

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

BAĞLANTI KURMA STRATEJİSİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
(İlkokul Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma)

Hazırlayan
Muhammet Ali TEKİN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Menderes ÜNAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2018

© 2018, Muhammet Ali TEKİN

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

BAĞLANTI KURMA STRATEJİSİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
(İlkokul Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma)

THE EFFECTS OF MAKING CONNECTION
STRATEGIES ON READING
(A Study on Primary School Students)

Hazırlayan
Muhammet Ali TEKİN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Menderes ÜNAL

Kırşehir-2018

KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Muhammet Ali TEKİN tarafından hazırlanan “Bağlantı Kurma Stratejisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi” adlı tez çalışması 15/02/2018 tarihinde yapılan tez savunması sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)
Yrd. Doç. Dr. Menderes ÜNŞEK
Unvanı Adı Soyadı

Üye(İmza) (Başkan)
Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK
Unvanı Adı-Soyadı

Üye(İmza)
Yrd. Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ
Unvanı Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2018

(İmza)

Unvanı Adı Soyadı

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2018

Muhammet Ali TEKİN

İmza

ÖZET

BAĞLANTI KURMA STRATEJİSİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ (İlkokul Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan: Muhammet Ali TEKİN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Menderes ÜNAL

2018- (VIII + 102)

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Bu araştırmanın odak noktası öğrenme - öğretme sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlardır. Bu sorunu çözmek için Türkçe dersinden başlanması gerektiği düşünülmüştür. Temel anlamda diğer derslerdeki başarı Türkçe dersindeki başarıyla ilişkilendirilmektedir. Çünkü okuduğunu anlama becerisi her derste etkin olarak kullanılması gereken bir beceridir.

Bu çalışmada okuduğunu anlama stratejisi temel alınarak yapılan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi araştırılmıştır. Burada okuduğunu anlama düzeyleri bağımlı değişken iken, uygulanan okuduğunu anlama stratejisi olan bağlantı kurma stratejisi bağımsız değişkendir ve burada bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenler üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çalışmada hem nicel hem nitel araştırma desenlerinin birlikte uygulandığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada gruplar bir kontrol ve bir deney grubu desenine göre oluşturulmuştur. Her iki grupta da dersler güvenirliliğin düşmemesi adına sınıf öğretmenlerince yürütülmüştür. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Aksaray ili Sarıyahşi ilçesinde yer alan Vedat Büyüköztaş İlkokulu'nun 3.sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda 13; kontrol grubunda 13 öğrenci olmak üzere toplam 26 öğrenci, çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Başarı Testleri kullanılmıştır. Araştırma süresince elde edilen veriler, SPSS 16.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırma sürecinde Mann Whitney U-Testi ve İçerik Analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuma stratejisi yapılan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama toplam başarı puanı, geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama toplam başarı puanından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Bu durum bağlantı kurma stratejisi yoluyla yapılan öğretimin okuduğunu anlamada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bağlantı kurma stratejisi, Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuduğunu Anlama Stratejileri.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF MAKING CONNECTIONS STRATEGIES ON READING

(A Study On Primary School Students)

M. Sc. Thesis

Preparer: Muhammet Ali TEKİN

Advisor: Assist. Prof. Dr. Menderes ÜNAL

2018 - (VIII + 102)

Ahi Evran University, Institute of Social Sciences

Educational Sciences Department

Educational Programming and Teaching Science

The focus of this study is the reading comprehension difficulties of the students in learning and teaching process. It would be better to start with Turkish course in order to solve this problem. Basically, the success in other courses is connected with the success in Turkish course because reading comprehension skill is required to be actively used in all courses.

In this study the effect of Turkish instruction based on reading comprehension strategies on students' reading comprehension skills were investigated. While the level of reading comprehension dependent variable, the making connection strategies which was the implemented reading comprehension strategies is the independent variable. In this study it was investigated that whether there is an effect of the independent variable on the dependent variable. In this study, mix method (quantitative and qualitative method) was employed to get the data of study. Both groups were trained by their own teachers in order not to decrease the reliability.

The study was carried out with third grade students Sarıyahşi Vedat Büyüköztaş Primary School in centre of Sarıyahşi in 2016-2017 academic terms. A sample of 26 students (13 of them in the experimental group and 13 of them in the control group) was involved in this study. In this research Reading Comprehension Achievement Tests which were prepared by the researcher were used as an assessment and evaluation instrument. The data obtained from the study were analyzed using SPSS 16.0 statistical programming. In analysing Mann Whitney U-Test and content analysis were used.

As a result of the survey, reading comprehension total success grade of experimental group students who were instructed making connection strategies was statistically higher than the grades' of control group students who continued their traditional shedule. This statement indicated that teaching of making connection strategies was effective.

Key Words: Making connection strategies, Reading, Reading comprehension, Reading comprehension strategies.

ÖNSÖZ

Okuma bir yazıyı meydana getiren sözcük ve cümlelerin ifade ettiği düşünceleri anlamaktır. Yaşamımızı anlamlandıran, ona şekil veren ve bize farklı konularda farklı görüş açıları sunan önemli bir beceridir. Okuma sadece okul yıllarında öğrenilen bir etkinlik değil, yemek yeme, nefes alma gibi tüm yaşamımızı etkileyen bir eylemdir.

Okumada en önemli husus anlamadır. Anlam kelimelerde saklıdır. Eğitimin temel amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin okuduklarını anlaması gerekmektedir. Okuduğunu anlama Türkçe dersinin temel amaçlarından birini oluşturmakla beraber sadece Türkçe dersi için gerçekleştirilmesi gereken bir hedef ya da kazanım değildir. Öğrencilerin her eğitim düzeyinde, farklı derslerde başarılı olmak için okuduklarını anlamaları gerekmektedir. Eğer öğrenci okuduğunu anlamada güçlük çekiyorsa eğitim sürecinde, dolayısıyla mesleki fırsatlarda ciddi sorunlar ile karşı karşıya gelecektir. Bu noktada stratejiye dayalı okuduğunu anlama çalışmalarının bu sorunların üstesinden gelmek için etkin bir yol haritası olacağı umulmaktadır. Bu nedenle araştırmada temel problem olarak okuma stratejilerinin Türkçe öğretiminde kullanılması konusu ele alınmıştır. Bu araştırma, temel olarak bağlantı kurma stratejisinin öğrencilerin metinleri okuduğunun anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Birinci bölümde Problem Durumu, Amaçlar, Çalışmanın Önemi, Varsayımlar, Sınırlılıklar, Temel Kavramlar, İlgili Araştırmalar alt başlıkları hakkında bilgiler verilmiştir.

“Yöntem” bölümünde ise Araştırmanın Modeli, Evren, Örneklem, Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi başlıkları yer almaktadır.

“Bulgular” bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar bulunmaktadır. Bu bölümde öncelikle okuma stratejilerinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin metinleri anlama düzeyleri üzerindeki etkilerine yönelik bulgular yer almaktadır.

“Sonuç ve Öneriler” bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlenmekte ve bu sonuçlardan hareketle bazı öneriler sunulmaktadır.

Araştırmanın başından sonuna kadar eleştirileri ve yönlendirmeleri ile katkı sağlayan değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Menderes ÜNAL’A sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulama aşamasında yardımını esirgemeyen, her durumda yanımda olan değerli dostum Raşit BAYSAN’a teşekkür ederim. Ayrıca ilkökul yıllarımdan bugüne kadar yetişmemde emeği geçen tüm hocalarıma; araştırmamın başından sonuna kadar görüş alışverişinde bulunduğum arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım. Son olarak bugünlere gelmemde büyük emek sahibi olan aileme ve çalışmalarımı sabırla destekleyen kardeşime şükranlarımı sunarım.

Muhammet Ali TEKİN

Şubat-2018

İÇİNDEKİLER

Sayfa	
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1.PROBLEM DURUMU.....	1
1.2.PROBLEM CÜMLESİ.....	5
1.3.HİPOTEZLER.....	5
1.4.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.5.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.6.ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	8
1.7.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	8
1.8.TANIMLAR.....	8
BÖLÜM II.....	9
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1.OKUMA.....	9
2.1.1. Okumanın Birey ve toplum Hayatındaki Yeri ve Önemi.....	12
2.2.OKUDUĞUNU ANLAMA.....	15
2.2.1. Türkçe Programında Okuduğunu Anlamanın Yeri.....	20
2.2.2. Okuduğunu Anlayamamanın veya Eksik Anlamanın Sebepleri...21	
2.3.OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ.....	22
2.3.1. Okuma Stratejilerinin Amaçları.....	25

2.3.2. Tahmin Etme.....	27
2.3.3. Zihinde Canlandırma.....	29
2.3.4. Soru Sorma.....	29
2.3.5. Anlam Çıkarma.....	30
2.3.6. Özetleme.....	31
2.3.7. Sentezleme	32
2.3.8. Netleştirme	33
2.3.9. K-W-L.....	33
2.3.10. SQ4R.....	34
2.3.11. Oku, Kodla, Açıklayıcı Not Al, Üzerine Düşün.....	35
2.3.12. İSOAT(İnceleme, Okuma, Soru Sorma, Anlatma, Tekrar Etme).35	
2.4. BAĞLANTI KURMA STRATEJİSİ	36
2.5.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	40
BÖLÜM III.....	46
3. YÖNTEM.....	46
3.1.ARAŞTIRMA DESENİ.....	46
3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM.....	48
3.3.VERİ TOPLAMA ARACI.....	49
3.4.VERİLERİN ANALİZİ.....	50
BÖLÜM IV.....	51
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	51
4.1.Birinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar.....	51
4.2.İkinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar.....	53
4.3.Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar.....	55
4.4.Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar.....	57

4.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Bulgular.....	59
4.5.1. Aile Faktörüne İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	59
4.5.2.Okumaya Ayrılan Zaman Faktörüne İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	59
4.5.3.Okuma Alışkanlığı Faktörüne İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	59
4.5.4.Anlamayı Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	60
4.5.5.Okumayı Geliştirmeyi Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	60

BÖLÜM V.....61

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....61

 5.1.Sonuçlar.....61

 5.2.Öneriler.....67

KAYNAKÇA.....69

EKLER.....79

 EK 1: Araştırmada Kullanılan Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....80

 EK 2: Araştırmada Kullanılan Bağlantı Kurma Stratejisi Etkinlik Sayfaları.....90

 EK 3: Görüşme Formları.....95

 EK 4 : Araştırma İzni.....99

 EK 5: Özgeçmiş.....100

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 : İyi ve Zayıf Okuyucunun Davranışları	20
Tablo 2 : Araştırmanın Deneysel Deseni	49
Tablo 3 : Örneklemin Gruplara ve Cinsiyete Göre Dağılımı	49
Tablo 4 : Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön-Test Frekans Değerleri	53
Tablo 5 : Deney ve Kontrol Grupları Ön-test Okuduğunu Anlama Mann Whitneyy U-Testi Sonuçları	54
Tablo 6 : Deney Grubuna Ait Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Frekans Değerleri.	55
Tablo 7 : Deney Grubuna Ait Ön- Test ve Son-Test Sonuçları Karşılaştırması	56
Tablo 8 : Deney Grubu Ön ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U-Testi Sonuçları	56
Tablo 9 : Kontrol Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Frekans Değerleri.....	57
Tablo 10 : Kontrol Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırması..	57
Tablo11 : Kontrol Grubu Ön ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U-Testi Sonuçları	58
Tablo 12 : Deney ve Kontrol Grubuna Ait Son Test Frekans Değerleri	59
Tablo 13 : Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Karşılaştırması	60
Tablo 14 : Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Mann Whitney U-Testi Sonuçları	60

SİMGELER VE KISALTMALAR

E: Erkek

İSOAT: İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar Etme

K: Kız

N : Katılımcı Sayısı

OABT: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

P : Anlamlılık Derecesi

PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

REAP: Okuma, Kodlama, Not Alma ve Yorumlama

Sd: Serbestlik Derecesi

Ss : Standart Sapma

TDK: Türk Dil Kurumu

X : Aritmetik Ortalama

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya konu olan problem durumu, problem alt cümlesi, alt problemler, araştırmacının amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları verilmekte ve araştırmada kullanılan terimlerin tanımları yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Çok eski zamanlardan beri insanoğlu yazılı olan şeyleri anlamaya, okumaya gayret etmiş ve ana hedefi anlamlandırma olan okuma sürecini başlatmışlardır. Uzun zamandan beri dünyanın birçok bölgesinde okuma öğretimi okulların müfredatlarında bütün öğrenmelerin ön koşulu olarak yer almaktadır. Türkiye’de ise okuma öğretimi Türkçe öğretim programının içinde bulunmaktadır. Türkçe öğretim programı; dinleme, izleme, konuşma, okuma, yazma, oluşan dört öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanlarından, konuşma ve yazma anlatım boyutunu; okuma ve dinleme ise anlama boyutlarını içermektedir. Program dahilinde dört öğrenme alanı hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanları ile bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

İnsanlar, dünyaya geldiklerinden itibaren çevrelerinden aldıkları uyarıları anlama çabası içine girmektedirler. Okul çağında ise okuma, yazma ve benzeri becerileri kazanmaya başlarlar. Sonra bu süreçte okumayı öğrenme kadar okuduğunu anlama becerisi de önem kazanır. Daha sonraları ise daha da karmaşık yapıları ve ayrıca resim, şekil, grafik ve benzeri materyalleri okumaya ve anlamaya çabalarlar. Burada tüm bu faaliyetlerin odağında bulunan bilişsel farkındalık becerileri öğrencilerin sahip olması gereken bir yeterlilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bilişsel farkındalık, bir kişinin kendi düşünmesi hakkında bir şeyler sezinleme, denetleme, düzenleme yoluyla kişinin kendi düşünmesi ve ona cevap vermesi gibi bilişle ilgili bütün süreçleri kapsamaktadır (O’Neil ve Abedi, 1996). Çünkü yapılan araştırmalarda, öğrenmeyi öğrenme, düşünme ve okuduğunu anlama beceri düzeylerinin düşük olduğu gözlenmektedir (Gelen, 1999). PISA’da okuduğunu anlama becerileri test edilmekte ve ne yazık ki Türkiye, dahil olduğu 2003-2006-

2009-2012 ve 2015 yıllarında sürekli olarak puanını artırmasına rağmen, Türk çocuklarının okuma becerilerinin diğer uluslar karşısında oldukça geride kalmaktadır. Bu açıdan eğitim sistemimiz öğrencilere sadece okumayı öğretmekte ama okuduğunu anlama, yorumlama ve değerlendirme ile okuma ilgi ve alışkanlığını kazandırmada yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır (MEB, 2015).

