariç (Beyreli ve İncirkuş-Amanvermez, 2018, s. 285) diğer tüm araştırmalarda SQ4R tekniği okuduğunu anlama becerisini geliştirmiştir. Yapılan çalışmalarda SQ4R tekniğinin uygulandığı özel öğrenme güçlüğü, hafif düzeyde zihin yetersizliği veya otizmi bulunan bireylerle yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede SQ4R tekniğinin etkilerine bakılmıştır.

### 3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yönteminden bahsedilmektedir. Bölümde araştırmanın katılımcıları, ortam, araç-gereç yer almaktadır. Araştırma modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenler, genel süreç, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere de bu bölümde yer verilmektedir.

#### 3.1. Katılımcılar

Bu araştırma Tekirdağ ili Süleymanpaşa ilçesinde bulunan bir özel eğitim mesleki eğitim merkezinde öğrenim gören ve hafif düzeyde zihin yetersizliği olan üç katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ayrıca araştırmacı, gözlemci ve görüşmeciler de katılımcı olarak yer almışlardır.

Araştırmada katılımcı öğrenciler belirlenirken bazı ön koşullar aranmıştır. Ön koşullar ve katılımcıların bu ön koşulları sağlayıp sağlayamadıklarını belirleme süreci izleyen bölümde açıklanmıştır.

a) Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde dakikada 70 ve üzerinde kelime okuyabilme.

b) Okuduğu metinle ilgili hazırlanan 5N1K sorularının birine cevap verebilmesi.

c) Ailesi tarafından araştırmaya katılmasına izin verilmiş olması.

d) Okula devam ile ilgili sorunu bulunmuyor olması.

Bu ön koşul becerileri karşılayan katılımcılar belirlenirken sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmek üzere 5N1K sorularını da içeren okuma metni öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenci velilerinden (parçalanmış ailelerde velayet sahibi olan kişiden) Ek-1 veli izin formu alınmış, gerekli bilgilendirme yapılmıştır. E-okul sisteminden öğrencilerinin devamsızlıklarına bakılmış ve diğer ön koşul becerilerde dikkate alınarak devamsızlığı en az olan öğrenciler araştırmaya seçilmiştir.

Açıklanan süreç sonunda araştırmaya katılmasına karar verilen öğrencilerle ilgili detaylı bilgiler izleyen bölümde yer almaktadır.

## 3.1.1. Öğrenciler

Katılımcılar 14-16 yaş aralığında, iki erkek bir kız öğrencidir. Katılımcılar okuma becerilerine sahip, söylenen cümleleri yazabilen, ilkokul 3.sınıf düzeyine hazırlanan metinlerle okuduğunu anlama çalışmaları yapabilen bireylerdir. Katılımcıların tamamı hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almıştır. Sağlık kurulu raporlarında belirtilen yetersizlik oranları ve Stanford Binet Zeka Testi puanları tablo 3.1’de yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamaktadır.

Tablo 3.1

*Stanford Binet Zeka Testi Puanları*

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Tanı	Sağlık Kurulu Raporu Z.Y Oranı	S.B Testi Puanı
Tuğba	Kız	15	Hafif Düzeyde Z.Y	%50	59
Hasan	Erkek	16	Hafif Düzeyde Z.Y	%60	56
Mehmet	Erkek	14	Hafif Düzeyde Z.Y	%50	62

*Not S.B=Stanford Binet Zeka Testi*

Tuğba 15 yaşında hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış bir kız öğrencidir. Dokuzuncu sınıfa devam eden öğrenci okul dışında herhangi bir destek eğitim hizmeti almamaktadır. Tuğba ile yapılan ilkokul ikinci sınıf düzeyinde metin okuma ön çalışmasında okuma hızı dakikada 135 kelime olarak tespit edilmiştir ve bu 135 kelimeyi de doğru seslendirmiştir. Metinle ilgili hazırlanan 5N1K sorularından oluşan beş sorudan dördüne doğru cevap vermiştir. Tuğba ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde okuma metni ile yapılan ön çalışmada ise dakika da 95 kelime okumuştur. Metinle ilgili hazırlanan 5N1K sorularının yer aldığı altı sorunun ikisine doğru cevap vermektedir. Tuğba matematik dersinde üç basamaklı sayılarla eldeli toplama yapabilmekte, yine üç basamaklı sayılarla onluk bozma gerektiren çıkarma işlemi yapabilmektedir. Sınıf öğretmeni Tuğba’nın işbirliğine yatkın ve uyumlu bir birey olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni Tuğba’yı kibar ve saygılı olarak nitelendirmiştir.

Hasan 16 yaşında hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış bir erkek öğrencidir. Dokuzuncu sınıfa devam eden öğrenci okul dışında herhangi bir destek eğitim hizmeti almamaktadır. Hasan ile yapılan ilkokul ikinci sınıf düzeyinde metin okuma ön çalışmasında okuma hızı dakikada 90 kelime olarak tespit edilmiştir. Metinle ilgili hazırlanan

## PDF Eraser Free

5N1K sorularından oluşan beş sorudan birine doğru cevap vermiştir. Hasan ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde okuma metni ile yapılan ön çalışmada ise dakika 89 kelime okumuştur. Metinle ilgili hazırlanan 5N1K sorularının yer aldığı altı sorunun birine doğru cevap vermiştir. Hasan matematik dersinde üç basamaklı sayılarla eldeli toplama yapabilmekte, yine üç basamaklı sayılarla onluk bozma gerektiren çıkarma işlemi yapabilmektedir. Sınıf öğretmeni Hasan'ın işbirliğine yatkın ve uyumlu bir birey olduğunu belirtmiştir.

Mehmet 14 yaşında hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı almış bir öğrencidir. Dokuzuncu sınıfa devam eden öğrenci okul dışında herhangi bir destek eğitim hizmeti almamaktadır. Mehmet ile yapılan ilkokul ikinci sınıf düzeyinde metin okuma ön çalışmasında okuma hızı dakikada 93 kelime olarak tespit edilmiştir. Metinle ilgili hazırlanan 5N1K sorularından oluşan beş sorudan dördüne doğru cevap vermiştir. Mehmet ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde okuma metni ile yapılan ön çalışmada ise dakika 90 kelime okumuştur. Metinle ilgili hazırlanan 5N1K sorularının yer aldığı altı sorunun birine doğru cevap vermiştir. Mehmet matematik dersinde üç basamaklı sayılarla eldeli toplama yapabilmekte, yine üç basamaklı sayılarla onluk bozma gerektiren çıkarma işlemi yapabilmektedir. Sınıf öğretmeni Mehmet'in işbirliğine yatkın ve uyumlu bir birey olduğunu belirtmiştir.

### 3.1.2. Araştırmacı

Araştırmanın uygulama sürecini Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan araştırmacı yürütmüştür. Araştırmacı lisans eğitimini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında tamamlamıştır. Araştırmacı 2012 yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda ve rehberlik araştırma merkezinde özel eğitim öğretmeni olarak çalışmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde çalışmanın yürütüldüğü özel eğitim mesleki eğitim merkezinin müdür yardımcılığı görevini sürdürmektedir. Araştırmacı yıllardır sınıflarda fiilen sürdürdüğü öğretmenlik deneyiminin yanı sıra lisansüstü eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerine dersler almış, okuma teknikleri hakkında alanyazını incelemiştir.



## 3.1.3. Gözlemci

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri özel eğitim öğretmenliği deneyimine sahip, 15 yıllık özel eğitim öğretmenliği deneyimine sahip bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemcinin SQ4R tekniği hakkında bir deneyimi bulunmamaktadır. Bu yüzden güvenilirlik verilerinin toplanmasından önce gözlemciye SQ4R tekniğinin uygulanması ve araştırmada kullanılan veri kayıt teknikleri hakkında bilgi verilmiştir.

## 3.2. Ortam

Araştırmada gerçekleştirilen tüm oturumlar, uygulamacı ve öğrencinin yan yana rahatlıkla oturabilecekleri büyüklükte bir çalışma masası bulunan odada gerçekleştirilmiştir. Odanın yüz ölçümü 20 m<sup>2</sup>'dir. Araştırma, katılımcıların okul saatinde gerçekleştirildiğinden, sessizlik ve birebir öğretime uygunluk açısından bu oda tercih edilmiştir. Uygulama sürecinde, araştırmacı ve öğrenci dışında odada kimse bulunmamış; çalışma masasının karşısına öğrenci ve uygulayıcı davranışlarını açıkça görüntüleyebilecek açı ile video kamera yerleştirilmiştir.

## 3.3. Araç – Gereç

Gerçekleştirilen araştırmada katılımcılarla pilot uygulamada aşamasında, başlama düzeyi oturumlarında, öğretim oturumlarında, toplu yoklama oturumlarında ve izleme oturumlarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılmak üzere dağıtılan MEB Yayıncılık Türkçe 3 kitabında bulunan metinler kullanılmıştır. Bu kitaptan metin örnekleri EK-2'da sunulmaktadır. Katılımcıların SQ4R tekniğini uygulamalarını kolaylaştırmak için hazırlanan SQ4R Kontrol Listesi (EK-3) öğretim oturumlarında, toplu yoklama oturumlarında ve izleme oturumlarında kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak 5N1K ile hazırlanan sorular kullanılmıştır. Veriler hazırlanan bu araçla pilot uygulamada, başlama düzeyi oturumlarında, toplu yoklama oturumlarında ve izleme oturumlarında toplanmıştır. Hazırlanan 5N1K sorularının örnekleri EK-4'de sunulmaktadır.