Okuma eyleminin amacı anlamayı sağlamaktır. Anlama, görüleni ya da işitilene kavrayabilme becerisidir. Diğer bir deyişle anlama, okunan konuda önceden edinilmiş bilgi ve deneyimleri yazarın sunduklarıyla karşılaştırmak ve onun görüşlerinden kabul edilenler ve edilmeyenler hakkında çeşitli yargılara ulaşmaktır (Temizkan, 2008). Yazarın iletmek istediği fikirlerden sonuç çıkarmak ve anlamın derinliğini kavramak için okurken sürekli olarak dikkat sarf etmek gerekir. Dikkat, bilincin bir noktaya odaklanmasını ifade eder (Yılmaz, 2006). Anlama, yazının ya da diyalogun neden bahsettiğinin farkına varılması, okuma ve dinleme faaliyetinin maksadıdır. Okuma ve dinleme temel niteliğiyle bir anlama sürecidir. Bununla birlikte anlama, girişik bir eylemdir. Yazılı sayfa bir belirtiler yığındır; zihin bu belirtiler karşısında ne demek istendiğini kavramaya, ilgilerini bulmaya ve bir sonuca varmaya çağrılmaktadır (Göğüş, 1978). Öğrencilerin yalnızca okuma eylemini gerçekleştirmeleri tek başına bir anlam ifade etmeyecektir. Eğitimin temel amaçlarının gerçekleştirebilmesi için öğrencilerin aynı zamanda okuduklarını anlaması da gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerileri; bireyin “okuma” etkinliğiyle sağladığı bilgi girdilerinin zihinsel işlemlere tabi tutularak, okunan metnin iletisinin anlaşılmasındaki süreçlerin tümü olarak ifade edilebilir (Karasakaloğlu, 2006).

Okuduğunu anlama becerisi, etkili bir okuduğunu anlama eğitim süreci sonucunda kazandırılmaktadır. Okuduğunu anlama öğretimi, öğrencilere gerekli okuma stratejilerinin öğretimini, bu stratejilerin uygulanmasını ve uygulamayı alışkanlık edinmeleri için gerekli alıştırmaların yapılmasını desteklemeyi içeren, uzun süreli ve karmaşık bir süreçtir (Pressley ve Block, 2002).

Karasakaloğlu (2006), Pressley ve Block'un (2002) tanımlarından da anlaşılacağı üzere okuduğunu anlama, öğrencilere gerekli okuma stratejilerinin öğretimini ve metnin anlaşılmasını kapsayan karmaşık bir süreçtir. Bu süreci başarıyla tamamlayan öğrenciler okuduklarını rahatlıkla anlayabilen kişilerdir.

Okuduğunu anlayan bireylerin ise birçok ortak noktası bulunmaktadır. Anlama düzeyi yüksek olan bireyler, bunu başarmak için farklı okuma stratejisinden yararlanırlar. Bu kişiler, kendi düşünme süreçlerinin farkındadırlar. Okuma sürecinde, okuduğunu anlama konusunda bir sorunla karşılaştıklarında, uygun anlama stratejilerini seçer ve uygularlar (Baker ve Brown, 1984).

Okunulan metnin anlaşılması yalnızca Türkçe dersinde kazandırılması elzem olan bir hedef ya da kazanım değildir. Milli eğitimin tüm okullarında, çeşitli derslerde hedefe ulaşılması için, öğrenciler okudukları metinleri anlamaya ihtiyaç duyarlar. Öğrenciler okudukları metinleri kavramakta zorluk yaşarlarsa yaşamlarının birçok alanında önemli problemlerle yüz yüze gelebilirler (Kanmaz, 2012). Bu durum harflerin düzgün tanınmaması, analiz etme, hızlı okuma, metinleri anlayabilme ve yeterli sözcük dağarcığına sahip olunması gibi gerekli okuma yeterliliklerinden herhangi birinde yaşanan bir problemden dolayı kişilerin okuma esnasında karşılaştığı zorluk, okuma güçlüğü diye belirtilmektedir (Özsoy, 1984).

Okunulan metnin kavranması büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğrenci okuduğunu anlayamazsa sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de sıkıntı yaşayacak ve başarısı önemli ölçüde azalacaktır. Okunulan metnin anlaşılması çeşitli alanlarda da öğrencilerin başarısını yükselttiği yapılan çeşitli araştırmalar tarafından da tespit edilmiştir. Metinleri anlayamayan, okumada problem yaşayan bireylerin, diğer derslerle alakası olması, farklı yazılı materyalleri anlaması ve buna istinaden başarı göstermesi oldukça zordur.

2017 yılında yapılandırılan ilköğretim programında, Türkçe dersinin genel amaçları okuma, okuduğunu anlama, izleme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, değerlendirmeye yönelik becerilerinin kazandırılmasıdır. Bu becerilerin öğrencilerin okuduğunu anlama ve düşünme becerilerini geliştirecek çalışmalarla kazandırılmasına yönelik etkinlikler yoğun olarak yer almaktadır. Ayrıca okuma ve okuduğunu anlama boyutları için programda, öğrencilerin amaç belirleme, tahmin etme, ön bilgilerini harekete geçirme, bilgileri örgütleme, okuduğunu anlama stratejisi kullanma gibi bilişsel farkındalığı ve okuduğunu anlamayı geliştirici nitelikte strateji temelli yönler de vardır (MEB, 2017).

2017 yılında yapılandırılan programda da belirtildiği üzere bu araştırmada da okuduğunu anlamayı geliştirmesi beklenen okuduğunu anlama stratejilerinin etkisi

araştırılmıştır. Çünkü ilköğretim düzeyinde öğrencilerimizde okuduğunu anlama noktasında problemler yaşanmaktadır. Okullarımızda birçok öğrencinin, okuduğunu anlama konusunda yaşadığı sıkıntılar sebebi ile diğer derslerde de başarısızlığa uğradığı, öğrenme sürecinde de eğitim dışı faktörlerden etiketlenmekte olduğu gözlemlenebilir bir bulgudur. Gelişmiş ülkelerde ilköğretim döneminde, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı yüzdeleri %70 düzeyinde iken bizde bu oran %40 düzeyindedir (Güleryüz, 1999).

Bu bağlamda ülkemizde problemin tespitine yönelik çalışmalar yapılması, eksikliklerin tespit edilmesi gerekmekte ve problemin çözümüne yönelik araştırmalar yapılması öngörülmektedir. Okuduğunu anlama süreci tamamen bilişsel bir süreçtir. Öğrencilerin bu bilişsel süreçlerinin iyi belirlenip bu konudaki eksikliklerine ilişkin strateji temelli destekleyici çalışmaların yapılması, okuduğunu anlama ile ilgili eksikliklerini azaltarak başarı düzeylerini artırmaya yönelik önemli bir adım olacaktır. Buradan yola çıkılarak metni anlayabilmenin önemi göz önünde bulundurulmalı, bireylerin okuduklarını anlamalarını destekleyecek stratejiler geliştirilmelidir.

Türkçe öğretim programının içerisinde; ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerilere dönük kazanımlar yer almaktadır. Metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma gibi kazanımlarda bulunmaktadır. Türkçe derslerinde kullanılan çalışma kitaplarında, farklı okuduğunu kavrama stratejilerinin uygulanması ile ilgili faaliyetler yer almakla beraber, bireylere bu stratejilerin ne vakit, hangi şekilde, hangi durumlarda ve neden kullanıldığının öğretimi verilmemektedir. Aynı zamanda literatür taraması sonucunda araştırmada kullanılan bağlantı kurma stratejisinin etkililiği hakkında yeterli bir bilgi bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu açıklamalardan sonra araştırmanın problem cümlesini şu şekilde özetlemek mümkündür. Metinleri daha kısa zamanda ve daha kolay anlamak amacıyla geliştirilmiş olan okuma stratejilerinden, bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerinde bir etkisi var mıdır, varsa hangi düzeydedir? Araştırma problemi çerçevesinde alanyazın taranarak; aşağıda okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili konuların incelenmesine yer verilmiştir. Okuduğunu anlamayla ilgili altı temel okuduğunu anlama stratejisi

bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla tahmin etme, bağlantı kurma, özetleme, soru sorma, görselleştirme ve izlemedir. Bu araştırmada stratejiler içerisinde bağlantı kurmanın etkililiği test edilmiştir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın problem cümlesi “Okuma stratejilerinden bağlantı kurma stratejisinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinde, okuduğunu anlama becerilerine etkisi ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu problem cümlesine yönelik olarak aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

1.3. HİPOTEZLER

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.
3. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

DeneySEL uygulamayla ilgili bu hipotezlerin yanında, bu hipotez bulgularıyla ilgili olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 3.sınıfta deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. İlkokul 3. sınıfta deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi ön test ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. İlkokul 3. sınıfta kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi ön test ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. İlkokul 3.sınıfta deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinden bağlantı kurma stratejisinin ilkokullarda okumakta olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine bir etkisi olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın temel gerekçesi eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında bireylerin okuduğunu kavramada karşılaştıkları problemlerdir. Bu sorunun üstesinden gelmek için okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında temel ders olan Türkçe dersinden başlanması gerektiği düşünülmüştür. Çünkü diğer derslerdeki başarı Türkçe dersindeki başarıyla ilişkilendirilmektedir. Çünkü okuduğunu anlama becerisi her derste etkin olarak kullanılması gereken bir beceridir.

Bu bağlamda okuduğunu anlama stratejilerinden bağlantı kurma stratejisinin başarıyla uygulanması sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceği ve öğretimden istenilen düzeyde başarının elde edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okuma, bireyin zihinsel gelişimi açısından oldukça önemli bir etkinliktir. İlköğretimin ilk çağlarından itibaren verilen okuma eğitiminde öğretilenler

okuduğunu anlama stratejileri, okumanın temeli olan “anlama” eyleminin gerçekleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Anlama olmadan tam bir okuma gerçekleştirilemez. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin farkında olmaları, bu stratejileri geliştirmeleri onların anlama düzeyine olumlu katkı sağlayabilir (Stevens, 1988). Ancak ülkemizde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri düşük seviyede bulunmaktadır. PISA 2015 sonuçlarına göre ülkemiz okuma becerileri yönünden 72 ülke arasında 50 sırada yer almıştır (MEB, 2017). Bu yalnızca Türkçe dersini değil diğer derslerdeki başarıyı da beraberinde etkilemektedir. Türkçe dersinde yapılan uygulamalarda strateji kullanımının azlığı, ezbere yönelik metin analiz etme süreçleri bunun sebepleri arasında gösterilebilir.

Temel öğrenme gereksinimlerini karşılamının yolunun uzun vadeli mecburi eğitim-öğretim faaliyetleriyle gerçekleştiğini belirten çalışmalar, özellikle ülkemizde, kişilerin başarısız olma sebeplerinin okunan metinlerin anlaşılmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Erginer, 1998).

Türkçe derslerinde kişilere okudukları metni kavraması ve verilen metni analiz etmesi öğretilmektedir. Öğrenciler, metinleri kavrayamaz, bu metinleri yalnızca olduğu gibi herhangi bir çıkarım yapmadan alırsa, tüm bunlar zihnimizde ezber olarak kalır ve belli bir süre sonra doğal olarak unutulur. Metin okuma sürecinde öğrenciler olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedirler. Bu süreçte, öğrencilere bu durumlarla baş edebilme becerisi kazandırılmalıdır. Bu bağlamda, okuduğunu anlama stratejilerinin bu süreç içerisinde bir rehber gibi kullanılarak öğrencilere yaşadıkları problemlerle baş edebilme özelliği elde edilebileceğinden dolayı seçilebilir. Bu araştırma, bireylerin okuma ve okudukları metinleri kavrayabilme yeteneklerini ilerletmeleri amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlere yeni bir bakış açısı katması ve öğretimin etkililiğinin artırması açısından büyük önem arz etmektedir. İlkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilere öğretilen Türkçe dersinin en büyük maksatlarından biri, bireylere okuduklarını ve dinlediklerini kavrayabilme özelliği kazandırmaktadır. Bu beceriyi elde edebilmek için öğretmenlerin öğrenenlere okuma ve okudukları metinleri kavrayabilme eğitimi gerçekleştirmeleri büyük bir ihtiyaçtır. Çünkü kavrama becerisi farklı metinleri anlama etkinlikleri ve uygulamalarıyla geliştirilebilir.

Bireylerin bu beceriyi elde edebilmeleri ve ilerletebilmeleri maksadıyla farklı okuma stratejileri ortaya konulmuştur. Bu stratejiler genellikle okurken dikkati yoğunlaştırma, yazının düşünce ya da olayını çözmeye çalışma, okunan metin üzerinde tartışma, metnin amacını belirleme gibi çalışmalarla ilgilidir. Ülkemizde okuma-anlama stratejilerini tanıtan ve bunların Türkçe eğitiminde nasıl kullanılabileceğine yönelik çalışmalar sınırlıdır. Yapılan az sayıdaki araştırma da genellikle İngilizce metinlerin okunup anlaşılmasına yöneliktir. Bu sebeple araştırmada temel problem olarak okuduğunu anlama stratejilerinin Türkçe öğretiminde kullanılması konusu seçilmiştir. Bu araştırma, bağlantı kurma stratejisini tanıtarak ilkokulda okutulmakta olan Türkçe derslerindeki kullanım şekillerini göstermesi açısından da önemlidir. Eldeki araştırmanın, program geliştirme uzmanlarına, bu konularda çalışan akademisyenlere ve sınıf öğretmenlerine katkı sağlaması umulmaktadır.

4.3. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırmada,

1. Kontrol edilemeyen değişkenler (ebeveynlerin eğitim seviyesi, kardeş adeti, kazanç seviyesi, evde gerçekleştirilen eğitici faaliyetler vb.) deney ve kontrol gruplarını benzer seviyede etkilemiştir.

4.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma bazı açılardan sınırlılık taşımaktadır. Bu sınırlılıklar şunlardır:

- Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim dönemi ikinci yarı yılı ile,
- Aksaray ili Sarıyahşi ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Şehit Vedat Büyüköztaş İlkokulu'nda eğitim - öğretim gören 3. Sınıf öğrencileri ile,
- Okuduğunu anlama stratejilerinden bağlantı kurma stratejisi ile,
- Araştırma, okuma ve anlama becerilerine yönelik olarak araştırmacı tarafından belirlenen metinlerle sınırlıdır.

4.5. TANIMLAR

Okuma: Bir yazının harflerini, sözcüklerini, işaretlerini tanımak ve bunları

kavramaktır.

Okuduğunu Anlama: Bireyin bilgisine ve deneyimlerine bağlı olarak yazılı metindeki anlamı yapılandırma sürecidir.

Strateji: Bireylerin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izledikleri yoldur.

Okuduğunu Anlama Stratejisi: Faal ve becerili olmaya, bireylerin kendilerini geliştirmelerine ve kaliteli okumanın gerçekleşmesine imkan veren, anlaşılabilir yöntemlerdir.



BÖLÜM II

5. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

5.1. Okuma

Öğrenme alanlarından biri olan okuma, okul programlarının omurgası niteliğindedir. Hemen her dersin temelinde okumanın önemli bir yeri vardır. Okuma ve okunanlardan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insan hayatının anlamlı hale gelmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2006). Okuma ile ilgili literatür incelendiğinde okuma eylemi çok çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Göğüş'e (1978) göre okuma bir yazının harflerini, sözcüklerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik; kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir. Duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantı bulunmadan okuma etkinliği gerçekleşemez. Buna göre okuma etkinliği öncelikle bazı işaretlerin duyu organlarına ulaşmasıyla başlamaktadır. Bu işaretler yazılı ve basılı semboller olarak adlandırılmaktadır. Okuma faaliyeti sırasında duyu organlarını harekete geçiren yazılı ve basılı işaretler zihinde iki şekilde işlem görmektedir. Bunlardan birincisi daha çok göz kaslarının çalışmasıyla ilgili olan psiko-motor işlemlerdir. Bunlar gözün uyarınları görmesi, sayfa üzerinde yer alan sözcükler üzerinde sıçramalar yapması, geriye ve ileriye doğru hareket etmesi gibi işlemlerdir. Bilişsel işlemler sırasında ise basılı ve yazılı işaretler duyu organları tarafından algılanır ve hafızaya gönderilir. Bu uyarınlı hafızada daha önce edinilmiş yaşantı ve bilgilerle birleştirilir ve anlamlandırılır (Temizkan, 2007).

Koç ve Müftüoğlu (1998)'e göre ise okuma, yazım kuralları dikkate alınarak yazılmış diyalogları duyu organları aracılığıyla algılayıp anlamak, yapılandırmak, çıkarım yapmak, düşünce üretmek ve sonuca ulaşmaktır. Başka bir deyişle okuma, hafıza ve beş duyu organının ortaklaşa yaptığı bir faaliyettir.

Özdemir, (1998) ile Yağcıoğlu ve Değer, (2002) okumayı, basılı ya da yazılı kelimeleri duyu uzuvları aracılığıyla kavrama, bunları yapılandırıp anlama; mental ve fikirsel bir edinim, basılı ve yazılı işaretlerle diyalogsal bir faaliyet içine katılma, birtakım algısal ve bilişsel işlemlerden oluşan bir çıkarım yapma ve yanıt verme faaliyeti olarak tanımlamıştır. Öz (2001)'e göre okuma yalnızca gözün ve ses yolunun birlikte etkileşiminden ortaya çıkan bir faaliyet değildir. Okuma gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından meydana gelen karmaşık bir etkinliktir. Kantemir (1995)'e göre okuma, yazılı simgeleri yapılandırma maksadıyla belleğimizin göz ve ses organlarıyla beraber gerçekleştirdiği etkinliktir. Bamberger (1990) okuma faaliyetini hafızanın ilerlemesine kendi kendine önemli katkı gerçekleştiren çok seviyeli bir zihinsel işlem şeklinde tanımlamaktadır. Bamberger (1990) ayrıca okuma kavramının çeşitli acılardan tanımlanabileceğini belirtmekte ve her tanımın vurguladığı ortak noktanın okumanın zihinsel bir işlem olduğu görüşünü savunmaktadır. Okuma, yazılı materyalleri duyu organlarımız aracılığıyla kavrama, bu metinleri yapılandırma ve çıkarımlar yapma faaliyetidir. (Gürses, 1996). Baymur (1949) ise okumanın üç aşaması bulunduğunu ve bunların yazı işaretinin algılanması, ses işaretinin meydana getirilmesi, mananın kavranması şeklinde sıralandığını ifade etmektedir. Okumanın ilk şartı yazı işaretinin kavranmasıdır. Yazı işaretlerinin seslendirilmesi de okumanın önemli bir unsurudur ancak okumayı öğrendikten sonra öğrenciler her zaman sesli okumaya ihtiyaç hissetmezler. Okumanın asıl amacı mananın kavranmasıdır. Mana okumada asıl elde edilmesi gereken unsur olması bakımından büyük bir önem taşıdığı gibi kelimelerin teşhisinde de önemli bir rol oynar.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma 3 temel unsurdan oluşmaktadır. Bunlar ise yazılı ve görsel metinler, beş duyu organıyla bu metinlerin kavranması, okunan metinlerin yapılandırılması ve çıkarım yapılmasıdır.

Koç ve Müftüoğlu (1998), okumanın iki aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. *Göz etkinliği* olan birinci aşama duyu organları ile yazılı iletişimlerin tanınması olup, okumanın aracını oluşturmaktadır. *Beyin etkinliği* olan ikinci aşama ise tanınan ve duyu uzuvlarıyla beyne ulaştırılan iletilerin beyinde analiz edilip yapılandırılması, okumanın amacını oluşturmaktadır.

Okuma kavrama düzeyi oldukça ileri, devinişsel olarak ise daha düşük bir psiko-motor yetenektir. Devinişsel olarak, okuma eylemini gerçekleştiren beyin ve göz gibi organların belli bir olgunlukta olması; kavrama yönünden bakıldığında, okunulan metinlerle ilgili stratejilerden yararlanılması; duyuşsal olarak dikkate alındığında ise, okumanın günlük hayatımızdaki değerinin bilincinde olması ve okumadan lezzet alma; okuduğunu kavrama yeteneğinin elde edilmesinde tespit edici öğeler olarak dikkat çeker (Yangın, 1999). Okuma sadece veri elde etme ve kavramayı değil, ayrıca bireyin hayatı farklı açılardan tanınmasını da sağlamaktadır. Dolayısı ile donanımlı etkin bir vatandaş olmanın gereksinimlerinden biri de okumadır (Naylor ve Diem, 1987). Okumanın toplum ve birey yaşantısındaki önemi aşağıdaki gibi sıralanabilir;

Bireyin düşünme, davranışları ve diğer bireylerle olan diyaloglarına şekil verir, kişinin özüne renklilik katar onu geliştirir, bireyin hayatı anlamlandırmasına yardımcı olur ve bireyin etrafına olduğu gibi, tarafsız ve anlayışla bakmasına imkan verir, bireyin beğeni seviyesini artırır. Bireye düşünme ve yaratıcı özellik bağımsızlığı ile yorum yapma özelliği kazandırır.

Okumanın toplum ve birey yaşantısındaki önemi kişiye yukarıda bahsedildiği gibi birçok nitelik kazandırmaktadır ancak bu duruma ulaşabilmek için iyi bir okuyucu olmak gerekmektedir. İyi okuyucuların özellikleri ise aşağıda belirtildiği gibidir. Duke ve Pearson (2002) ile Pressley ve Block (2002) kaliteli okuyucunun niteliklerini aşağıdaki belirtildiği şekilde ifade etmişlerdir;

- İyi okuyucular faaldirler.
- Metinleri okumadan önce gayelerini tespit ederler. Okumaya başladıklarında ise hedeflerine uygunluğunu analiz ederler.
- Kitap okumadan önce mutlaka metinlere göz atarlar.
- Okuma esnasında olaylarla ilgili bir sonraki aşamada olacaklara ilişkin tahminde bulunurlar.
- Okuma esnasında belli kararlar verirler ve ince eleyip sık dokurlar.
- Okuma esnasında metinleri kavrar, sürekli sorgulama içerisindedirler.
- Akıllarında manasını bilemedikleri sözcükleri bulmaya çalışırlar.
- Daha önceki okuduklarıyla şimdikiyi mukayese ederler.

- Okuduklarına duygusal açıdan ve mental olarak yanıt verirler.
- Öykü türündeki parçaları okurken olay ve karakterlerle alakalı olurlar.
- Bilgilendirici parçaları okuduklarında, parçayla alakalı özetleri belleklerinde yapılandırır.
- Okumanın okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası boyutlarından meydana geldiğinin farkındadırlar.
- Kavrama süre isteyen, devamlılık bekleyen ve karmaşık bir yapı olmasına rağmen iyi okuyucular için verimli ve tat alıcı bir zamandır.

İyi okuyucuların özellikleri incelendiğinde, okuduklarını anlamlandırdıklarını ve okuma etkinliğine çeşitli zihinsel aktivitelerle katıldıklarını, çeşitli stratejileri kullandıklarını ve süreci zihinlerinde en iyi şekilde yapılandırdıkları sonucu çıkartılabilir.

2.1.1 Okumanın Birey ve Toplum Hayatındaki Yeri ve Önemi

Okuma her şeyden önce bireyler arasındaki diyalogu gerçekleştirmektir. Çünkü okuma büyük oranda bir iletişimi içerisine almaktadır. İletişim boyutu kaynak, mesaj, kanal ve dönüt öğelerinden oluşmaktadır. İletişim sürecinde kaynak, alıcıya iletmek istediği bir mesajı olan taraf; alıcı ise kaynağın kendisine ulaştırmak istediği bir mesajı çözümlenmeye çalışan taraftır. Kaynak, sahip olduğu mesajı bir kanal aracılığı ile karşı tarafa iletir. Alıcının, mesajı aldıktan sonra kaynağa verdiği tepki de geri bildirimdir. Okuma etkinliği bir iletişim süreci olarak düşünülebilir. Kaynak yazar, duygu ve fikir dünyasındaki iletileri bir metin biçiminde ve bir kanal vasıtasıyla okura ulaştırır. Okurların metni okuduktan sonraki yanıtı ise dönüttür (Temizkan, 2008).

Özçelik (1987)'e göre okuma sadece öğrenenlerin değil, tüm insanların büyük bir bilgi kainatına çıkması, fikir ve hassasiyeti ileriye taşıması halkla nitelikli bir diyalog gerçekleştirmesi amacıyla ulaşması gerekli ve etkili bir anlama vasıtasıdır.

Güneşli (2003) okumanın yalnızca öğrenim hayatında değil, yaşamın en önemli aşamasında bulunduğunu belirtmektedir. Okuma yaşamımızı şekillendiren ve ona anlam veren etkin bir faaliyettir. Okuma bir yetenektir, veri ya da kural

tanımlama işi değildir. Okuma yalnızca öğrenim zamanında öğrenilen bir faaliyet olarak değerlendirilemez.

Günümüz dünyasında okuma-yazma seviyesi giderek yükselmekte hatta gelişmiş ülkelerde hemen hemen nüfusun büyük çoğunluğu okuma-yazma bilmektedir. Bu durum okuma faaliyetinin fert yaşamında ne denli değerli olduğunun işaretidir. Bamberger (1973)'e göre okumayı öğrenmenin dört maksadı bulunmaktadır. Bu dört maksat, insanların yaşamında şu açıdan büyük önem ifade etmektedir.

1. Kişilerin okuma seviyesi kendi gelişimlerini ileri düzeye taşıması, kendini gerçekleştirmeye imkan sağlayacak biçimde en kapsamlı faydalanmasının desteklenmesi.

2. Okuma bireylere anlamlandırma ve çıkarım yapma imkanının yanında dinleme becerisini de geliştirmesine olanak sağlaması.

3. Bireylerin okumayla ilgili faaliyetlere ilgi duymasının devamlı artması.

4. Okumaya olan bakış açısının bireylerin yaşamı süresince farklı durum ve çeşitli hedefler için okuma becerisini koruma altına alacak biçimde yardım sağlaması, motive edilmesi.

Bartram ve Parry (1989)'a göre ise okuma, eğitim-öğretim faaliyetlerinin en tesirli ve değerli vasıtalarından birisidir. Okuma yeteneği ve kavranması açısından zayıf bulunan bireyler hem Türkçe hem de diğer branşlarda ciddi problemlerle yüz yüze gelmektedir. Buna göre nitelikli okuma eğitimi bireylere şu açıdan yarar getirmektedir: Ders materyallerinin basitçe okunup kavranmasına, kaynak kitaplardan daha iyi faydalanılmasına, tenkit ve analiz yapma alışkanlığı elde etmede, kelime kapasitesini ilerletmeye, yazılı ve sözlü anlatım seviyesini ilerletmeye, gramer kurallarını iyi bir şekilde kavramaya, yazım ve noktalama kurallarının uygun biçimde yararlanılmasına destek sağlar.