## 3.4. Araştırma Deseni

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu yoklama modelleri bir davranışı değiştirme sürecinin veya bir öğretim yönteminin etkililiğini birden çok durumla değerlendirmeyi

amaçlar. Çoklu yoklama modelinde iki ön koşul bulunmaktadır. Birinci ön koşul beceri davranış, ortam ve katılımcıların özellikleri, şartları ve durumları birbirlerine benzer olmalıdır. Uygulanan programlardan mümkün olduğu kadar eşit seviyede yararlanmalıdır. İkinci ön koşul ise davranış, ortam ve katılımcılar arasında bir bağ bulunmamalı, birbirlerinden bağımsız olmalıdır. Katılımcıların birine sunulan program, diğer katılımcıyı etkilememelidir. Bu araştırmada katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu modelde öncelikle tüm durumlarla ilgili başlama düzeyi evresi kararlı veri elde edilene kadar gerçekleştirilir, daha sonra ilk katılımcıda belirlenen bağımsız değişkenin uygulanmasına geçilir ve kararlı veri elde edilene kadar bu aşama gerçekleştirilir. Bu aşamadan sonra tüm katılımcılarla ve durumlarla ilgili eş zamanlı olarak yoklama evresi düzenlenir. Bu aşamalardan elde edilen veriler sıklık, süre, durum, düzey gibi değişkenler başlama evresi ile uygulama evresi arasında ilişki kurularak değerlendirilir. Bu süreçler tekrarlanarak diğer durumlar için ilişki kurmak verileri analiz etmek için kullanılabilir (Tekin-İftar, 2012, s. 242).

### 3.5. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni; katılımcıların okuduğunu anlama düzeyidir. Bu amaç belirlenirken öğrencilerin günlük yaşamında ihtiyaç duydukları ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarında (BEP) da yer alan okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Bu araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri katılımcıların 5N1K sorularına doğru yanıt vermeleri olarak tanımlanmıştır. Bağımlı değişkene ilişkin verilerin toplanmasında dikkate alınacak 5N1K soruları Tablo 3.2 de gösterilmiştir. Okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin verilerin analizinde katılımcıların bu sorulara verdikleri doğru yanıtların sayıları dikkate alınmıştır.

### *Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılan 5N1K Soruları*

---

Metinle ilgili ne sorusuna cevap verir.
Metinle ilgili kim sorusuna cevap verir.
Metinle ilgili nasıl sorusuna cevap verir.
Metinle ilgili nerede sorusuna cevap verir.
Metinle ilgili ne zaman sorusuna cevap verir.
Metinle ilgili neden/niçin sorusuna cevap verir.

---

Bu araştırmada SQ4R tekniğinin doğru kullanılması, katılımcıların ilgili basamakları bağımsız olarak gerçekleştirmeleri olarak tanımlanmıştır. Buna göre SQ4R tekniğinin doğru uygulamak üzere öğrencilerin gerçekleştirilmesi beklenen basamaklar Tablo 3.3’de gösterilmiştir. SQ4R tekniğinin doğru kullanılma düzeyini belirlemek üzere katılımcıların doğru olarak gerçekleştirdikleri basamak sayısı dikkate alınmıştır.

Tablo 3.3

### *SQ4R Tekniğini Kullanma Basamakları*

---

TARAMA	Tarama basamağında metni ve başlığı inceler. Tarama basamağında kalın ve italik cümleleri inceler. Tarama basamağında paragrafların ilk ve son cümlelerini okur.
SORU SORMA	Soru sorma basamağında kim/ne soru sözcüğünden oluşan sorular hazırlar. Soru sorma basamağında nerede soru sözcüğünden oluşan sorular hazırlar. Soru sorma basamağında nasıl soru sözcüğünden oluşan sorular hazırlar. Soru sorma basamağında ne zaman soru sözcüğünden oluşan sorular hazırlar. Soru sorma basamağında neden/niçin soru sözcüğünden oluşan sorular hazırlar.
OKUMA	Okuma basamağında sorduğu sorulara yönelik cevapların altını çizer veya küçük notlar alır.

## SQ4R Tekniğini Kullanma Basamakları

YANSITMA	Yansıtma basamağında daha önce sormuş olduğu veya uygulayıcının hazırladığı sorulara cevap verir.
BAKMADAN ANLATMA	Bakmadan anlatma kısmında metni özetler veya uygulayıcıya anlatır. Bakmadan anlatma basamağında yanlış öğrendiği noktalar var mı diye tekrar metni gözden geçirir. Bakmadan anlatma basamağında soruların cevaplarını tekrar gözden geçirir.
TEKRAR GÖZ ATMA	Tekrar göz atma basamağında metni tekrar gözden geçirir ve sorulara verilen cevaplarda düzeltmesi gereken bir yer varsa düzeltir.

### 3.6. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, okuma stratejilerinden olan SQ4R tekniğidir. SQ4R tekniği altı basamaktan oluşan okuduğunu anlama stratejisidir. SQ4R tekniğini oluşturan bu altı basamak daha önce de açıklandığı gibi; tarama (survey), soru sorma (question), okuma (read), yansıtma (reflect), bakmadan anlatma (recite) ve tekrar göz atma (review) dır. Araştırmada SQ4R tekniğinin akılda kalıcı olması ve bu teknikle yapılan çalışmalara rahat ulaşılabilmesi için tekniğin İngilizce dilinde kısaltması kullanılmaktadır. SQ4R tekniğinin basamakları ve bu araştırmada nasıl uygulanacağı aşağıda belirtilmiştir.

Tarama (survey), tekniğin ilk basamağı tarama (survey) olarak isimlendirilmektedir. Tarama basamağında katılımcı önce metnin başlığını ve yazarını inceler. Sonra alt başlıklarına, görsellerine, italik veya kalın yazılmış kelimeleri ve cümleleri inceler. Daha sonrada katılımcı paragrafların ilk ve son cümlelerini okur. Tarama basamağından sonra katılımcı metnin neyle ilgili olduğu, metin zorluk seviyesi ve öğreneceği bilgilere dair ön izlenim oluşturur (El-Koumy, 2004, s. 51).

Soru Sorma (question), sorma aşamasında (question) katılımcı gözden geçirdiği metinden cevabını bulabileceği ve merak ettiği soruları hazırlar. Sorular “kim, ne, nerede, niçin ve nasıl” soru kalıplarını kullanarak oluşturulur. Sorular araştırmacı tarafından da hazırlanabilir. Sorular katılımcıların metinde odaklanması gereken yerleri vurguladığı

## PDF Eraser Free

için mutlaka oluşturulmalıdır. Sorma basamağı katılımcıların ön bilgileri kullanmayı ve okuma amacı edinmeyi sağlar (El-Koumy, 2004, s. 51; Epçaçan, 2009, s. 216).

Okuma (read)) basamağında katılımcı metni okur. Okuma esnasında sorduğu sorulara sözlü ya da sözsüz cevap verebilir. Metinde cevaplarının bulunduğu bölümlerin altını çizebilir ve notlar alabilir (El-Koumy, 2004, s. 51; Epçaçan, 2009, s. 216).

Yansıtma (reflect) basamağı, katılımcının metin hakkında edindiği bilgileri düşünerek değerlendirmede bulunmasıdır. Yansıtma basamağında katılımcı okumanın ardından kendisi ya da araştırmacı tarafından hazırlanan sorulara sözlü ya da yazılı cevaplar verir ve metni özetler. Sorular cevaplanırken okuma metnine bakılmamasına dikkat edilmelidir (Epçaçan, 2009, s. 216).

Bakmadan anlatma (recite) basamağında katılımcı metni anlayıp anlamadığını kontrol eder. Metin içindeki olayların sıralanışını hatırlamak ve yanlış öğrenilen noktaları düzeltmek için metnin üzerinden geçer. Soruların cevaplarını tekrar kontrol eder. (El-Koumy, 2004, s. 51).

Tekrar göz atma (review) basamağı tekniğin son basamağıdır. Bu basamakta katılımcı metni özetlemek için okuma parçasına tekrar göz atar. Anlayamadığı, hatırlayamadığı, tereddütte kaldığı soruları cevaplar (Epçaçan, 2009, s. 216).

Bu araştırmada bağımsız değişken uygulaması verilen basamaklara göre aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

- Katılımcı ve uygulayıcının dışında kişinin ya da uyarının bulunmadığı, eğitim-öğretim yapmaya elverişli bir ortamda yapılmıştır.
- Uygulayıcı katılımcının metni hiçbir yönlendirmede bulunmadan okumasını istemiştir.
- Uygulayıcı katılımcının metni okumasından sonra katılımcıya 5N1K soruları yöneltmiştir. Uygulayıcı verilen cevapları kaydetmiştir.
- Uygulayıcı katılımcıya SQ4R tekniğinin uygulanmasını model olarak göstermiştir.
- Uygulayıcı katılımcıya üçüncü sınıf seviyesinde metni sunmuş ve tekniği uygulamasını istemiştir.
- Katılımcı tekniği uygulama aşamalarının uygunluğunu hazırlanan SQ4R kontrol listesi ile kaydetmiştir.
- Uygulayıcı katılımcının sorulara verdiği cevapları kaydetmiştir.
- Uygulayıcı katılımcının teknik kullanmadan ve tekniği kullandıktan sonraki sorulara verdiği yanıtları grafik haline getirmiştir.

## 3.7. Genel Süreç

Araştırmanın deney süreci (a) pilot uygulama, (b) başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları ve toplu yoklama oturumları, (c) izleme oturumları sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Deney sürecinde yapılan tüm uygulamalar video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Tüm oturumlar birebir öğretim düzenlemesi şeklinde gerçekleşmiştir.