Okuma toplumsal yaşamın ihtiyaçlarından biri halindedir. Kişilerin kültürel seviyesini ilerletmesinin kaynağı olan okuma teknolojinin büyük önem arz ettiği günümüz dünyasında sosyal bir kuvvet olarak kendine yer bulmuştur. Okuma ile farkındalığı artan kişilerin doğru karar vermesi, bir ülkede demokratik düzenin

hayatta kalması bakımından da önemlidir (Devrimci,1993). Özetle okuma bireylerin kişiliğinin gelişmesinde, verimli bir ekonominin ve demokratik yapının kurulmasında önemli görevler üstlenmektedir.

Okuma süreci, öğrenme öğretme süreçlerinin en temel ögesi olarak kabul edilebilir. Öğrenme öğretme sürecinde yararlanılan okuma, bireylerin veriyi elde etmesi ve hür biçimde yapılandırmasına yönelik en ciddi başlangıç becerisidir. İleri aşamadaki eğitim öğretim süreçlerinde ise okuma temel öğrenme aracı haline gelmektedir (Aunola, vd. 2008). Ayrıca öğrencilerin, nitelikli okuma becerisi kazanması, beraberinde anlama becerisini de getirecektir. Okuma okul müfredatının adeta iskeleti gibidir. Neredeyse tüm derslerde okuma ciddi bir değer taşımaktadır. Günümüzde öğretim materyallerinin epey ilerlemesine rağmen okuma, okul yaşamındaki önemini muhafaza etmektedir, öğrenim büyük oranda okumaya bağlıdır. Okuma da zayıf olan ya da metin kavramakta zorluk çeken bireylerin diğer derslerde de yüksek başarı performansı sergilemesi beklenmemelidir (Özdemir, 1967).

İlkokuldan itibaren Türkçe dersinin temel görevlerinden birisi okuma yeteneği ve anlama becerisini bireylerin sahip olmasına yardımcı olmaktır. Bu sebeple mümkün mertebede okullarda Türkçe dersi daha fazla dikkate alınmalıdır. Çünkü kültürle tesirli bir diyalog içerisinde olan, duygu ve düşüncelerini tam ve düzgün bir şekilde iletebilen, problemlerini iletişim yeteneği yoluyla çözmeyi başarabilen kişilerin kazandırılması ile bireylere okuma yeteneği aşılması arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır (Sever, 2004).

Okumanın çocuğun öğretim sürecindeki önemi Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe programında vurgulanmaktadır. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine aldığı ifade edilmektedir (MEB, 2006). Okuma, eğitim-öğretim faaliyetlerinin en kayda değer vasıtalarından birisidir. Okuma yeteneği ve kavrama açısından zayıf olan bireyler hem Türkçe hem de diğer alanlarda da ciddi problemlerle yüz yüze gelmektedirler. Demirel (1996) okuma öğretiminin ana gayesini şöyle sıralamaktadır:

Kavrama İçin Okuma Yeteneği Elde Etme: Yazılı bir metnin ana düşünce ve hususi realiteler ya da örnekleri kapsayan birbiri arasında bağlantılı iki ana unsur bulunmaktadır. Okuyucu alt başlıklar ve özet cümlelerden yararlanarak ana düşünceyi tespit eder. Realiteler ise, ana düşünceyi ifade edilmesine ve özetlenmesine destek olarak okuyucunun sahip olduğu metinlere dair kapsamlı bir fikir sahip olmasına yardımcı olur.

Eleştirel Açıdan Analiz Etme Yeteneği Elde Etme: Okuma, tenkitsel kavramayı da içermektedir. Tenkitsel kavrama için okumak, sebep-netice bağının tespit edilmesini, düşüncelerin analiz edilmesini, metinde sunulan ana münakaşa konusunun sınanması için soru yöneltmesini ve metindeki varsayımların incelenmesini içerir.

Pratik Yeteneğini İlerletebilme: Okuyucuların, ulaşmak istedikleri hedef açısından okuduğu metinden elde ettiği veriler ışığında yazılı ya da sözel şekilde verilerin ulaştırılmasını kapsar.

Okumayı Zevk Alınan Bir Hobi Haline Getirebilme: Okuma kişilerin hayatlarını görüş açılarını daha kapsamlı olmasını sağlar ve diğer gerçekleri kavramalarına destek olur. Bu açıdan okuma zevk alınan bir hobi haline geldiğinde insanlar cehalet düzgün olmayan yönlendirmelerden muhafaza edilir.

Kelime Kapasitesini İlerletebilme: Hayat boyunca öğrenen insanlar, sözcük kapasitelerini de sürekli artırır. Sözcük kapasiteleri arttıkça okudukları metnin kavranması, daha da fazla okudukça da sözcük kapasitesinin artması birbiriyle sıkı bağı olan bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Fakat okuma becerisi tek başına yeterli bir etkinlik değildir. Okuma becerisi mutlaka anlamlı okuma olarak ortaya çıkmalıdır.

5.2. Okuduğunu Anlama

İletişimin amacı anlamaktır. Konuşma ve yazmada anlama, karşıdan gelen mesajı, açıkça cevap verecek kadar iyi anlamaktır. Dinleme ve okumada ise karşıdan gelen mesajı yeterince açık bir şekilde yorumlayarak anlamını çıkarmaktır (Duffy ve Roehler, 1989).

Anlama dinlerken, konuşurken, okurken ya da yazarken kelimelerden anlam çıkarmayı gerektirir. Okumanın merkezinde ise anlama vardır (Tankersley, 2003). Okuma faaliyetinin ana hedefi kavramayı gerçekleştirmektir. Kavramayla neticelenmeyen bir okuma faaliyeti asıl gayesine ulaşmış sayılmaz. Metnin kavranması insanların yazılı ve basılı simgeleri ifade ettiği şekliyle kavramasıyla gerçekleşmektedir. Bu faaliyet, bir dizi zihinsel hesaba ihtiyaç duymaktadır. Okumada en kayda değer şey metnin anlaşılmasıdır ve anlam sözcüklerde gizlidir. Nitelikli bir okuma etkinliği sadece bize ulaştırılmak istenen iletinin düzgün kavranmasıyla mümkündür. Bir metindeki sözcükleri anlama olmadan yalnızca seslendirmek okuma sayılmaz (Luma, 2002). Akçamete (1990)'a göre okunamı anlama, aynı zamanda ana dilinin etkin ve ustalıkla kullanılmasını gerektirir. Okuma-yazma becerisinin, üstün bir okuma alışkanlığının, kural bilmenin en önemli koşulu, temeli sağlam bir ana dili öğretimidir.

Anlama, parçada anlatılmak isteneni bulma, parça üzerinde fikir yürütme, nedenlerini inceleme, neticeler elde etme ve çıkarım yapma becerisidir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere anlama; analiz etme, belirleme, bir karar verme, dönüştürme, çıkarım yapma, öteleme, ayrıştırma ve bir araya getirme ve neticelendirme gibi mental etkinlikleri kapsamaktadır. Anlama esnasında tüm bu mental etkinlikleri diğer verilerle bir araya getirmekte ve okunan parça bireylerin tecrübeleriyle birlikte değerlendirilmektedir (Güneş 2004). Okuma etkinliği öğretim programlarının temelini oluşturmaktadır. Ayrıca anlama sürecinin başarıyla gerçekleştirilebilmesi için metnin özelliği, öğrencinin ve öğretmenin yeterliliği gibi unsurlar da oldukça etkilidir (Tekin, 1980).

Okuma-kavrama yeteneği eğitim kurumlarında verilecek bütün sistemli verilerin temelidir. Okuma öğretiminde en kayda değer durum ise anlamayı iletme-dir. Okumayı öğrenme bireyler için oldukça değerlidir. Okuma zihinsel bir etkinliktir. Anlama gerçekleşmeden herhangi bir değeri yoktur. Okumada maksat metnin anlaşılmasıdır. Anlama metinde ya da diyalogda bize iletilmek istenen iletleri bütünüyle ele almaktır. Okuma ve dinleme esnasında anlama sürecinden meydana gelmektedir. Bundan dolayı okuma faaliyetini anlama becerisi ile bir araya getirmek, bütünleştirmek gerekir. Okuduğu metni kavrayan bireylerin öğrenme seviyelerinde ciddi yükselişler ortaya çıkmaktadır (Luma, 2002).

Bir metni kavrama metinde yer alan anlamı bilinmeyen sözcüklerin manalarının tanımlanabilir şekle dönüşmesi, parçayla alakalı kim, ne, hangi durumda, nerede, ne şekilde, neden gibi suallere yanıt verilmesi, ana düşüncenin ve yan düşüncelerin bulunması, okunan metindeki vakaların neden ve neticelerinin tespit edilmesi, okunan metinden bir çıkarım elde edilmesi ve sonucunda okunan parçanın analiz edilmesi gibi kazanımları zaruri kılmaktadır (Alperen, 1999).

Kavcar ve Oğuzkan, (1987) ise okuduğunu anlamayı; yazılı metinleri fark etme, yapılandırma, kavrama, ulaştırılmak istenen veri, his, ve fikirlerin doğal şekliyle, bir probleme yer vermeden, kendi içinde ve herhangi bir sıkıntılı durum yer almayacak şekilde tüm boyutları ile yapılandırılması olarak tanımlamaktadır.

Okullardaki öğretim sürecinde öğrencilerin okuduklarını anlama güçleri ile öğrenme materyallerinin çoğunun okumaya dayalı olması, okumanın öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olduğunu ispat eder. Anlama, parçada ulaştırılmak istenen şeyi düzgün biçimde fark edip sonuçlandırmaktır. Okuma faaliyetinin gayelerinden biri de budur. Anlama mümkün kılınmışsa okuma faaliyeti başarılı bir biçimde yerine gelmiştir. Bu bağlamda okuma, asıl özelliği ile bir anlama durumudur (Güneyli, 2003).

Anlama yeteneği okuma boyutunun değerli bir kısmıdır. Okuma, anlamayla birlikte mekanik bir faaliyet olmayıp mental bir faaliyet durumuna gelmiştir. Anlamalı okumanın tesirli olduğunun ispatı ise üç ana durumda ortaya konulur. Öncelikle, öğrenme, az vakitte ve ufak gayretle gerçekleşir. İkinci olarak, bellekte yer alan öğrenme durumları, vakit ilerlese de zor unutulur. Çünkü kavrandığından dolayı uzun süreli hafızaya en iyi şekilde kodlanmıştır. Üçüncü ve son olarak ise hatırlama ve yararlanma vakti geldiğinde, bellekteki öğrenme muhtevasına basitçe ulaşılır (Schoot vd, 2008).

Bazı araştırmacılar, okuduğunu anlama süreci üzerinde bilişsel farkındalık sürecinin etkili olduğunu savunmaktadırlar. Bilişsel ve üst bilişsel becerilere sahip okuyucuların okuma öncesinde; önceki bilgilerini harekete geçirdikleri, amaçlarını ve uygun öğrenme stratejileri belirledikleri gözlenirken, buna karşın bilişsel ve üst bilişsel becerilere yeteri kadar sahip olmayan bireylerin doğrudan okumaya başladıkları, niçin okuduklarını bilmedikleri ve nasıl okuyacağı hakkında sistematik bir yol belirlemediklerini ifade etmektedir. Zayıf bilişsel ve üst bilişsel becerilere

sahip olan bireylerin okuma boyunca kolayca dikkatlerinin dağıldığı, endişeli oldukları, metni tahmin etmeden ve düşünmeden okumaya geçtikleri, anlamadığında ne yapacağını bilemedikleri, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kuramadıkları görülmektedir. Buna karşın iyi okuyucuların yani bilişsel ve üst bilişsel becerilere sahip olanların okumaya dikkatlerini verdikleri, metni okuma öncesinde tahmin edebildikleri, okuma stratejileri kullandıkları, içeriği analiz edebildikleri, anahtar kelimeleri belirleyebildikleri, yeni ve eski bilgileri organize ettikleri ve anlamayı kontrol ederek ne öğrendiklerini bildikleri görülmüştür (Wilson,1999).

Okuduğunu kavrayabilmek için ise belirli koşulların yer alması gerekmektedir. Moffet ve Wagler (1976) okuduğunu anlayabilmenin başlıca şartlarını şu şekilde açıklamaktadır:

Dikkati Yoğunlaştırma: Dikkat becerisi, yazılı materyallerde birbirlerini izleyen sözcüklerin manalarına dikkat etmekle alakalıdır. Bu beceriyi ilerletmek için sınıftaki bireylerden meydana gelen ufak gruplar arasında karşılıklı münakaşalar, parçayı tiyatral hale getirme, yeniden rol verme ve parçayla alakalı hazırlık yapmadan konuşma yapma gibi faaliyetler yapılabilir.

Yeniden Anlamlandırma: Yeniden anlamlandırma, parçadan öğrenilen verilerin parçanın konusu ile ilgili önceki bilgilerle bağlantı kurulması beyinde yeniden oluşturulmasıdır. Verilerin yeniden anlamlandırılması, o esnadaki dikkate ve sonraki veriyi tekrar kazanmak için harcanan gayretle bağlantılıdır.

Çıkarımlarda Bulunma: Çıkarımda bulunma bir parçadaki sebep-netice bağının, koşul durumlarının, olaylar vb. arasındaki karşılaştırılmaların belirlenmesini gerektirir.

Anlama Nüfuz Etme: Bu aşama diğerlerinden farklı olarak daha karmaşık zihinsel faaliyetleri kapsamaktadır.

Çıkarımda bulunma ile beraber bu mertebede düzenleniş ipuçları, ton, vurgu ve parçanın temel kısmı da yer alır. Tüm bunlar parçanın sözcük tespitini ve düzenlenişini ilgilendirmektedir.

Okuyucular bunları uygulayarak bir metni ya da yazıyı rahatlıkla anlayabilirler. Bu şartları yalnızca iyi okuyucular yapabilmektedir, zayıf okuyucular ise daha farklı davranışlar sergilemektedir. İki farklı okuyucu tipinin sergilemiş olduğu davranışları ise Tablo 1’de daha net bir şekilde görülmektedir.

Tablo 1 : İyi ve Zayıf Okuyucunun Davranışları

	İyi Okuyucunun Anlama Davranışları	Zayıf Okuyucunun Anlama Davranışları
OKUMA ÖNCESİNDE	Eski bilgileri harekete geçirir.	Doğrudan okumaya başlar.
	Dersin ve etkinliğin amacını anlar.	Niçin okuduğunu bilmez.
	Uygun stratejiler belirler.	Nasıl okuyacağı hakkında bilgisi yoktur.
OKUMA SIRASINDA	Dikkatini verir.	Kolayca dikkati dağılır.
	Metnin içeriğini önceden tahmin eder.	Doğrudan okuduğu için düşünmez.
	Okuduğunu anlamadığında ne yapması gerektiğini bilir.	Okuduğunu anlamadığında ne yapacağını bilemez.
	Yeni kelimeleri belirler.	Önemli kelimeleri tanıyamaz.
	Metnin yapısına bakarak okuduğunu daha iyi anlar.	Metnin anlatım düzenini anlayamaz.
OKUMA SONRASINDA	Okuduğundan anladıklarını çeşitli şekillerde anlatabilir.	Okuma ve düşünme sürecini sonlandırır.
	Anlama için başvurduğu yolların, başarısını nasıl etkilediğini değerlendirir.	Sonuçta başarı eksikliği hisseder.
	Önemli fikirleri özetler ve ana fikri çıkarır.	
	Konuyla ilgili ek bilgiler araştırır.	

(Gürses, 2002)

Tablo 1’de yer alan bilgiler dikkate alındığında iyi okuyucuların okuma öncesinde dersin amacını belirleyip, uygun strateji belirledikleri, okuma sırasında yeni kelimeleri belirledikleri ve okuma sonrasında önemli fikirleri özetleyip ana fikri çıkardıkları diğer taraftan zayıf okuyucuların ise okuma öncesinde doğrudan okumaya başladıkları, okuma esnasında önemli kelimeleri tanıyamadıkları ve okuma sonrasında da ise okuma ve düşünme sürecini sonlandırdıkları görülmektedir.

5.2.1. Türkçe Programında Okuduğunu Anlamının Yeri

İlköğretim okulu ders programları incelendiğinde Türkçe dersi için öğretmenin öğrencilere kazandıracığı hedefler şu şekilde belirtilmiştir (Türkçe Öğretim Programı, 2005):

1. Bireylere bakıp seyrettiklerini, duyduklarını, okuduklarını tam manasıyla kavrama becerisi kazandırmak,

2. Kişilere bakıp seyrettiklerini, duyduklarını, okuduklarını, analiz ettiklerini, fikir yürüttüklerini ve yarattıklarının söz veya yazıyla tam ve hedefe uyumlu şekilde anlatma yeteneği ve hobisi kazandırmak,

3. Öğrencilere bilimsel, tenkitsel, tam, kavrayıcı ve yaratıcı fikir yollarını elde etmelerinde Türkçe dersinin üzerine düşeni uygulamaktır.

Sağlam bir ana dil bilinciyle yetişmiş bir kimsenin, ona ulaştırılmaya çalışılan bir veri, his veya fikir hiçbir ayrıntıyı atlamadan, tam olarak, olduğu haliyle kavrayabileceği, anlayabileceği bir gerçektir. Yazılı bir parçayı anlamanın, sözlü şekilde ifade edilen kavramaya göre daha kompleks bir iş olduğu ve yazılı parçada önce metinde yer alan olayları analiz etmek gerektiği ifade edilmektedir.

Türkçe, bir ders olarak eğitim kurumlarının temel yapısını oluşturmaktadır. Öğrencilerin ilk etapta ebeveynlerinden edindiği dil, oldukça sadedir. Ham bir vasıta halindedir. Ana dil eğitim kurumlarında programlı bir şekilde ilerletilir. Ana dil faaliyetleri neticesinde birey bir taraftan ağır ağır çeşitlenen ve artan yetenek durumlarına göre kavrama ve anlatma gereksinimini karşılayacak hale ulaşır; bir taraftan da bu faaliyetler, bireyde yeni, farklı beceri alanları oluşturur, bireyin kendi özünü tanımasına destek olur. Dilini, yaşının uygun gördüğü çerçeve kapsamında, kafi seviyede edinmemiş bir kişinin öteki ders alanlarına alaka göstermesi, ders materyallerinde okuduklarını kavrayabilmesi, anladıklarını ifade edebilmesi, yani bu derslerde başarı elde etmesi imkansızdır. Bununla birlikte okuduğunu kavramanın değeri göz önünde bulundurularak, bireylerin okudukları parçaları kavramalarını destekleyecek stratejiler bulunmalıdır. Farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda, çok sayıda okuduğunu anlama stratejisinin bulunduğunu ve bu stratejilerin anlatıldığı özel sistemlerin olduğu bilinmektedir. Ülkemizde ise öğrencilerin stratejileri bilinçli bir şekilde kullanmadıkları görülmektedir.

5.2.2. Okuduğunu Anlayamamanın veya Eksik Anlamamanın Sebepleri

Okuma öğretimi ilkokul, ortaokul ve yükseköğretim boyunca devam eden bir süreçtir. Bireylerin bu öğretim süreci içerisinde okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama davranışları yönlerinden geliştirilmeye çalışılır. Ancak zaman zaman okuduğunu anlayamama veya eksik anlama gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Okuduğunu anlayamamanın bazı sebepleri vardır. Gelen (2003)'e göre bunun temelinde beş sebep vardır.

- 1.Sözcüğü kavrayamama
- 2.Tümceyi kavrayamama
- 3.Tümceler arasındaki bağı kavrayamama
- 4.Parçadaki veri ve fikirlerin arasındaki ilişkiyi kavrayamama
- 5.Güdü ve alaka noksanlığı

Örneğin, öğrenciler biyoloji dersinde metnin içerdiği kelimelere bağlı olarak anlayamama veya eksik anlama durumlarıyla karşılaşabilirler. Çünkü bu türden bir metin birçok terim içerecektir. Tarih dersinde bir metin okuyan öğrencilerde de bilgileri organize edememe gibi eksiklikler görülebilir. Öğrencilerin yeterli ön bilgiye sahip olmamaları, dikkatlerini okudukları metne verememeleri de okuduklarını anlamalarını zorlaştırır. Anlama, iletilmek istenen mesajın, okurun zihninde hiçbir yanılma olmaksızın canlanmasıdır. Yanılma olduğu takdirde bireyde yanlış anlama gerçekleşecektir. Bu bağlamda okuma sürecinde bireyi olumsuz yönde etkileyecek olan yanlış anlamamanın üzerinde durmak gerekmektedir. Okunan yazının anlamını kavrayamamak, yeterince anlamamak ya da yanlış anlamak çok görülen olaylardandır (Güneyli, 2003). Moffet ve Wagler (1976)'a göre ise okuduğunu anlayamamanın başlıca sebepleri şunlardır;

a) Motivasyon Eksikliği: Okuduğunu anlayamamanın başlıca sebeplerinden birisi motivasyon eksikliğidir. Dile ve dille alakalı durumlara çoğunlukla alakasız olan bireylerin bu ilgi noksanlığı, bazı zamanlar kitaplara ve okumaya da yansımaktadır. Bu durumdaki öğrenciler genellikle kitaplardan ve okuma etkinliklerinden elde edecekleri kazancın farkında değildirler.

Bu problem tek başına okuma uygulamaları ve anlama çalışmalarıyla değil, soru sorma etkinlikleri, grupla tartışma, hikayeleri dikte etme ve kelime oyunları

oyun gibi çalışmalar yoluyla çözümlenebilir. Öğrencilerdeki okuma ilgisinin geliştirilmesi konusunda öğretmenlerin büyük rolü bulunmaktadır. Öğretmenlerin rehberliğinde yapılacak olan yukarıdaki etkinliklerden sonra öğrenciler kendi kendilerine kitap seçmeye ve kendileri için bireysel okuma programları hazırlamaya başlarlar.

b) Deneyim Eksikliği: Okuma problemlerinin diğer önemli bir sebebi de deneyim eksikliğidir. Bu durum kısaca okuyucunun bir kitapta veya daha kısa bir metinde, üzerinde durulan konu hakkında daha önceden edinilmiş bilgisinin olmaması anlamına gelir. Bu deneyim eksikliği fiziksel konular, kavramlar, düşünceler veya bütün bir bilgi sistemiyle ilgili olabilir. Örneğin, hiç ilgisi olmayan bir kişi astronomiyle ilgili bir makale okuduğunda anlamak için çok zorluk çekecektir.

c) Benmerkezcilik: Öğrenciler özellikle duygusal anlamda gösterdikleri kişisellik yüzünden zaman zaman metnin ana noktasını ve diğer önemli bölümlerini kaçırmaktadır. Bu davranışı sergileyen öğrenci açısından konunun anlaşılmasında etkisi olmayabilecek bazı kelime ve kelime grupları özel bir anlam taşır. Bu kelime ve kelime grupları üzerine yoğunlaşan öğrenciler hislerini çok ön planda tuttukları için metin hakkında yersiz bağlantılar kurarlar. Sonuçta metin içinde açık bir şekilde sunulan bilginin anlaşılması engellenmiş olur.

5.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Strateji; insanların yeni bir şeyi elde etmek maksadıyla takip ettikleri yol şeklinde tanımlanmaktadır (Erden ve Akman, 1998). Paris ve arkadaşları (1983) stratejiyi gözden geçirilmekte olan kasıtlı çalışma ve beceriler olarak tanımlamıştır. McNamara, (2007) okuduğunu anlama stratejisini “*Belirli bağlamsal durumlarda kavramayı arttırmak için ortaya çıkan davranışsal veya bilişsel bir hareket*” olarak tanımlamıştır. Bireyler bazen öğrenme ve kavrama alanlarında yetersiz durumda bulunabilirler. Bu gibi şeyler aslında konuya olan alaka noksanlığı, güdü yetersizliği, bir sözcüğü kavrayamama, bir tümceyi kavrayamama, bir veriyi ötekileriyle bağdaştıramama gibi nedenlerden ileri gelmektedir. Bu durumun üstesinden gelmek için farklı okuma stratejileri bulunmuştur. Bireyler bu okuma stratejilerini sayesinde

nitelikli bir okuyucu olma yolunda adım atarlar. Okuma stratejilerinin bir diğeri yararı da bireylerin başarı düzeylerini artırabilir ve onları pozitif şekilde kavrayabilir ve diğeri parçaya daha iyi hazırlanırlar (Gürses, 2002).

Bireyin okuduğunu düzgün bir şekilde kavraması için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında faal bulunması, çoğu strateji ve yönteminden yararlanması büyük önem taşımaktadır. Nitelikli okuyucular okuma öncesinde bir gayesi vardır, metni inceler, genel olarak tararlar, parçada bahsedilenler hakkında tahminler yürütürler. Okuma sırasında parçayı sonuna kadar okur. Zaman zaman okumalarını yineleyebilir, okuduğu parçayla alakalı notlar alabilir, okudukları metinle alakalı varsayımları gözen geçirir. Parçayla alakalı değerlendirmeler yapar, parçada ortaya konan fikirleri araştırır, sahip olduğu veri ile karşılaştırır, yazarla sahip olduğu fikirler arasında analiz, değerlendirme, çıkarımlar yapar. Okuma süresince parçanın ana niteliklerini inceler. Okuma sırasında parçada karşılaştığı sıkıntıları belirler. Belirsiz sözcükler, tümceler, paragraflar için yinelemeli okumalar gerçekleştirir, çeşitli faaliyetlerle problemleri yerleri açıklamaya uğraşır. Okuma süresince okuduğu parçayı gözden geçirir, parça ile ilgili hükümler verir, parçanın başarılı veya niteliksiz yazıldığı hakkında fikirlerini ortaya koyar, okuyucuların dikkatini çekecek özellikte bir yapıt olup olmadığını tespit etmeyi dener. Okuma sonrasında kaliteli bir okuyucu yinelemeli olarak parçanın manasını, fikirlerini değerlendirmeyi dener (Epaçan, 2009).

Duffy ve Roehler (1989) ise okuduğunu anlama stratejilerini, okuyucuların okumaya başlamadan önce, okuma sırasında ve okuma bittikten sonra anlamı yansıtmakta işe koştığı stratejiler olarak tanımlamıştır. Ayrıca, okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel olduğunu belirtmiştir. Okuduğunu anlama stratejileri, yürütücü bilişsel stratejiler gibi öğrencilere anlama zorluklarına çözüm üretmeleri için öğretilir. Neyi, neden ve nasıl yaptıklarının bilincinde olmalarını sağlar (Duffy ve Roehler, 1989). Okuduğunu anlama stratejileri; aktif, yetkin, öz düzenleyici ve amaca yönelik okuma süreçlerine yardım eden belirli ve öğrenilmiş prosedürlerdir (Pressley ve Block, 2002). Kavrama stratejileri, bireysel tecrübelerden yok olmuş verilere ulaşma olanağı sağladıklarından okuyucu için önemlidirler. Aktif olarak bilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin okuduklarını daha çok anlamaları ya da akıllarında tutmaları beklenmektedir. Stratejiler, özümsemeye, iyileştirmeye ve

içeriğin kullanılmasında araç olabilirler. Öğrenciler stratejileri grup düzeninde pratik ederlerse, onlara alışır ve uygun ortamlarda bağımsız olarak transfer edebilirler (Stahl, 2004). Özetle okuduğunu anlama stratejileri;

Metinde sunulan içeriğin anlaşılmasını, organizasyonel yapının anlaşılmasını, dikkatin okuma üzerine çekilmesini, okuma sürecine faal destek, metin muhtevası ile bireysel hayatlar arasında ilişki inşa etmeyi, okunan metnin kafi biçimde eleştirilip, değerlendirilmesini, okunanın hafızada uzun süre kalmasını ve çabuk hatırlanmasını sağlar (Kırkkılıç ve Akyol, 2007).