### 3.7.1. Pilot uygulama

Araştırmada SQ4R tekniğini tüm öğrencilere uygulamadan önce tekniğin verimli bir şekilde aktarılması, ortaya çıkabilecek aksaklıkların belirlenip düzenlenmesi amacıyla pilot uygulamaya yer verilmiştir. Pilot uygulama ön koşul becerilerine sahip bir katılımcı ile gerçekleşmiştir. Katılımcıyla öncelikle başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilmiş, daha sonra öğretim oturumları yapılmıştır. Öğretim oturumları katılımcı SQ4R tekniğini kontrol listesi üzerinden yürütmüştür. Katılımcı pilot uygulamadan sonra gerçekleştirilen beş denemede 5N1K sorularına ortalama üçüne doğru cevap verebilmektedir. Pilot uygulama video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra kayıtlar incelenerek şu düzenlemeler yapılmıştır:

- a. Video kamera uygulama alanına yaklaştırılmıştır.
- b. SQ4R kontrol listesi (EK-3) tekrar düzenlenmiştir.

### 3.7.2. Toplu yoklama oturumları

SQ4R tekniğinin ile okuduğunu anlama çalışmasına başlamadan önce katılımcıların performansını belirlemek için başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi uygulamalarında MEB Türkçe ilkökul 3. sınıf kitaplarından rastgele seçilen metinler kullanılmıştır. Yoklama oturumlarında kullanılan metinlerden bir örnek EK-2'de verilmiştir. Kullanılan metinlerin tamamı için 5N1K soruları hazırlanmış ve öğrencilerin yanıtları doğru/yanlış olarak kaydedilmiştir. Yoklama oturumlarının tamamı eğitim-öğretime uygun bir odada, bire-bir olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara “Sana verdiğim metni sesli oku ve son sayfada bulunan soruları cevapla.” denilerek oturum başlatılmıştır. Katılımcının metni okumayı bitirmesinden sonra metinle ilgili hazırlanan 5N1K sorularına cevap vermesi aynı zamanda bu cevapları a4 kâğıdına yazmaları istenmiştir. Katılımcının doğru ya da yanlış tepkilerine herhangi bir tepki verilmemiş, oturum sonunda katılımı için öğrenciye teşekkür edilmiştir. Başlama düzeyi oturumları her bir katılımcı için kararlı veri elde edilene kadar gerçekleştirilmiştir.

### 3.7.3. Günlük yoklama oturumları

Günlük yoklama oturumları, her bir öğretim oturumu öncesinde uygulanmıştır. Bu süreç şu şekilde gerçekleşmiştir. Günlük yoklama oturumunda katılımcılarla kısa bir sohbet edilerek katılımcıların rahatlanması sağlanmıştır. Daha sonra katılımcıya seçilen metin verilerek, bu metni SQ4R tekniğini kullanarak okumasını ve hazırlanan 5N1K sorularına cevap vermesi istenmiştir. Yoklama oturumunda katılımcıya herhangi bir ipucu verilmemiştir.

### 3.7.4. Öğretim oturumları

Yoklama oturumlarında açıklanan süreç izlenerek gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edilmesinin ardından birinci katılımcı ile öğretim oturumlarına başlanmıştır. Uygulama evresinde MEB Türkçe ilkokul 3. sınıf kitaplarından rastgele seçilen metinler kullanılarak SQ4R tekniğinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Tüm öğretim oturumlarında aşağıda açıklanan süreç izlenmiştir:

a) Öğrencinin dikkatini çalışmaya çekme: Araştırmacı seçilen metni öğrenciye göstererek “Şimdi seninle bu öyküyü okuyup ardından soruları cevaplayacağız. Beni çok dikkatli izlemeni istiyorum. Ben sana bu hikayeyi okurken ve soruları cevaplarken yapmamız gerekenleri göstereceğim. Sen de benim yaptıklarımın aynısını yaparak hikayeyi okuyacak ve soruları cevaplayacaksın. Benimle çalışmaya hazırsan başlayalım.” diyerek öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmiştir.

b) Öğrencinin dikkatini yöneltme davranışını pekiştirme

c) Katılımcıya SQ4R kontrol listesi üzerinden her bir basamak ve o basamağa ait her bir madde için model olunması.

İlk basamak tarama basamağıdır. Katılımcılar bu basamakta önce metnin başlığını ve yazarını incelemişlerdir. Sonra alt başlıklarına, görsellerine, italik veya kalın yazılmış kelimeleri ve cümleleri incelemişlerdir. Daha sonrada katılımcı paragrafların ilk ve son cümlelerini okumuştur.

İkinci basamak sorma basamağıdır. Katılımcı gözden geçirdiği metinden cevabını SQ4R tekniği kontrol listesinde yer alan “kim, ne, nerede, niçin ve nasıl” soru kalıplarını kullanarak hazırlanan soruları kullanmışlardır. Üçüncü basamak okuma basamağıdır. Katılımcı metni okuyarak metinde kimler var soruna cevap olabilecek kelimelerin altını çizmiştir, metinde neler var sorusuna cevap olabilecek kelimelerin altını çizmiştir, metinde olayların nasıl olduğuna dair açıklamada bulunan kelime ve cümlelerin altını çizmiştir, metinde olayları nerelerde geçtiğini belirten kelimelerin altını çizmiştir, metinde zaman

## PDF Eraser Free

belirten kelimelerin altını çizmiştir, metinde neden/niçin sorularına cevap olabilecek kelime ve cümlelerin altını çizmiştir.

Dördüncü basamak yansıtma basamağıdır. Katılımcı metin hakkında edindiği bilgileri düşünerek değerlendirmede bulunmuştur. Bu basamakta katılımcı uygulayıcıdan gelen “metinde kimler var anlat ve yaz” sorusuna cevap vermiş ve cevabı yazmıştır. “Metinde neler var anlat ve yaz” sorusuna cevap vermiş ve cevabı yazmıştır. “Metinde olaylar nasıl olmuş anlat ve yaz” sorusuna cevap vermiş ve cevabı yazmıştır. “Metinle olaylar nerelerde geçiyor anlat ve yaz” sorusuna cevap vermiş ve cevabı yazmıştır. “Metinlerde olaylar ne zaman oluyor anlat ve yaz” sorusuna cevap vermiş ve cevabı yazmıştır. “Metinde olaylar niçin/neden oluyor anlat ve yaz” sorusuna cevap vermiş ve cevabı yazmıştır.

Beşinci basamak bakmadan anlatma basamağıdır. Katılımcı metni anlayıp anlamadığını kontrol etmesi için uygulayıcı katılımcıya cevap verdiği soruları tekrar okumuştur, katılımcı cevapları tekrar okuduktan sonra uygulayıcı katılımcıya metni tekrar gözden geçir ve soruların doğru olup olmadığına bak diyerek, katılımcının metnine tekrar göz atmasını sağlamıştır. Daha sonra uygulayıcıdan gelen metni anlat sorusu üzerine metni uygulayıcıya anlatmıştır.

Altıncı basamak yeniden gözden geçirme basamağında katılımcı metni tekrar gözden geçirmiştir. Anlayamadığı, hatırlayamadığı, tereddütte kaldığı soruları cevaplamıştır. Okuma metni bittikten sonra 5N1K sorularından oluşan beş soru katılımcıya sorulmuştur.

### 3.7.5. İzleme oturumları

Uygulama gerçekleştirildikten sonraki 60 gün sonra uygulanmıştır. Oturumlarda yoklama oturumunda izlenen süreç izlenmiştir. Kayıt altına alınmıştır.

### 3.8. Verilerin Toplaması

Bu araştırmanın amacı SQ4R okuma tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini belirlemektir. SQ4R tekniğinin etkilerini ölçmek amacıyla kalıcı ürün kayıt tekniği kullanılarak 5N1K sorularına katılımcıların verdiği yanıtlar dikkate alınmıştır. Bu formların örnekleri EK-4 de gösterilmektedir. Öğrencilerin SQ4R okuma tekniğinin basamaklarını doğru olarak uygulayıp uygulamadığını belirlemek için beceri analizi kaydı (EK-3) kullanılmıştır. Öğretmenlerin uygulama hakkındaki görüşlerini alabilmek içinde Öğretmen Görüş Formu (EK-5) hazırlanmıştır.



### 3.9. Verilerin Çözümlemesi

Okuduğunu anlama ve SQ4R tekniğinin uygulanması süreci verileri analiz edilirken grafik çizilmiştir. Grafikte dikey eksen öğrencilerin 5N1K sorularına verdikleri doğru yanıt sayısını gösterirken yatay eksen oturumları göstermektedir. Sosyal geçerlilik verileri araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine sorulan soruların cevaplarının sentezlenmesiyle oluşturulmuştur.