Sayınca oldukça fazla olan okuduğunu anlama stratejileri uzmanlar tarafından farklı şekillerde gruplandırılmaktadır. Anlama öğretimi, her zaman aynı beceri ve strateji gruplarıyla yapılmamaktadır. Belirli dört stratejinin kullanımının anlama başarısını arttıracaklarını ve farklı durumlara genellenebilir olduğunu belirtmiştir. İyi okuyucuların sıkça kullandığı bu dört strateji; *soru sorma, tahmin etme, özet çıkarma* ve *netleştirmedir* (Maria, 1990). Yine Reutzel ve arkadaşları (2002) bireysel anlama stratejilerini; *önceki bilgilere dayalı olarak tahmin etme, soru sorma, netleştirme, önceki bilgilerle metin arasında bağ kurma, zihinsel imgelem oluşturma* ve *özet çıkarma* olarak sıralamaktadır. Keene ve Zimmermann ise (1997) birçok strateji arasından en etkili olan stratejileri ayırarak kullanılması gereken strateji sayısını yediye indirgemıştır. Bu stratejiler; *önceki bilgilerin harekete geçirilmesi, bilgilerin önem sırasına konulması, metnin ve yazarın sorgulanması, duyuların harekete geçirilmesi, anlam çıkarma, sentezleme* ve *düzeltilici stratejiler* olarak belirtilmektedir. Strateji gruplarının seçimi, uygulanacağı grubun özelliklerine, kullanılacak metin çeşidine ve çevreye göre farklılık göstermektedir.

5.3.1. Okuma Stratejilerinin Amaçları

Öğrenme stratejileri aynı zamanda okuma stratejilerini de kapsamaktadır. Çünkü okuma stratejileri kavramayı, aslında öğrenmeyi ilerletmek için ortaya konmuştur. Bundan dolayı okuma stratejileri okunan parçalarda kolayca mana elde etmek amacıyla okuma faaliyeti esnasında kişilerce uygulanan zihinsel yöntemlerdir.

Öğrenme stratejilerinde olduğu gibi okuma stratejilerinin de okuma boyunca misyonu vardır. Okuma stratejileri, bireylerin olayları nasıl anlamlandırdıklarına, okuduğu metinleri ne şekilde yorumladıklarına ve okuduğu parçayı kavrayamadıklarında hangi yolu izlediklerini inceler. Bu stratejiler okuyanlar aracılığıyla okuduğunu kavramayı ilerletmek ve anlamadaki yetersizliklerle baş etmek için yararlanır (Kıroğlu, 2002).

Okuyucular anlamayı kolaylaştırmak, zorlukları yenmek için stratejilerden yararlanırlar. Tesirli stratejiler yararlandığı vakit parça üstünde bazı teknikler uygularlar, kavrama dönemini incelerler ve buradan yola çıkarak sahip olduklarıyla yeni veriyi bir araya getirirler (Çetinkaya, 2004). Okuma-anlama stratejileri öğrencilerin okumayı hangi şekilde yaptığını, okuduğu metni ne şekilde kavradığını ve anlamada problem yaşadıklarında neler yaptıklarını inceler (Block, 1986).

Bloom (1979) Okulda Öğrenme Kuramı'na göre genel olarak bilişsel giriş hareketlerinden bir bölümü, lisan becerisini ve esas itibarıyla okunan metnin kavrama kuvvetini kapsamakta olduğunu belirtmektedir. Okul hayatının ilk zamanlarında elde edilen okuduğunu kavrama becerisi, ilerleyen zamanlarda hayata geçen öğrenmelerin birçoğunu etkisi altına almaktadır. Okulda yararlanan öğrenme vasıtalarının büyük bölümü lisana dayanmakta, okunması zorunlu materyallerin olması bunun bir sebebi olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda okuduğunu kavramanın ciddiyeti göz önünde bulundurularak, bireylerin okudukları parçaları kavramalarına destek olacak stratejiler bulunmalıdır. Bu sebeple, okuduğunu anlama stratejilerinin belli bir plan içinde öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olacağı beklenmektedir (Doğan, 2002).

Okuma stratejileri parçadan çıkarımlar yapma boyunca yüz yüze gelinen sıkıntıların halledilmesi maksadıyla gerçekleştirilmekte olan şeydir (Duffy, 1993). Diğer manasıyla okuma stratejileri yapılandırmak için ortaya konan bir durum ya da uğraşıdır. Buna göre iyi okuyucular stratejilerin ne olduğunu, onların nasıl kullanılacağını ve bu stratejilerden hangilerini seçeceklerini bilirler.

Sarıçoban (2001)'e göre iyi ve zayıf okuyucuların kullandıkları stratejiler bilhassa okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında değişiklik göstermektedir. Buradan hareketle okuma stratejilerinin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında çeşitli işlevleri yerine getirdiği söylenebilir. Okuma

stratejilerinin birçok amacı bulunmaktadır. Okuma stratejilerinin en büyük maksadı bireylerin anlama kapasitelerini zirveye ulaştırmaktır. Gürses (2002) okuma stratejilerinin amaçlarını üç ana başlık altında incelemiştir.

Okuma Öncesinde Uygulanan Stratejilerinin Amaçları

- Öğrencinin sahip olduğu bilgileri tetiklemek.
- Parçanın her bir bölümünü kavrayabilmek maksadıyla çalışma yapmak.
- Bireyleri parçayı okumaları için güdülemek.
- Nerede? ve ne şekilde? Suallerinin yanıtını bulmak.
- Öğrencilerin sahip oldukları bilgileri kullanmaları amacıyla güven duygusu aşılama.
- Öğrencinin manasını bilip bilmedikleri sözcükler arasında ilişki kurmalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin okunacak olan metne ilgilerini artırmak.
- Öğrencilerin maksatlı okuma yapmaları için destek sağlamak.
- Metnin başlığı ile ilgili çıkarımlar yapmalarını sağlamak.
- Yeni sözcüklere öğrencilerin ilgisini çekmek.

Okuma Sırasında Uygulanan Stratejilerinin Amaçları

- Soru sorarak öğrencilerin metne dikkatini vermesini sağlamak.
- Metnin yazarının maksadını öğrencilere buldurmak.
- Okunacak olan parçanın yapısını öğrencilere öğretmek.
- Okunacak parçanın anlamını buldurabilmek.
- Öğrencilerin yorum yapmalarına imkan sağlamak.
- Öğrencinin bilinmeyen sözcüklere ilişkin yorum yapmalarını sağlamak.
- Okuma esnasında bireylere kültürel çeşitliliği anlamalarına destek olmak.
- Metnin ana fikrini bulmalarını sağlamak.
- Parçada özel bir veri araştırmak.
- Parça okunmadan önce suallerin yanıtlarını bulmak.
- Parçada yer alan şekilleri veya haritaları yapmalarını sağlamak.
- Parçada anlatılan mesajları yazmak.

Okuma Sonrasında Uygulanan Stratejilerinin Amaçları

- Parçanın dikkatli bir şekilde incelenmesini sağlamak.
- Yazı faaliyetlerinde öğrencilere destek olmak.
- Parçadan elde edilen yorumlar bir araya getirmelerini sağlamak.
- Okuma tecrübesini artırmak.
- Bireylerin değerlendirme yapmalarına olanak vermek.
- Parçada bulunan bilgiyle öğrencilerin sahip olduklarını bütünleştirmek.
- Parçayı yeniden değerlendirmek.
- Metinle gerçek yaşam arasında bağ kurmasına yardım etmek.
- Okunan metinle ilgili faaliyet yapmak.
- Parçayla alakalı suallere yanıt bulmak.
- Parçadaki önemli noktaları belirlemek.
- Parçayla ilgili sınıf içerisinde faaliyet yapmak.
- Parçanın kısımlarını analiz etmek.

Aşağıdaki bölümde ise bu araştırmada kullanılan stratejilerin yanı sıra başlıca okuduğunu anlama stratejilerine de yer verilerek, ilgili anlama stratejileri sırasıyla açıklanmıştır.

5.3.2. Tahmin Etme

İyi okuyucuların okumak için sebepleri vardır. Tahmin etme stratejisi okuyucuların okuma için bir amaç belirlemelerine yardım eder. Öğrencilere metni tanıtmak ve öğrencinin dikkatini metne çekmek için kullanılır. Görseller bu stratejide önemli yer tutar (Bongratz ve arkadaşları, 2002).

Tahmin etme, yapılan tahminlerin metni okurken ne şekilde meydana çıktığına bakma esasına dayansa da, önceki bilgileri harekete geçirme, ön izleme ve gözden geçirme gibi süreçleri de içermektedir (Duke ve Pearson, 2004). Tahmin etme sürecini önemli ve anlamlı kılan kısmı da okuma öncesi tahminlerle, okuma sırasında metinden çıkan anlamı karşılaştırmaktır. Bireyler, bu stratejide, sonraki sahnelerle ilgili varsayımlarda bulunurlar. Bu varsayımlar sahip olunan bilgilerden yola çıkılarak gerçekleştirilir.

Okuma sürecinde, bu varsayımların tutarlılığı kontrol edilir. Böylelikle anlamada artış gözlemlenir (Palincsar ve Brown, 1984). Tahminler yürütülürken üç adet ipucundan yararlanır; birinci ipucu “konu ipuçlarıdır”. Genellikle metnin başlığından, resimlerinden, birinci veya ikinci paragraftan çıkartılmaktadır. Okuyucular deneyimlerine dayanarak tahminler yapar. İkinci ipucu “metin ipuçlarıdır”. Metin ipuçları, metin çeşitlerinin okuyuculara öğretilmesiyle anlamlı hale gelmektedir. Hikâyede ya da bir makalede bölümler farklı şekilde ilerlediğinden, öğrenciler metin bilgilerine dayanarak tahmin yürütür. Üçüncü ipucu ise “amaç ipuçlarıdır”. Metin eğlenmek, ev ödevi hazırlamak, bir problemi çözmek gibi farklı sebeplerden dolayı okunmakta olup, okuyucunun okuma amacına bağlı olarak metinden beklentileri de farklılık göstermektedir (Duffy ve Roehler, 1989). Amaçlı okuma aynı zamanda okuyucunun sürece etkin katılımını sağlamaktadır (Kırkkılıç ve Akyol, 2007).

Okuyucular bu ipuçlarından yararlanarak tahminlerini yapmaktadırlar. Tahmin etme stratejisi şu boyutlardan meydana gelmektedir; bireylere parçayla ilgili sahip oldukları verilerin öğrenilmeye çalışılması, tahmin gerçekleştirilmeden parça başlığının ne şekilde okunacağını ve parçanın hangi yöntemle inceleneceğinin belirlenmesi, bireylere tahmin yapmaları için süre verilmesi, tahminlerini okuma boyunca ve diğer parçalarla kıyaslamaları, okuma bitiminde ise tahminlerinin gerçekliğini denetlemeleri, tahmin yapmanın bireye nasıl fayda getirdiğinin öğrenilmesi (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007).

Tahmin etme stratejisinin öğretiminde; öğretmen rehberliğinde okuma süresince eşli çalışmalar yapılmakta, grafikler veya post-itler kullanılmaktadır. Metnin çeşitli kısımları belirlenerek, belirlenen yerlerde çeşitli tahminler yapmak da, tahmin etme stratejisini geliştirmek için kullanılmaktadır (Barnett ve McKown, 2007).

5.3.3. Zihinde Canlandırma

Zihinde canlandırma, insanın okuduğunu hafızasında resim biçimiyle anlamlandırmasıdır. Kırkkılıç ve Akyol (2007) ise zihinde canlandırmayı, okunanların üzerine zihinsel imajlar oluşturma olarak tanımlamıştır. Zihinde yer alan

bu görüntü, bireyin metni yorumlamasının bir göstergesidir (Barnett ve McKown, 2007). Zihinde canlandırma stratejisinin bir uzantısı da, öğrencilerin zihinsel imajlarını görsellerle ifade etmeleridir (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007).

Zihinde canlandırma parçayla iyi bir ilişki elde etmeyi, parçayı ve kişileri yaşama geçirmeyi ve olağanüstü fikirleri arttırır (Harvey ve Goudvis, 2000). Okunan parçaların hafızamızda yer edinmesine yardımcı olur (Kırkkılıç ve Akyol, 2007).

Öğretim esnasında bireylerden, parçada yer alan muhtevayı ya da parçada geçen şeyleri hafızalarında kurgulamaları gerekmektedir. Öykü çeşidindeki parçalarda; bireyden öykünün başında, ortasında ve bitiminde neler gerçekleştiğini hafızalarında kurgulamaları beklenir. Okunacak metnin yalnızca görsellerine göz atmaları ve beyin fırtınası kullanılarak parçada geçenlerle ilgili fikir yürütmeleri istenir ve bu zihinde canlandırma stratejisinin anahtarıdır. Bilgiye yönelik parçalarda ise, bireylerden anahtar sözcüklerden yararlanarak okuyacakları şeyi hafızalarında kurgulamaları istenir. Zihinde canlandırma gerçekleştirildikten sonra bireylerden göz attıkları görselleri yorumlamaları, bu görselleri okudukları parçayla kıyaslamaları ve neticeyle ilgili paylaşımlar yapmaları, strateji yararlanılmasındaki aşamaları meydana getirmektedir (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007; Guerrero, 2003; Tankersley, 2003). Stratejinin bir uzantısı olan görsellerde, zihinde canlandırılan imajların diyagram veya grafiklerle gösterilmesidir (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007).