#### 4. Bulgular

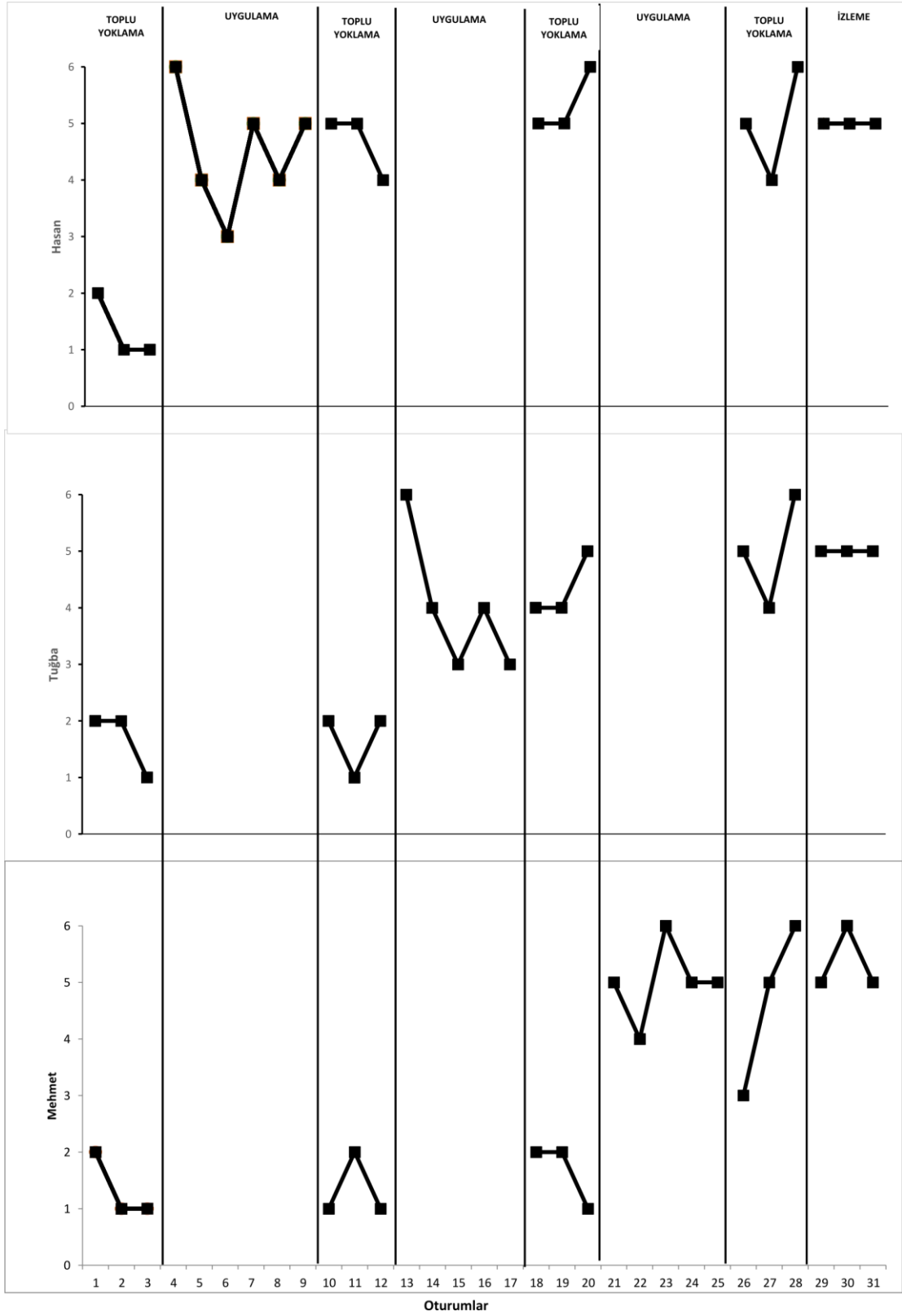
Tezin dördüncü bölümünde tezin bulguları açıklanmaktadır. Katılımcıların başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları, toplu yoklama oturumları ve izleme oturumları değerlendirilmektedir. Ayrıca uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri de bu bölümde yer almaktadır.

##### 4.1. SQ4R Tekniği Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile kurgulanan çalışmada katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin elde edilen etkililik bulguları yer almaktadır. (Şekil 4.1) Yoklama oturumlarında uygulama oturumları sonunda herhangi bir ipucu verilmeden elde edilen verilerden oluşmaktadır.

Bu grafikte yoklama, uygulama ve izleme verileri SQ4R tekniğine göre okuma çalışması sonucunda katılımcılara sunulan metinle ilgili sorulara verilen doğru cevap sayısı olarak yer almaktadır. Yoklama verileri katılımcıların toplu yoklama oturumlarında herhangi bir ipucu olmadan gösterdikleri okuma çalışmasının sonunda yer alan sorulara verdikleri doğru cevaplardan, uygulama oturumu verileri katılımcıların SQ4R tekniği doğru bir şekilde verilen kılavuza göre gerçekleştirdikten sonra okuma çalışmasının sonunda yer alan sorulara verdikleri doğru cevaplardan; izleme oturumları ise, katılımcıların yoklama oturum süreçlerinin tamamının bitmesinden 60 gün sonra düzenlenen okuma çalışmasının sonunda yer alan sorulara verilen doğru cevaplardan oluşmaktadır. Katılımcılardan alınan ilk yoklama verileri benzerlik göstermektedir. Birinci katılımcıya uygulama oturumları ile öğretim yapıldıktan sonra düzenlenen ikinci yoklama oturumunda, birinci katılımcıya ait veriler olumlu yönde farklılaşırken; uygulama oturumu yapılmamış diğer katılımcılarda yoklama verileri benzerlik göstermektedir. İkinci katılımcıya uygulama oturumları ile öğretim yapıldıktan sonra gerçekleştirilen üçüncü yoklama oturumunda, iki katılımcının verileri diğer katılımcının verilerine göre olumlu yönde farklılık göstermektedir. Üçüncü katılımcıya da uygulama oturumu ile öğretim yapıldıktan sonra gerçekleşen dördüncü yoklama oturumunda veriler diğer katılımcıların verilerine benzer bir şekilde olumlu yönde farklılaşmıştır. Tüm katılımcıların verilerinde benzer değişiklikler sırayla gerçekleşmiş, son yoklama oturumu verileri ilk yoklama oturumu verilerine göre önemli

düzye olumlu yönde farklılaşmış ve katılımcılar SQ4R okuma tekniğini amaçlandığı gibi gerçekleştirmişlerdir.



Şekil 4.1. Hasan, Tuğba ve Mehmet'in okuduğunu anlama sorularına ilişkin toplu yoklama, uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin doğru cevap sayıları

## PDF Eraser Free

Katılımcıların her birinin öğretim öncesi, öğretim sırası ve öğretim sonrası performans düzeylerini ilişkin bilgi aşağıda verilmiştir.

Hasan'ın başlama düzeylerinin belirlenmesini sağlayan ilk yoklama oturumunda yer alan üç metinle yapılan okuma çalışmasının sonunda yer alan sorulara sırasıyla iki, bir, bir doğru cevap verdiği görülmüştür. Hasan altı metinle yapılan öğretim oturumunda okuma parçalarının sonunda yer alan sorulara sırasıyla altı, dört, üç, beş, dört, beş doğru cevap verdiği görülmüştür. Uygulama oturumu sonrasında yapılan ikinci toplu yoklama oturumunda üç metinle yapılan okuma çalışmasının sonundaki sorulara sırasıyla beş, dört, üç doğru cevap verdiği görülmüştür. Üçüncü toplu yoklama oturumunda üç metinle yapılan okuma çalışmasının sonundaki sorulara sırasıyla beş, beş, altı doğru cevap verdiği görülmüştür. Dördüncü toplu yoklama oturumunda üç metinle yapılan okuma çalışmasının sonundaki sorulara sırasıyla beş, dört, altı doğru cevap verdiği görülmüştür.

Tuğba'nın başlama düzeylerinin belirlenmesini sağlayan ilk yoklama oturumunda yer alan üç metinle yapılan okuma çalışmasının sonunda yer alan sorulara sırasıyla iki, iki, bir doğru cevap verdiği görülmüştür. İkinci toplu yoklama oturumunda üç metinle yapılan okuma çalışmasının sonundaki sorulara da sırasıyla üç, bir, iki doğru cevap verdiği görülmüştür. Tuğba beş metinle yapılan öğretim oturumunda okuma parçalarının sonunda yer alan sorulara sırasıyla altı, dört, üç, dört, üç doğru cevap verdiği görülmüştür. Uygulama oturumu sonrasında yapılan üçüncü toplu yoklama oturumunda üç metinle yapılan okuma çalışmasının sonundaki sorulara sırasıyla dört, dört, beş doğru cevap verdiği görülmüştür. Dördüncü toplu yoklama oturumunda üç metinle yapılan okuma çalışmasının sonundaki sorulara sırasıyla beş, dört, altı doğru cevap verdiği görülmüştür.

Mehmet'in başlama düzeylerinin belirlenmesini sağlayan ilk yoklama oturumunda yer alan üç metinle yapılan okuma çalışmasının sonunda yer alan sorulara sırasıyla iki, bir, bir doğru cevap verdiği görülmüştür. İkinci toplu yoklama oturumunda üç metinle yapılan okuma çalışmasının sonundaki sorulara sırasıyla iki, iki, bir doğru cevap verdiği görülmüştür. Üçüncü toplu yoklama oturumunda üç metinle yapılan okuma çalışmasının sonundaki sorulara da sırasıyla bir, iki, bir doğru cevap verdiği görülmüştür. Mehmet beş metinle yapılan öğretim oturumunda okuma parçalarının sonunda yer alan sorulara sırasıyla beş, dört, altı, beş, beş doğru cevap verdiği görülmüştür. Uygulama oturumu sonrasında yapılan dördüncü toplu yoklama oturumunda üç metinle yapılan okuma çalışmasının sonundaki sorulara sırasıyla üç, beş, altı doğru cevap verdiği görülmüştür. Bu bulgulardan da görülebileceği gibi, katılımcıların üçünde de SQ4R okuma tekniğinin okuduğunu anlama düzeylerine olumlu yönde etkili olduğu bulunmuştur.

### 4.1.1. İzleme oturumuna ilişkin bulgular

Hasan izleme oturumunda üç metinle SQ4R tekniği ile yapılan okuma çalışmasında metinlerin sonunda yer alan sorulara beşer doğru cevap verdiği görülmüştür. Tuğba izleme oturumunda üç metinle SQ4R tekniği ile yapılan okuma çalışmasında metinlerin sonunda yer alan sorulara beşer doğru cevap verdiği görülmüştür. Mehmet izleme oturumunda üç metinle SQ4R tekniği ile yapılan okuma çalışmasında metinlerin sonunda yer alan sorulara sırasıyla beş, altı, beş doğru cevap verdiği görülmüştür.

### 4.1.2. Uygulama güvenirliği

Araştırma süreci boyunca SQ4R tekniğinin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için uygulama güvenirliği hesaplanmıştır. Bu süreci kontrol etmek amacıyla SQ4R kontrol listesi (Ek-3) kullanılmıştır. Gözlemci 16 yıllık özel eğitim öğretmeni tecrübesi bulunan bir öğretmendir. Gözlemciye SQ4R kontrol listesi tanıtılmış ve süreç hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama sürecine ilişkin kayıtların %20'si bir gözlemciye izlettirilerek Uygulama Güvenirliği SQ4R kontrol listesine (Ek 3) kaydedilmesi istenmiştir.

Birinci katılımcının beş oturumu, ikinci ve üçüncü katılımcının ise dörder oturumu gözlemciye izletilmiştir. Uygulayıcı ve gözlemcinin SQ4R kontrol listeleri (Ek-3) karşılaştırıldığında aşamaların %100 oranında birbirinin aynı olduğu görülmüştür. Bütün bu verilere göre araştırmanın uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur.

### 4.1.3. Gözlemciler arası güvenirlik

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik verileri 15 yıllık özel eğitim öğretmeni tarafından tüm oturumların %20'sinde toplanmıştır. Veriler SQ4R kontrol listesi üzerinden toplanmıştır. Tüm oturumlarda uygulayıcı ve gözlemcinin verileri %100 oranında örtüşmektedir.

### 4.1.4. Uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri

Araştırmada yer alan katılımcıların sınıf öğretmenlerine uygulama hakkındaki görüşleri Ek-5 formu ile toplanmıştır. Araştırmanın amaçları hakkında öğretmenler okuduğunu anlamının günümüzde bağımsız yaşam için olmazsa olmaz unsurlar arasında yer

## PDF Eraser Free

aldığını belirtmişlerdir. Özel eğitim hizmetlerinin temel amaçlarından birinin de öğrencilere bağımsız yaşam becerileri kazandırmak olduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılan bu araştırmanın önemli olduğunu söylemektedirler.

Kullanılan SQ4R tekniği hakkında her iki öğretmeninde bu teknikten haberleri olmadığını ama aşamalarını görüp uygulayıcıdan bilgi aldıklarında bu tekniğin işe yaracağını düşündükleri belirtmişlerdir. Uygulama sonunda her iki öğretmende öğrencilerinin doğru cevap sayısında artışı olumlu karşılamış ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

## 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulguların yorumları, araştırmanın sonuçları, araştırmanın önemli noktaları, araştırmanın alanyazına katkıları, araştırmanın sınırlılıkları ve ilerde yapılacak araştırmalara öneriler yer almaktadır.

### 5.1. Sonuç

Bu araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, SQ4R tekniğinin etkili olup olmadığını öğrencilere yöneltilen 5N1K sorularına verdikleri yanıtlardan yola çıkarak belirlenmek amaçlanmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin SQ4R tekniği hakkında görüşlerini belirlemek de amaçlardan bir diğeridir. Araştırmada toplanan verilere ve elde edilen bulgulara göre hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin SQ4R tekniği ile yaptıkları okuduğunu anlama çalışmalarında, 5N1K sorularına daha fazla doğru yanıt verdikleri görülmektedir. Araştırmanın birinci bulgusu, hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin, normal okuma yaptıkları toplu yoklama oturumlarında en fazla iki soruya doğru cevap verebilirken SQ4R tekniği ile yapılan okuma çalışmalarda üç ve daha fazla soruya doğru yanıt verebildiğidir. Her üç katılımcıda en az bir oturumunda soruların tamamına doğru yanıt verebilmişlerdir. Bu araştırmada birinci toplu yoklama oturumunda tüm katılımcıların veri noktaları incelendiğinde benzer bir eğim olduğu görülmektedir. Normal okuma yapan öğrencilerin ve SQ4R tekniğiyle okuma yapan katılımcılarla birlikte yaptıkları toplu yoklama oturumlarında normal okuma yapan öğrencilerin veri noktalarında benzerlik görülürken SQ4R tekniğiyle okuma yapan öğrencilerin veri noktalarında da olumlu yönde sıçrayışlar olduğu görülmektedir. Aynı zamanda tüm öğrencilerin SQ4R tekniği ile yaptığı okumalarda da veri noktalarında ciddi oranda yükseliş ve performanslarında da benzerlik görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığı zaman SQ4R tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulgusu desteklenmektedir. Katılımcıların sınıf öğretmenlerinin araştırmayla ilgili görüşlerine başvurulduğunda okuma ve okuduğunu anlama becerisinin bağımsız yaşam becerilerinden biri olduğunu ve çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. SQ4R tekniğiyle yapılan çalışmalardan sonra katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin arttığını gözlemlediklerini ve tekniğinin uygulanabilir olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın bulguları özetlendiğinde:

1. Katılımcılarla yapılan okuma çalışmalarında okuduğunu anlama becerisi üzerinde SQ4R tekniğinin etkili olduğu görülmüştür.
2. Katılımcılarla 60 gün sonra SQ4R tekniğiyle yapılan okuma çalışmalarında tekniğin olumlu etkilerinin sürdüğü görülmektedir.
3. Katılımcıların öğretmenleri SQ4R tekniğinin okuduğunu anlama çalışmalarında etkili ve uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir.

### 5.2. Tartışma

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi günümüzde bağımsız yaşam becerilerin bir parçası haline gelmiştir. Bireylerin yeni bilgiler öğrenebilmesi ve bağımsız yaşayabilmesi için okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahip olması gerekir (Başal ve Batit, 2002, s. 94). Okuma ve okuduğunu anlama becerisi bireyin akademik hayatında başarılı olmasında etkilidir (Özkök-Kayhan, 2010, s. 83). Okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları birçok yöntemle gerçekleştirilmekle birlikte ülkemizde çoğu kez geleneksel yöntem kullanılmaktadır (Duman ve Çifci-Tekinarslan, 2007, s. 34).

Hafif düzeyde zihin yetersizliği, okuma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, otizmlili bireylerle yapılan okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar incelendiğinde birçok tekniğin kullanıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında ulaşılabilen kaynaklara bakıldığında en çok kullanılan tekniklerin hikaye haritası tekniği (Browder vd., 2017, s. 1-13; Duman ve Çifci-Tekinarslan, 2007, s. 33-55; Işıkdoğan ve Kargın, 2010, s. 1489-1527; Gardill ve Jitendra, 1999, s. 2-17), karşılıklı öğretim tekniği (Gülde-noğlu ve Kargın, 2012, s. 17-34; Lundberg ve Reichenberg, 2013, s. 89-100), doğrudan öğretim yöntemi tekniği (İlter, 2018, s. 303-314; Flores ve Ganz, 2009, s. 39-53) ve açım-lama tekniği oldukları görülmüştür (Hua vd., 2014, s. 429-439; Lauterbach ve Bender, 1995, s. 58-64). Yapılan araştırmaların bulguları incelendiğinde uygulanan tekniklerin yetersizliği bulunan bireylerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirmesinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir.

Alanyazın tarandığında hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan bireyle SQ4R tekniği kullanılarak yapılmış okuduğunu anlama çalışmasına rastlanamamıştır. Bu araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan bireylerle yapılan okuduğunu anlama çalışmasında SQ4R tekniğinin etkililiği incelenmiştir. SQ4R tekniğiyle normal gelişim gösteren bireylerle yapılan araştırmaların bulguları incelendiğinde (Başar ve Gürbüz, 2017, s. 131-144; Beyreli ve İncirkuş-Amanvermez, 2018, s. 271-291; Djudin ve Amir, 2018,



s. 76-84; Gustina vd., 2018 s. 1-13; Hananiel vd., 2015, 1-11; Jelita, 2018, s. 27-37; Panjaitan ve Palandeng, 2011, s. 31-44; Rivan vd., 2017, s. 1-11) okuduğunu anlama beceresi geliştirdiği görülmektedir. Bu bulgular araştırmamızın bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. SQ4R tekniğiyle yapılan bir araştırmada (Beyreli ve İncirkuş-Amanvermez, 2018, s. 271-291) ise okuduğunu anlama becerisinde değişiklik gözlenmemektedir. Bu araştırma ile araştırmamızın bulguları arasında farklılık göstermektedir. Araştırmanın hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerle gerçekleştirilmiş olması sebebiyle diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir.

Araştırmanın izleme oturumları 60 gün sonra yapılmıştır. Bu oturumlarda SQ4R tekniğinin etkisinin sürdüğü gözlemlenmiştir. SQ4R tekniği ile yapılan araştırmalarda (Beyreli ve İncirkuş-Amanvermez, 2018, s. 271-291; Djudin ve Amir, 2018, s. 76-84; Gustina vd., 2018, s. 1-12; Hananiel vd., 2015, s. 1-11; Jelita, 2018, s. 27-37; Khusniyah vd., 2017, s. 202-221; Panjaitan ve Palandeng, 2011, s. 31-44; Rivan vd., 2017, s. 1-11) izleme oturumlarına rastlanmamaktadır. Bu bulgulara göre araştırmanın özellikle çok uzun zaman sonra veri toplanmış olmasına rağmen etkisini koruması yönünden diğer araştırmalardan farklılaştığı söylenebilir.