5.3.4.Soru Sorma

Soru sorma parça okumadan, parça sırasında ve parça okuduktan sonra yararlanılan bir yöntemdir (Tankersley, 2003). Okuma boyunca ortaya konulan sualler parçaya etkin katılımı sağlamakta, bireylere kritik yerlerle ilgili emare verir ve sonraki bölümlerde neler meydana geleceğiyle ilgili bireyleri motive eder (Lienemann ve Reid, 2006).

Okuma boyunca bireyler kendilerine sual yöneltir, aynı zamanda öğreticinin sorularına cevap verirler. Bu sorular derinlemesine olabileceği gibi basit anlama düzeyinde de olabilir (Kırkkılıç ve Akyol, 2007). Anlamı yapılandırma; anlamayı arttırma, cevap bulma, problem çözme, bilgi bulma ve yeni bilgileri keşfetmek için

öğrencilerin kendilerine soru sormalarını da gerektirmektedir (Lienemann ve Reid, 2006: 165-166). Bu yolla öğrencilerin soru yaratma becerilerini ve soru çeşitleri bilgileri gelişmektedir. Ayrıca öğrenciler soru hazırladıklarında metinden sorunun özünü oluşturan bilgiyi de ayıklama becerisine sahip olurlar. Öğretmenler okuma süreci boyunca öğrencilerine soru sormalı, öğrenciler ise metne yönelerek soruların cevaplarını bulmalıdırlar. Bireyler, öğretici eşliğinde, okuma boyunca yararlanılan tüm suallerin benzer olmadığına farkına varmalı ve çeşitli soru türleri öğrenmelidir. Soru türlerinden ilki “*tam orada*” yanıtı tamamı ile direkt olarak parçada bulunan sorular, ikincisi “*düşün ve araştır*” yanıtı birçok bölgede yer alan sorular, üçüncüsü “*yazar ve ben*” yanıtın yazar ve bireyde bulunduğu sorular, dördüncüsü ise bireyin parçayla alakalı sahip olduğu bilgilerle yanıtlayabileceği “*kendi kendime*” sorulardır (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007 ; Lienemann ve Reid, 2006).

Harvey ve Goudvis’e (2000) göre ise öğrencilerin cevaplandırması için cesaretlendirilmesi gereken altı çeşit soru vardır; cevabı metinde olan sorular, geçmiş bilgilere dayanarak cevaplanan sorular, metinden anlam çıkararak cevaplanan sorular, çeşitli tartışmaların ardından cevaplanabilecek sorular, çeşitli araştırmalar sonucu cevaplanabilecek sorular ve karışıklık yaratan sorular. Soru sorma stratejisinin öğretimiyle, metnin bölümleri bütünleştirilerek okuduğunu anlama başarısı ve öğrencilerin üst düzey düşünme güçleri artmaktadır (Barnett ve McKown, 2007). Ayrıca soru sorma stratejisi özetleme stratejisini de pekiştirerek, anlama etkinliğini bir adım öteye taşımaktadır (Palincsar ve Brown, 1984).

5.3.5. Anlam Çıkarma

Öğrencilerin geliştirmesi gereken başka bir beceri de okunan metinden anlam çıkarma ve önemli bilgileri ayırmadır. Hall (1990) anlam çıkarmanın öğrenciye yazarın direktifleri dışında kendi keşiflerini yapmasına olanak sağladığını belirtmiştir. Anlam çıkarma stratejisi, satırların arasını ve satırların ötesini okuma anlamına gelmektedir. Etkili okuyucular okudukları metni anlamak için gerekli ve gereksiz bilgileri birbirinden ayırt etmektedir (Tankersley, 2003). Anlam çıkarma temel olarak okuyucunun dil, konu, okuma amacı ve stratejik düşünceler hakkındaki ön bilgilerine dayanır. Konu hakkında ipuçları bulmak için yazılı metne bakmayı, konuyu anladıktan sonra ise yazarın anlatmak istediğine göre var olan şemaları

kullanmayı içerir (Duffy ve Roehler, 1989). Öğrenciler metinden öğrendikleriyle kendi bilgilerini bütünleştirerek çeşitli sonuçlara varırlar. Anlam çıkarma sürecinde öğrenciler, sonuç çıkarır, tahmin yürütür, esas bilgilerin farkına varır, metinden anlam çıkarmak için çeşitli bilgi ve resimleri kullanırlar. Öğrencilerin çıkarım yapmasını sağlamak için grafik, başlık ve örneklerin nasıl kullanılacağı öğretilmelidir. Anlam çıkarmada iki sütunlu defterler kullanılabilir. Öğrenci bir tarafa kendi düşüncelerini yazarken diğer sütuna da metinden çıkardığı sonuçları yazabilir (Barnett ve McKown, 2007).

5.3.6. Özetleme

Öğrencinin yazılı materyali özetlemesi, etkili stratejilerden biridir. Özetleme öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım eder. Özetleme öğrenciyi;

Anlamak için okumaya, önemli fikirleri ayırt etmeye, bilgiyi kendi sözcükleriyle ifade etmeye yönlendirir. Bu strateji de başarılı olabilmek için uygulanması gereken basamaklar bulunmaktadır. Özetleme stratejisinde izlenecek basamaklar;

- Parçada yer alan gereksiz bilgiyi belirleme ve ortadan kaldırma,
- Parçanın ana düşüncesini tespit etme ve kendi kelimeleriyle açıklama,
- Parçada yer alan en kritik paragrafı belirleme ve yeniden açıklama,
- Parçanın ana düşünceleri ve yardımcı düşünceleri arasındaki bağı tespit etme manayı yok etmeden bir araya getirmedir (Senemoğlu, 2005).

Öğrencinin metindeki ana olayları anladığını ve bunları anlamlı bir şekilde sıraya koyabildiğini gösterir. Bir özetle ana karakterler, olay, problem ve problemin nasıl çözüldüğü yer almalıdır (Bongratz vd. , 2002; Barnett ve McKown, 2007). Özetleme öğrencileri metinde yer alan fikirler ve kavramlar hakkında kendi şemalarını oluşturmaları için cesaretlendirir. Yürütücü bilişsel süreci işe koşmayı

sağlar, metindeki fikirlerin örüntüsüne dikkat etmesini sağlar ve fikirlerin birbirine nasıl bağlandığı hakkında ipuçları verir (Nelson, Smith ve Dodd, 1992).

5.3.7. Sentezleme

Önceden sahip olunan verilerle yeni bir şey elde etmeye sentezleme denir. Unsurları, bölümleri bu düzen kapsamında bir araya getirip, yeni bir parça meydana getirme, sıra dışı düşünceler elde etme manasındadır. Yeni bir biçime ve denkleme ulaştırabilme, yeni meydana getirme boyutlarından ortaya çıkar. Üretim, buluş, keşif ve hayal gücü ön sırada yer alır. Değerlendirme ve mana yorumlamadan daha da geniş boyut içeren sentezleme, anlama stratejilerinden en karmaşık olanıdır. Özet çıkarma sahip olduğumuz kelimelerle açıklama yapmakken, sentezleme; verileri fikrimize entegre etmeyi ve sahip olunan fikirde şekillendirmeyi içerir. Gelişen düşünce devamlılığıdır. Okunan metnin özetini, çıkarımları, kıyaslamayı ve paylaşımını, buna bağlı sıralama, yineleme, yeniden hatırlama, yeniden oluşturma boyutlarını kapsar. Sentezleme stratejisinin anlatılmasında ilk iş, bireye daima beklemesini ve ne okuduğunu bulmasını anlatmaktır (Harvey ve Goudvis, 2007).

Bireyler parçayla sıkı bir bağ kurarak, kendi kendilerine düşünmek isterler. Sözcükler ve düşünceler, okuyucunun sahip olduğu fikirlerle bir araya gelerek parçaya sıra dışı bir bakış açısı sağlar. Birey okuma boyunca ve okuduktan sonra parçaya yönelik zihinsel sualler ve parçanın kavranmasına dair sualler sorarak yaklaşır. Parça okunurken, kendi kendilerine ne hissettiklerini ve niçin böyle hissettiğini sorulmasının yanında yazarın ne hissettiğini ve kurguladığını da araştırır. Öğretici diğer stratejilerdekiyle benzer bir şekilde kılavuzluk yaparak bireyi stratejiyi yararlanması için teşvik eder (Bongratz ve arkadaşları, 2002).

5.3.8. Netleştirme

Okuma etkinliğinde öğrenciler kendi okuma süreçlerini kontrol ederler (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007). Strateji bireylerin hangi vakit kavrayamadıklarını tespit ederek, manayı belirlemek maksadıyla ihtiyaç duyulan

şeylerin yapılmasına yardımcı olur. Netleştirme stratejisi, bireylerin parçanın niçin anlaşılmadığı bölümüne dikkat çeker ve parça okunurken problemleri doğrudan çözmelerine yardımcı olur. Netleştirme stratejisinin en sık kullanıldığı durumlar;

Zor veya anlamı bilinmeyen kelimeler, güçlükle anlaşılır kavramlar, karışık, iyi organize olamamış bir metin, tamamlanmamış bilgidir (Maria, 1990). Strateji kullanımında öğrencilere sık sık, “Bu bir anlam ifade ediyor mu?” sorularının yöneltilmesi zorunlu olmakla beraber, bireylerin de kendilerine bu soruları yöneltilmelerini anlatılmalıdır.

Metin kavranamadığı durumlarda ilk etapta; bilmezlikten gelip okumaya devam etmek, muhtevada yer alan işaretlerinden faydalanarak varsayımlarda bulunmak, netleştirme için yeniden okumak, yeniden parçaya bakarak destek olabilecek emareleri incelemek, biçiminde ifade edilmektedir. Öğretmenler öğrencilere stratejiyi öğretirken, anlaşılmayan kelimeyi okuyarak, kelimeyle aynı anlama gelen başka kelimeleri kullanarak, öğrencilerden ilgili kelime ya da kısımları çizmelerini isteyerek, metni tekrar okuyarak, ipuçlarını araştırarak, öğrencilerin sahip olduğu geçmiş bilgilerden yararlanarak öğrencilere model olmalıdır (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007).

5.3.9. K-W-L (Ne Biliyorum, Ne Öğrenmek İstiyorum, Ne Öğrendim)

Ogle (1986) tarafından geliştirilen strateji öğrencinin metinle aktif olarak etkileşime girerek anlamayı gerçekleştirmesini amaçlar. Özellikle bilgilendirici metinleri okuma sürecinde kullanılmalıdır (Maria, 1990). Öğrencinin okuma öncesi bilgileriyle, okuma sonrası bilgileri arasında bağ kurma, düzenleme, özetleme ve bütünleştirme yapabilmesini sağlar. Öğrencilerin okuduklarını hatırlamasında, kavramları ve sözcükleri gözden geçirmelerinde, önceki bilgiyi aktif hale getirmelerinde, konu ve ünite bitimlerinde öğrenci bilgisinin değerlendirilmesinde; sınıfça, grupça ya da bireysel olarak kullanılabilir. (Camp, 2000). “Ne biliyorum, Ne öğrenmek istiyorum, Ne öğrendim” sorularına yanıt arayan boyutlardan meydana gelir. *Ne biliyorum* etabında beyin fırtınası kurgulanmalı, sahip olunan veriler gözden geçirilmelidir. *Ne öğrenmek istiyorum* etabında ise var olan verilerden hareketle ne türde yeni veriler elde edilmesine karar verilmektedir. Sorular belirlenerek okumanın

gayeleri tespit edilir. *Ne öğrendim* etabındaysa bireyler kazanımlarını ifade ederler (Maria, 1990).

5.3.10. SQ4R

Bireylerin yararlandığı okuma stratejilerinden biridir. Önceleri SQ3R olarak adlandırılan stratejiye, (R) Reflect-yansıtma basamağının eklenmesiyle SQ4R olmuştur. SQ4R stratejisi 6 basamaktan oluşmaktadır. İngilizce S “Survey (Araştırma)”, Q “Question (Soru sorma)” dört R „de; R “Read (Okuma)”, R “Reflect (Yansıtma)”, R “Recite (Bakmadan Cevaplama)”, R “Review (Yeniden Gözden Geçirme)” sözcüklerinin baş harflerinden oluşmaktadır. Genellikle ilköğretim yıllarındaki öğrencilere öğretilebilecek bir stratejidir. SQ4R stratejisinin öğrencilere öğretimi 6 basamakta gerçekleşmektedir:

1. Survey (Araştırma); okunacak parçanın mental resmi belirlenerek parçanın belli kısımları dikkat verilerek okunur. “Konu hakkında önceden sahip olduğun bilgiler neler? Konu hakkında herhangi bir geçmiş deneyimini hatırlıyor musun?” sualine yanıt beklenir. Birey metnin hangi konudan oluştuğunu bulmaya çalışır.

2. Question (Soru sorma); bölümünde temel başlık ve alt başlıkları dikkate alınarak, parçada yanıtlanması ihtimal dahilinde olan birtakım sualler yazılır.

3. Read (Okuma); parçanın temel fikri ve destek fikirleri bireyler tarafından belirlenir. Sorulan suallerin yanıtlarını bulmaya çalışır.

4. Reflect (Yansıtma); birey okunan parçayla ilgili fikir yürütür. Okuduğu parçanın resimlerini bulmaya uğraşır. Sahip olduğu verileri ile okuduğu yeni şeyler arasında bağ yapmak ister.