Sosyal geçerlilik bir uygulamanın önemini ve etkililiğine yönelik yapılan değerlendirme süreçleridir (Kennedy, 1992, s. 142). Araştırmada sosyal geçerlilik bulgusunu incelemek için katılımcıların öğretmenlerinden SQ4R tekniğine yönelik görüş alınmıştır. Bu görüşlerde öğretmenlerin tekniğin etkili olduğu yönünde görüşler sunulmuştur. Alan yazında ulaşılan SQ4R tekniğiyle yapılan araştırmalarda sosyal geçerlilik bulgusu verilerine rastlanmamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde sosyal geçerlilik bulgusu olan ilk SQ4R tekniği çalışması olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın alanyazına katkı sağlaması umulan üstün yönleri bulunmaktadır. Birincisi bu araştırmada önemli işlevsel akademik becerilerden biri olan okuduğunu anlama becerisi ele alınmış olmasıdır. Daha öncede belirtildiği gibi okuduğunu anlama becerisi bilgi kazanmak, okul hayatında başarılı olmak ve bağımsız yaşamak için gerekli bir beceridir (Başal ve Batit, 2002, s. 94). İkincisi araştırmanın katılımcıları hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan kişilerden oluşmaktadır. Zihin yetersizliği bulunan bireylerin okuduğunu anlama becerilerinde zorluklar yaşadığı yapılan çalışmalarda belirtilmektedir (Atik-Çatak ve Tekinarslan, 2008, s. 111). Üçüncüsü bu araştırmada SQ4R tekniğinin etkililiğinin incelenmiş olmasıdır. SQ4R tekniğiyle yapılan araştırmaların bir çoğunda (Djudin ve Amir, 2018, s. 76-84; Gustina vd., 2018, s. 1-12; Hananiel vd., 2015, s. 1-11; Jelita, 2018, s. 27-37; Khusniyah vd., 2017, s. 202-211; Panjaitan ve Palandeng, 2011, s.

31-44; Rivan vd., 2017, s. 1-11) okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde etki ettiği belirtilmiştir. Bu tekniğin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerde de etkili olabileceği düşünülerek bu çalışma yapılmıştır. Dördüncüsü araştırmada uygulama sürecinin, katılımcıların okulunda görev yapan bir öğretmen olan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olmasıdır. Böylece katılımcıların uygulayıcı tanımıyor olmalarından kaynaklanabilecek etmenlerin önlenmesi sağlanmıştır. Çalışmanın okul ders saatlerinde yapılmış olmasının da öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etki yaptığı düşünülmektedir.

Sayılan bu üstün yönlerin yanı sıra araştırmacının bazı önemli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, etkililiği belirlemek üzere %100 düzeyinde doğru performans sergilemenin bir ölçüt olarak belirlenmemiş olmasıdır. Ancak okunan metinlerin içeriğine bağlı olarak %100 doğru tepki düzeyinin her zaman kararlı bir biçimde elde edilmesi mümkün olmadığından, katılımcıların performanslarını esas alan bir ölçüt belirlenmesi yoluna gidilmiştir. İkinci sınırlılık araştırmacının, araştırmacının odasında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Sınıf ortamı dışında bir ortamda çalışıyor olmak katılımcıların performansına etki etmiş olabilir. Ancak araştırmacı ve katılımcıların yan yana oturarak başkaları tarafından rahatsız edilmeden çalışabilecekleri tek ortamın uygulayıcının odası olması, bu seçimi zorunlu kılmıştır. Tüm katılımcılarla aynı odada çalışılmış olması ise standart koşulların sağlanmasını garantileyerek bu sınırlılığın olumsuz etkilerini azaltmış olarak kabul edilmektedir.

### 5.3. Öneriler

Bu araştırma sonuçlarına göre uygulama açısından şu öneriler verilebilir:

1. Bilgilendirme amaçlı içerikleri okuduğunda anlama becerisinin geliştirilmesinde bu teknikten yararlanılabilir
2. Öğrencilerin SQ4R tekniğine ilişkin basamakları anımsamaları için okunacak metinler öncesinde başvuracakları hatırlatıcılar hazırlanabilir

Bu araştırma sonuçlarına göre daha sonra yapılacak araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. SQ4R tekniğinin otizmli ve özel öğrenme güçlüğü bulunan bireylerin okuduğunu anlama becerisindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. SQ4R tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan farklı yaş gruplarında etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. SQ4R tekniğinin diğer okuma teknikleri karşılaştırılarak tekniklerin etkililik düzeyleri karşılaştırılabilir.

- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 10-16.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H. (2017). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9789758792917
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56. doi:10.17860/efd.84757
- Arı, G. (2014). The effects of sq3r and dr-ta reading strategies used by fifth grade students on comprehension / beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı asoat ve yo-de okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555. doi:10.17244/eku.49673
- Artis, A. B. (2008). Improving marketing students' reading comprehension with the SQ3R method. *Journal of Marketing Education*, 30(2), 130-137. doi:10.1177/0273475308318070
- Atik Çatak, A. ve Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 107-124.
- Aytan, N. (2014). Okuma çeşidi olarak yaratıcı okumaya genel bir bakış. *The Journal of Academic Social Sciences*, 2(5), 651-667. doi:10.16992/ASOS.334
- Aytan, N. (2016). Eğitimde yaratıcı okuma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 295-313.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bahap Kudret, Z. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.268558

- Başal, M. ve Batit, E. S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02), 85-98.  
doi:10.1501/Ozlegt\_0000000067
- Başar, M. ve Gürbüz, M. (2017). Effect of the SQ4R technique on the reading comprehension of elementary school 4th grade elementary school students. *International Journal of Instruction*, 10(2), 131-144.  
doi:10.12973/iji.2017.1029a
- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 60-68.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Beyreli, L. ve İncirkuş-Amanvermez, F. (2018). Etkileşimli sesli okuma ve SQ4R okuma stratejilerinin anlamaya etkisi: Karma yöntem araştırması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 271-291.  
doi:10.18298/ijlet.2614
- Boyle, J. R. & Weishaar, M. (1997). The effects of expert-generated versus student-generated cognitive organizers on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12(4), 228-235.
- Browder, D. M., Root, J. R., Wood, L. & Allison, C. (2017). Effects of a story-mapping procedure using the ipad on the comprehension of narrative texts by students with autism spectrum disorder. *Focus On Autism And Other Developmental Disabilities*, 32(4), 243-255. doi:10.1177/1088357615611387
- Burns, M. K., Hodgson, J., Parker, D. C. & Fremont, K. (2011). Comparison of the effectiveness and efficiency of text previewing and preteaching keywords as small-group reading comprehension strategies with middle-school students. *Literacy Research and Instruction*, 50(3), 241-252.  
doi:10.1080/19388071.2010.519097
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *The Journal of International Social Research*, 3(10), 133-139.

- Ceylan, F. ve Yıkımsı, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 239-264.  
doi:10.19171/uefad.323417
- Cora-İnce, N. C. (2007). *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 234260)
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11(2002-Bahar), 231-244.
- Çakıroğlu, O., Özyurt, Ö., Melekoğlu, M. A., Özyurt, H., Bıyık, M. ve Özdemir, C. (2018). Okuma performansını geliştirmede bilgisayar yazılımı kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 336-346. doi:10.17051/ilkonline.2018.413778
- Çetingöz, D. ve Açıkgöz, K. (2009). Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 577-600. doi:10.14527/876
- Çetrez İşcan, G. ve Coşkun, İ. (2016). Okuma stratejilerinin hafif derecedeki zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 821-846.  
doi:10.7827/TurkishStudies.9296
- Çıkrıkçı, S. S. (2008). İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi. *Dil Dergisi*, 141(1), 019-035. doi:10.1501/Dilder\_0000000096
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 219874)
- Djudin, T. & Amir, R. (2018). Integrating SQ4R technique with graphic postorganizers in the science learning of earth and space. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 7(1), 76-84. doi:10.15294/jpii.v7i1.11581
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1/2), 107-122.  
doi:10.1177/0022057409189001-208

- Duman, N. ve Çifci-Tekinarslan, İ. Ç. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel, yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55. doi:10.1501/Ozlegt\_0000000104
- El-Koumy, A.S.A.K. (2004). *Metacognition and reading comprehension: current trends in theory and research*. ED490569. doi:10.2139/ssrn.2364871 adresinden erişilmiştir.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 2(6), 207-223.
- Eyüp, B., Stebler, M. Z. ve Uzuner Yurt, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-30.
- Flores, M. M. & Ganz, J. B. (2009). Effects of direct instruction on the reading comprehension of students with autism and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(1), 39-53.
- Gardill, M. C. & Jitendra, A. K. (1999). Advanced storymap instruction: effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17. doi:10.1177/002246699903300101
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 125716)
- Gustina, D., Amsia, T. & Ekwandari, Y. S. (2018). Pengaruh model pembelajaran survey, question, read, recite, reflect, review (SQ4R) terhadap motivasi belajarsiswa. *Jurnal Pendidikan Dan Penelitian Sejarah*, 6(3), 1-13.
- Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(01), 17-34. doi:10.1501/Ozlegt\_0000000164
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R Tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 370457)
- Güzel Özmen, R. ve Vayiç, Ş. (2007). Oku-altını çiz böl-birleştir stratejisinin zihinsel engelli öğrencilerin hece tanıma becerilerini kazanmalarında etkililiği. *Ankara*

- Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(2), 01-18.  
doi:10.1501/Ozlegt\_0000000116
- Hanani, Sada, C. & Novita, D. (2015). Improving students' reading comprehension on recount text by using SQ4R and media booklet. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 4(6), 1-11.
- Hua, Y., Woods-Groves, S., Ford, J. W. & Nobles, K. A. (2014). Effects of the paraphrasing strategy on expository reading comprehension of young adults with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(3), 429-439.
- Huber, J. A. (2004). A Closer Look at SQ3R. *Reading Improvement*, 42(3), 108-112.
- İlter, I. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334.  
doi:10.21565/ozelegitimdergisi.315887
- Işıkdöğün, N. ve Kargın, T. (2010). Hikaye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1489-1531.
- Jelita, J. (2018). SQ4R (Survey, Question, Read, Recite, Review, and Reflect) and students' reading attitude toward their reading comprehension. *Channing: Journal of English Language Education and Literature*, 3(1), 27-37.  
doi:10.30599/channing.v3i1.265
- Jones, F. W., Long, K. & Finlay, W. M. L. (2007). Symbols can improve the reading comprehension of adults with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(7), 545-550.  
doi:10.1111/j.1365-2788.2006.00926.x
- Karatay, H. (2014). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(2010-Bahar), 457-475.
- Kasyulita, E. (2015). The effect of SQ4R Technique toward reading comprehension at the second years of english students in university of Pasir Pengaraian. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 3(2015), 147-152.
- Kennedy, C. H. (1992). Trends in the measurement of social validity. *The Behavior Analyst*, 15(2), 147-156. doi:10.1007/BF03392597

- Khusniyah, N., Rasyid, Y. & Lustyantje, N. (2017). Improving English reading comprehension ability through survey, questions, read, record, recite, review strategy (SQ4R). *English Language Teaching, 10*(12), 202-211.  
doi:10.5539/elt.v10n12p202
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(23), 95-109.
- Kırkkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A. ve Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(4), 11-18.
- Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve ardımlı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 43*(193), 159-179. doi:10.15390/EB.2018.7385
- Kurdede-Fidan, N. ve Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(2), 16-29.
- Kuşdemir, Y., Düşünsel, C. M. ve Çelik, M. (2018). Investigation of summarization skills of primary school students İlkokul öğrencilerinin özetleme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 15*(2), 893-910.  
doi:10.14687/jhs.v15i2.5208
- Lauterbach, S. L. & Bender, W. N. (1995). Cognitive strategy instruction for reading comprehension: A success for high school freshmen. *The High School Journal, 79*(1), 58-64.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(1), 89-100.  
doi:10.1080/00313831.2011.623179
- MEB 2009. *İlköğretim 1, 2, 4 ve 5. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB 2012. *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ngovo, B. L. (1999). Study strategies for narrative texts: PORPE and annotation. *Journal of Developmental Education, 23*(2), 24-28.



- O'Connor, I. M. & Klein, P. D. (2004). Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 115-127.  
doi:10.1023/b:jadd.0000022603.44077.6b
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Öncül, N. (2017). Zihin yetersizliği: Özellikler. Diken, İ. H. ve Bakkaoglu, H. (Ed), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 26-58). Ankara: Pegem Akademi.
- Özak, H. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 468270)
- Özkök Kayhan, E. (2010). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 288357)
- Özsoy, N. (2003). İlköğretim matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Dergisi*, 5(2), 112-119.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 241057)
- Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. doi:10.1207/s1532690xci0102\_1
- Panjaitan, N. & Palandeng, R. (2011). SQ4R Method and reading comprehension development among the sophomore business students. *Journal of Language Pedagogy*, 1(2), 31-44.
- Pauk, W. (1984). The new SQ4R. *Reading World*, 23(3), 274-275.  
doi:10.1080/19388078409557775
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.  
doi:10.1598/RT.58.6.2

## PDF Eraser Free

- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.  
doi:10.1598/RT.59.7.10
- Report of the National Reading Panel. (2017). *Teaching Children to Read | NICHD - Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development*. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook> adresinden erişilmiştir.
- Rivan, O. F., Suharto - & Chuinda, N. (2017). The application of learning model SQ4R (survey, question, read, reflect, recite, review) can increase activeness and learning outcomes of student. *Jurnal Pendidikan Bisnis dan Manajemen*, 3(1), 35-45.  
doi:10.17977/um003v3i12017p035
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(2010-Bahar), 563-580.
- Simpson, M. L. (1986). Porpe: A writing strategy for studying and learning in the content areas. *Journal of Reading*, 29(5), 407-414.
- Sönmez, M. ve Yücesoy Özkan, Ş. (2012). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 151-166.
- Susar, F. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişimi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 189968)
- Şenay, A. (2007). *Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 217534)
- Taşdemir, M. (2010). The effects of the REAP reading comprehension technique on students' success. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(4), 553-560. doi:10.2224/sbp.2010.38.4.553

- Taşdemir, Ö. Ö. M. ve Özmen, E. R. (2018). Üstün yetenekli ve ortalama başarı düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuduğunu anlama stratejilerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(Özel Sayı 1), 269-290.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (1. baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148. doi:10.17152/gefd.82745
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(2), 257-276.
- Uçar Rasmussen, M. ve Cora İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üst-bilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201. doi:10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364006
- Yılmaz, M. (2008a). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 213-224.
- Yılmaz, M. (2008b). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

## EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Veli İzin Formu	67
EK 2	Metin Örnekleri	68
EK 3	SQ4R Kontrol Listesi	71
EK 4	Veri Toplama Aracı Örnekleri	72
EK 5	Öğretmen Görüş Formu	73

**Veli İzin Formu**

SQ4R Tekniği Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi adlı tez çalışması hakkında bilgim vardır.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum .....'nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Baba Adı-Soyadı..... Anne Adı-Soyadı.....

İmza ..... İmza .....

B) Bu çalışmaya katılmayı kabul etmiyorum ve çocuğumun .....'nın da katılımcı olmasına izin vermiyorum.

Baba Adı-Soyadı..... Anne Adı-Soyadı.....

İmza ..... İmza .....

## Metin Örnekleri

## SERBEST OKUMA METNİ

## MOR ÜLKENİN KUŞLARI

Dünyanın uzak bir yerinde mor bir ülke varmış. Yerleri mor, gökleri mor, evleri mosmormuş. Ülkenin çocukları mor gözlü, mor yanaklıymış. Mordan başka renk tanımazlarmış. Mor çiçeklerden başka çiçek bilmezlermiş. Mor güneşten başka güneş düşünemezlermiş. Mor yıldızlarla kaplı gecelerde mor masallar dinlerlermiş. Mor göklerde uçan mor kuşları seyrederlermiş.

Ve bir gün mor ülkenin göklerinde beyaz bir leylek belirivermiş. İnsanlar şaşırılmışlar. Çocuklar neşeyle bağırılmışlar. Diğer kuşlar gibi mor değilmiş bu kuş. Mor ülkenin halkı toplanmış. Semalarında uçan beyaz kuşa hayran hayran bakakalmışlar.



Beyaz leylek mor göklerde nazlı nazlı süzölmüş. Ve mor çatlı bir evin bacasına konmuş. Çocuklar üşüşmüşler başına. Leylek "lak" demiş anlamamışlar, "luk" demiş gülüşmüşler. Leyleğin ne dediğini bir türlü bilememişler. Sonunda kuş dili bilen yaşlı bir adam getirmişler.

Adam leyleğin anlattıklarını onlara anlatmaya başlamış:

- Lak lak lak. Benim adım leylek! Lak lak luk. Bu ülkenin dışında başka ülkeler de var. Luk laka lak. Mor rengin dışında daha ne renkler de var, demiş. Çocuklar sormuşlar:

- Senin ülken ne renk peki?

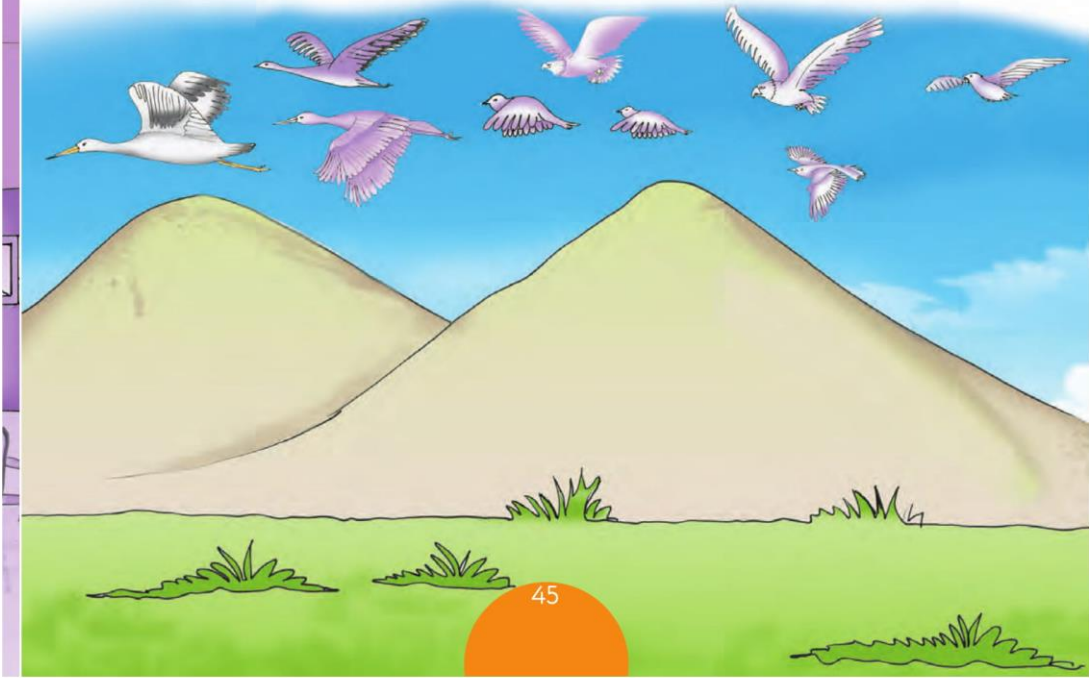
- Lık lak luk. Ben çok renkli bir ülkede yaşıyorum. Lıka luk lak. İstemediğiniz kadar çok renk var orada.

Mor ülke sakinleri heyecan içindeymiş. O kadar çok rengi bir arada hayal dahi edemiyorlarmış. Adam leyleğin sözlerini çevirmeye devam etmiş.

- Lık lık lak. Gökler mavidir orada. Lak laka luka çimenler ise yeşil. Laka laka lak elmalar kırmızıdır. Lık luk luk muzlar ise sarı.

Çocuklar çok meraklanmışlar. O kadar değişik rengi bir arada görmek için can atmışlar. Ak kanatlı leylek düşünmüş, taşınmış sonunda bir çözüm yolu bulmuş.

Bu ülkenin çocuklarını kendi ülkesine götürmek çok zormuş. O yüzden mor ülkenin kuşlarını kendi ülkesine davet etmiş. Ak kanatlı leylek, mor kuşları toplamış. Ülkesinin göklerine doğru havalanmış. Az gitmişler uz gitmişler. Sonunda mavi renkli, beyaz bulutlu göklerin bulunduğu ülkeye gelmişler. Mor kuşlar şaşkınmış. İlk anda gözleri kararmış. Sonra bu kadar güzel rengi bir arada görmeye alışmışlar.





Ne kadar çok renk varmış meğer. En çok da turuncu portakallara, yeşil karpuzlara hayret etmişler. Kendi portakalları ve karpuzlarıyla karşılaştırmışlar. Tatları, kokuları aynı olduğu hâlde renkleri ne kadar farklıymış. Renkli ülkeyi gezmişler, görmüşler. Bu ülkeyi çok sevmişler. Aslında kendi ülkeleri de çok güzelmış. Ama ne kadar da güzel olsa tek renkliymiş.

Mor ülkenin kuşları bir araya gelmişler. "Arkadaşlar bay leyleğin önderliğinde geldik, gördük ki; gerçekten Mor ülkenin dışında renkli ülkeler de varmış. Bu kadar güzel renk içinde yaşamak ise bir harikaymış. Uçabildiğimiz için şanslıyız.

Biz bu güzellikleri gördük. Şimdi bu renkleri ülkemizdeki çocuklara ve insanlara da tanıtmalıyız." diye düşünmüşler. Bu ülkenin güzel renklerini ülkelerindeki çocuklara taşımaya karar vermişler.

Kuşların her biri bir renk takmış kanadına herkes gücüne göre yüklenmiş. Mor kartallar çok güçlüymüş. Karpuzları, kavunları, kabakları onlar taşımış. Minik serçeler her renkten bir çiçek ve meyve tohumunu gagalarına almışlar. Minik arı kuşları beyaz papatyaları seçmişler. Bülbüller beyaz, kırmızı, sarı güllerden renk renk sıralamışlar. En komikleri de mor kargaymış. Gagasında tuttuğu koca bir dilim beyaz peyniri ülkesine götürüyormuş. Leylekler sarı elmaları ve muzları gagalarına asarak süzölmüşler havada. Az gitmişler, uz gitmişler. Çok yorulmuşlar.

Nihayet mor gökler uzaktan gözükmüş. Heyecanla kanat vurmuşlar. Ve mor ülkeye varmışlar.

Çocuklar onları görünce çok sevinmiş. Mor serçelerin taşıdığı tohumları ekip sulamışlar. Bir zaman sonra bir de ne görsünler. Yemyeşil çimenler. Sarı, kırmızı, turuncu renkli çiçekler, meyveler. Mor ülke şenlenmiş. Renkli ülkenin elmaları, kirazları, çiçekleri artık Mor ülkede de varmış.

Kırmızı, sarı, turuncu... Her gün yeni bir renkle tanışmışlar. Mor ülkede artık çok renkli bir hayat başlamış.

Nurdan DAMLA  
(Düzenlenmiştir.)



**SQ4R Kontrol Listesi**

**A.TARAMA**

1. Metnin Başlığını İncele.
2. Resimlere Bak, eğik ve kalın yazılmış cümleleri oku.
3. Paragrafların ilk ve son cümlelerini oku.

**B.SORU SORMA**

4. Metinde Kimler var sorusunu sor
5. Metinde neler var sorusunu sor
6. Metinde olaylar nasıl oluyor sorusunu sor.
7. Metin olaylar nerelerde geçiyor sorusunu sor.
8. Metinde olayların ne zaman olduğunu sor.
9. Metinde olayların niçin/neden olduğunu sor

**C.OKUMA**

10. Metni okumaya başla.
11. Metni okurken metinde kimler var altını çiz.
12. Metinde neler var altını çiz.
13. Metinde olaylar nasıl oluyor altını çiz.
14. Metinde olaylar nerelerde geçiyor altını çiz.
15. Metinde olaylar ne zaman oluyor altını çiz.
16. Metinde olaylar niçin/neden oluyor altını çiz.

**D.YANSITMA**

17. Metinde kimler var anlat ve yaz.
18. Metinde neler var anlat ve yaz.
19. Metinde olaylar nasıl olmuş anlat ve yaz.
20. Metinle olaylar nerelerde geçiyor anlat ve yaz.
21. Metinlerde olaylar ne zaman oluyor anlat ve yaz.
22. Metinde olaylar niçin/neden oluyor anlat ve yaz.

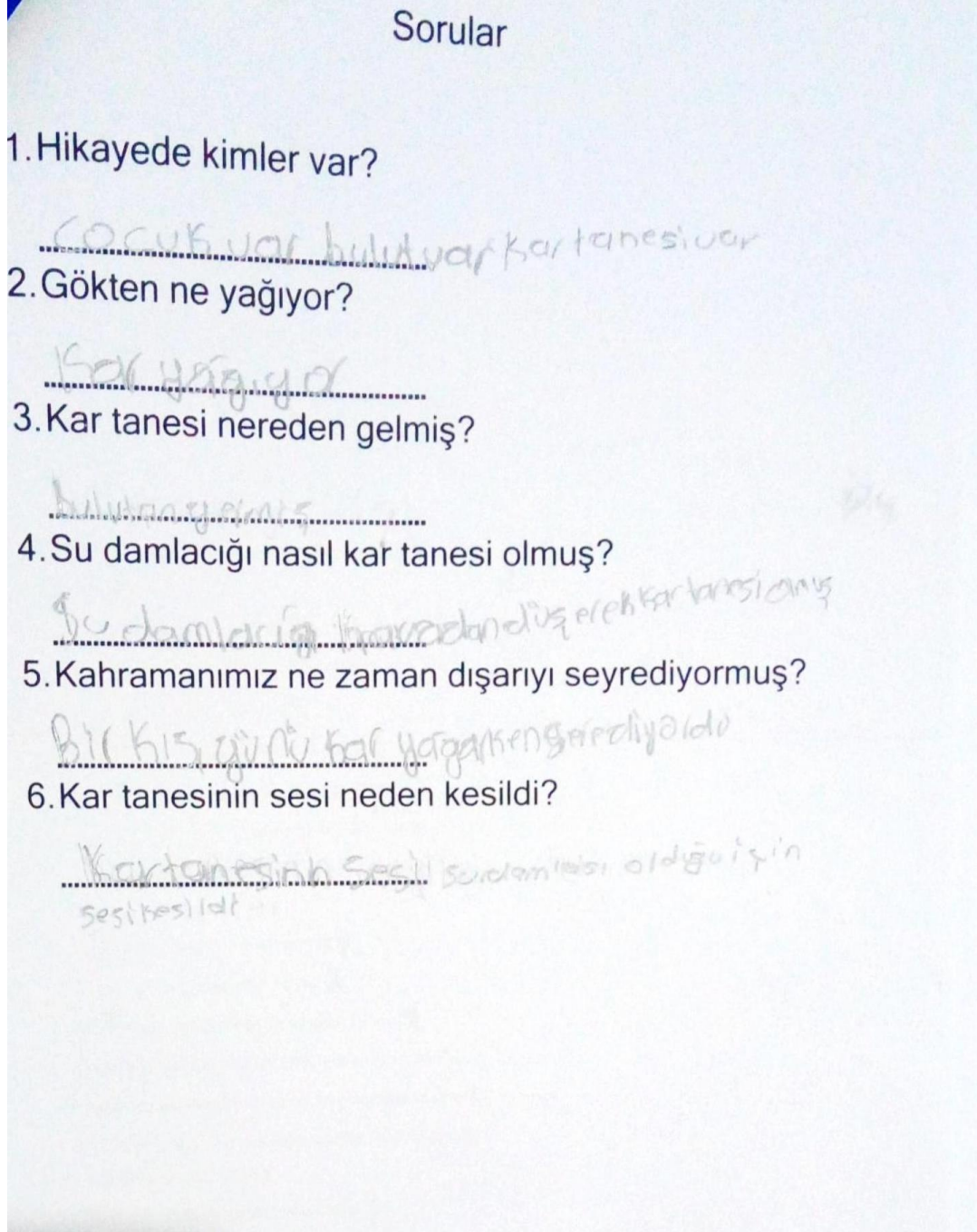
**E.BAKMADAN ANLATMA**

23. Cevap verdiğin soruları tekrar oku.
24. Metini tekrar gözden geçir ve soruların doğru olup olmadığına bak.

**F.TEKRAR GÖZ ATMA**

25. Okuma parçasına tekrar göz at
26. Metni anlat.

Veri Toplama Aracı Örnekleri



**Öğretmen Görüş Formu**

**Öğretmenin Adı Soyadı:**

Araştırmanın amaçlarının önemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Kullanılan yöntemin hakkında görüşleriniz nelerdir?

Elde Edilen sonuçlarla ilgili görüşleriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

**Kişisel Bilgiler**

Adı SOYADI : Muhammet Mustafa ÖZAYDIN  
Doğum Yeri : Nevşehir  
Doğum Tarihi : 28/09/1990

**Eğitim Durumu**

Lise Nevşehir Anadolu Öğretmen Lisesi 2008  
Lisans Ondokuz Mayıs Üniversitesi 2012

**Yabancı Dil**

İngilizce: Okuma (Orta), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)

**Mesleki Geçmiş**

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2012-Günümüz

**Akademik Çalışmalar**

**Yayımlar**

**Seminer ve Çalıştaylar**

**Sertifikalar**

**İletişim**

**E-posta adresi:** ozaydin@yandex.com