5. Recite (Bakmadan Cevaplama); etabında bireye parçanın her bir kısmı tamamlandıktan itibaren kritik yerler hatırlanır ve açıklanır. İkinci etapta bireyin yönelttiği sualleri kendisine veya diğerlerine, hiçbir yeri incelemeden yüksek sesle yanıtlar. Parçadaki kritik yerleri veya farklı bölümleri sözel olarak, sesli ya da kendi kendine yineler.

6. Review (Yeniden Gözden Geçirme); ise not aldığımız yerlere göz gezdirilir ve parçanın kritik yerleri ile başka bölümleri arasındaki bağ incelenir. Birey, unuttuğu, kavrayamadığı, yanıtlamakta zorlandığı yerleri tekrar okur ve sualleri yine yanıtlar (Senemoğlu, 2005, ; Akyol, 2006).

5.3.11. Oku, Kodla, Açıklayıcı Not Al, Üzerine Düşün

Bu strateji düşünme ve yazma becerilerini güçlendirmek amacıyla daha çok alan sınıflarındaki okuma etkinliklerinde kullanılmak üzere Eanet ve Manzo (1976) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler bu stratejide ön hazırlık ya da amaç oluşturmak için sorular üretme gibi aşamalardan geçmemektedirler. Metni okumak ve yazarın söylediğini hatırlamak stratejide vurgulanan önemli noktalardır. Öğrenci yazarın ne söylediğine bakmak için metni okumaktadır. Yazarın mesajını kendi kelimeleriyle ifade etmektedir (kodlamaktadır). Özetleme, soru sorma gibi herhangi bir biçimde mesaj ile ilgili notlar almaktadır. Son olarak yazarın söylemek istediği düşünmekte ve bu düşüncelerini diğerleri ile paylaşmaktadırlar.

5.3.12. İSOAT (İnceleme, Okuma, Soru Sorma, Anlatma, Tekrar Etme)

Psikolog Robinson tarafından 1940'larda geliştirilen İSOAT okuduğunu anlama stratejisi uygulama kolaylığı ve etkililiği bakımından günümüzde de hala etkinliğini koruyan bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. İSOAT stratejisi, okuduğunu anlama esnasında verimli olmaya yardımcı olan, okuma faaliyetini ve kavrama yeteneğini ilerleten tesirli bir stratejidir. Bu stratejiyle yapılan okuma faaliyeti neticesinde meydana gelen veriler bellekte uzun süre yer almaktadır (Butler, 1983). İSOAT stratejisi, okunan metni anlayabilme açısından ne yapılabileceğini önerir. İSOAT stratejisi öğrencilerin; konuyla ilgili önceki bilgilerini ilerletmelerine sahip oldukları şeyleri kontrol etmelerine, anlama ve hafızada tutma maksadıyla ihtiyaç duyulanı başlatmalarına, metne ilgi uyandırmalarına yardımcı olur (Tok, 2003).



Şekil-1 Anlama Stratejileri

Genel olarak anlama stratejilerini altı başlık etrafında bir araya gelmektedir. Bu stratejiler şekil-1’de görüleceği üzere soru sorma, izleme, özetleme, tahmin etme, görselleştirme ve araştırmamızın da konusunu oluşturan bağlantı kurma stratejisidir.

5.4. BAĞLANTI KURMA STRATEJİSİ

Bağlantı kurma stratejisinde, okuma sürecinde yer alan şemalar okuyucuların metne yansıttığı önceki bilgi ve deneyimleri ifade eder. Yapılan çalışmalar iyi okuyucuların deneyimlerini ve bilgilerini metni okurken tahmin ve formüle etmede kullandıklarını göstermiştir. Bireylerin sahip olduğu verileri bulmak, bağlantı kurma stratejisinin ana aşaması olarak bilinir (Florida Online Reading Professional Development, 2004). İyi okuyucular okudukları metin üzerine bağlantı kurmalarını sağlayacak önceki bilgileri ve deneyimlerini çizerler. Öğrencilere metinle nasıl bağlantı kuracakları öğretildiği zaman kolaylıkla onların daha iyi anlamalarını sağlayabilir (Harvey ve Goudvis, 2000).

Zimmerman ve Keene (1997) bağlantı kurma stratejisinin üç farklı yolla gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bunlar; *metinden kendine, metinden metine, metinden dünyaya* olarak sıralanmaktadır.

Metinden kendine bağ kurma: İleri seviyede bireysel ilişkiyi kapsamaktadır. Bireyler, görselleştirme yaparak, tuvalde çalışarak ya da bir şeyler yazmalarıyla parçayla kendi hayatları arasında ilişki oluşturabilirler. Bireyler, parçadan kendilerine ilişki oluştururlarken; “Okuduğum metin bana kendi hayatımdan neyi hatırlattı? Okuduğum metin ve hayatım arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar var? Böyle bir durum hiç başıma geldi mi? Okuma sırasında neler hissediyorum?” gibi suallere cevap bulmaya çalışırlar. “Okuduğum bu metin, bana geçen yıl ailemle geçirdiğim tatili hatırlattı” açıklaması parçadan kendine ilişki oluşturmaya misaldir (Florida Online Reading Professional Development, 2004).

Metinden metine bağ kurma: Okuma esnasında bireyin önceki okudukları metinler; aynı kişiye ait çeşitli metinler benzer çeşitteki ya da aynı temaya sahip metinler bireyin hafızasına gelir. Bu sayede birey önceki okuduğu tecrübeleri ile yeni okuduğu parça arasında köprü kurar. Bağ kurma, parçalar arası mekan, vakit, kişi ve şahıs kadrosu, tema, fikir ve vaka açısından köprü oluşturmayı kapsar (Arıcı, 2008). Okuyucular parçadan metine köprü oluştururken; “Okuduğum metin bana daha önce okuduğum bir metni hatırlattı mı? Okuduğum metin ile daha önce okuduğum metinler arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar var?, Daha önce böyle bir metin okudun mu?” gibi suallere cevap bulmaya çalışırlar. “Bu karakterin de geçen yıl okuduğum hikayede yer alan karakterlerle aynı problemi var” açıklaması parçadan parçaya bağ kurmaya misaldir (Florida Online Reading Professional Development, 2004).

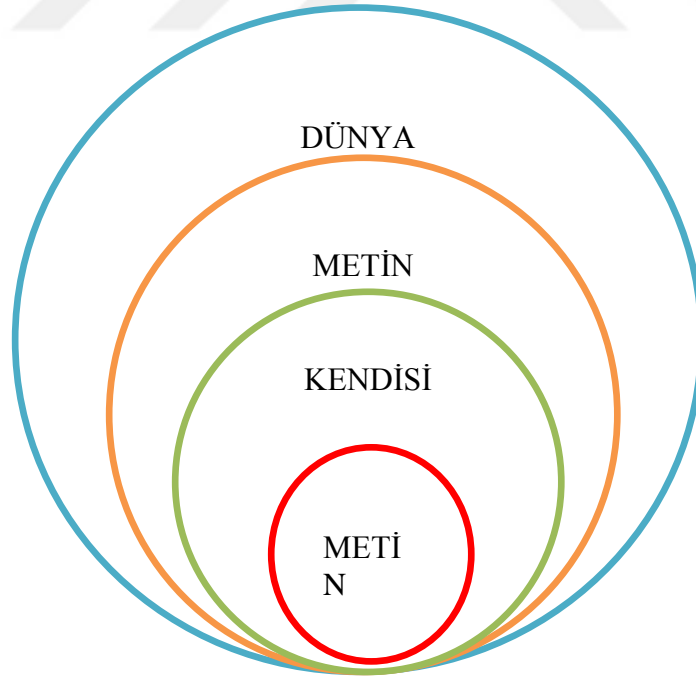
Metinden dünyaya bağ kurma: Bireyin okuduğu yere getirdiği büyük boyutlu bağlardır. Bireylerin kişisel deneyimlerinden farklı olarak dünyayla ilgili düşünceleri bulunmaktadır. Parçadan dünyaya bağlar, parçada bulunan şahısları ve vakaları; zamanımızdaki şahıslarla veya olaylarla mukayese edilerek oluşturulmaktadır. Öğreticiler parçadan dünyaya bağ oluşturmayı bilhassa; fen alanı, sosyal bilgiler veya edebi alanda oldukça yararlanırlar. Bireyler, parçadan dünyaya bağ oluştururken; “Okuduğum metin bana gerçek hayattan neyi hatırlattı? Okuduğum metin ve gerçek hayat arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar var?, Okuduğum bölüm gerçek hayatla nasıl bağdaştırılabilir?” gibi suallere cevap bulmaya çalışırlar. “Geçen gün televizyonda izlediğim belgesel, okuduğumuz makalenin konusuyla

örtüyor.” Açıklaması parçadan dünyaya bağ kurmaya misaldir (Florida Online Reading Professional Development, 2004).

Üç farklı bağlantı kurma stratejisi yukarıda da bahsedildiği gibi okuyucunun metinle, kendisiyle ve gerçek yaşamla bağ kurmasını sağlamakta ve bu da metni anlamlandırmasını kolaylaştırdığı gibi birçok yarar da sağlamaktadır. Cris Tovani (2000), bağlantı kurmanın yararlarını ise şu şekilde sıralamıştır:

Karakterlerin duygularının ve hareketlerinin ardında yatan sebepleri anlamayı sağlar. Okuyucunun zihninde net bir görüntü oluşturarak, okuyucuyu okumaya daha çok bağlar. Okuyucuyu sıkılmaktan alıkoyar. Okuma için amaç belirler ve okuyucuyu odaklar. Okuyucular diğer okuyucuların metne nasıl bağlandığını görür. Okuyucuları aktif olarak sürece dahil etmeye zorlar. Okuyucuların soru sormasına ve metni hatırlamalarına yardımcı olur. Harvey ve Goudvis (2000)’e göre bu stratejide öğretmen öğrencilere metin, kendisi ve dünyayla nasıl bağlantı kurması gerektiğini model olarak göstermelidir. Okuyucuya metinler arası, metinle kendisi arasında ve metinle dünya arasında bağlantılar kurabilmesi için öğrenci desteklenmelidir.

Şekil 2: Bağlantı Kurma Biçimleri



Şekil-2 de yer alan metinle – kendisi, metinler arası ve metinle gerçek dünya arasında bağlantı kurma stratejilerinin yanında, bağlantı kurmayı destekleyici

öğretim teknikleri yer almaktadır. Bunlar sırasıyla; kodlama stratejisi, bağlantı tamamlama, çift taraflı kayıt, bağlantı çizme şeklindedir.

1- Kodlama Tekniği, öğrencilerin önceki bilgilerine karşı okudukları şeyle karşılaştırarak anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin okuduklarında kendi kendilerine soru sorma olasılıklarını artırabilmektedir. Öğrenciler okudukları sayfa üzerine öğretmenleriyle birlikte belirledikleri kodlar çizerler ve onların ilk görevi her bir cümle ya da her bir paragrafa karşı düşüncelerini belirtmeleridir. Daha sonrasında öğrenciler partnerleriyle birlikte kullandıkları kodları karşılaştırarak tartışırlar. Öğrencilerin metinde kullandıkları kodlamalara örnek olarak; Ben bunu biliyorum (*), Yeni bilgi(+), İnanılmaz(!) ve Anlamadım(??) ifadeleri verilebilir (Hoyt, 2009).

2- Bir diğer teknik bağlantıyı tamamlamadır. Bu öğretim fikrinde ilk etapta öğrencilere bağlantı tamamlama cümleleri gösterilir ve açıklanır. Metnin bir bölümü yüksek sesle okunduktan sonra öğrencilere bir bağlantı cümlesi gösterilir ve bunu tamamlaması istenilir. Öğrenciler metinle metin arası, metinle kendisi ve metinle gerçek yaşama arasında bağlantı kurmasını sağlamak için kişisel deneyimlerini ve metni kullanırlar. Metnin diğer bir bölümü yüksek sesle okunduktan sonra ise bir partner öğrenciye bağlantı cümlesini tamamlaması için rehberlik eder. Öğrenciler birlikte çalışarak bu bağlantıları tamamlarlar ve tamamladıkları bağlantı cümlelerini aralarında tartışırlar (McLaughlin ve Allen, 2009). Bu bağlantı cümlelerine ise şu örnekler verebilir; bu durum bana.....hatırlatıyor. Bu karakterin yerinde olsaydımBenyapardım.

3- Çift Taraflı Kayıt Tekniği, öğrencilere okudukları metinle ilgili cevapları kaydetmelerine olanak sağlar. Bu tekniğin amacı aynı zamanda öğrencilere aktif olarak katılımlarını sağlamak onların düşüncelerini açıklamalarına olanak sağlamaktır. Öğrenciler bu teknik sayesinde kelime bilgisi, anlama ve içeriği akılda tutma yetilerini geliştirebilirler. Etkileşimli olarak derse katılımı sağlamasının yanında iş birliği öğrenmeyi destekler (Ruddel, 2002).

4- Son tekniğimiz ise bağlantılar çizmedir. Bu teknikte öğrencilere metinle bağlantı kurması için görsel çizimleri nasıl yapacağı öğretmen tarafından gösterilir. Metnin bir bölümü yüksek sesle okunurken aynı anda resmedebilirler. Metnin diğer bir bölümü okunurken öğrencilere görsel temsiller çizebilmeleri için sorular sorulur.

Öğrenciler bu teknikte sahip oldukları bilgileri resmedebilmeleri için cesaretlendirilir. Çizimlerin iyi ya da kötü olmasının büyük önemi yoktur, yalnızca öğrenciye bağlantı kurmasını sağlaması yeterlidir (McLaughlin ve Allen, 2009).

Tüm bunların yanında bağlantı stratejisinin nasıl kullanılacağına bilinmesi gerekmektedir. Öncelikle öğretmenler bu stratejiyi etkili bir şekilde kullanabilmek için, nasıl anlamlı bağlantılar kurmaları gerektiğini öğrencilere model olarak göstermeleri gerekmektedir. En kolay bağlantı öğretimi ise metinle kişinin kendisi arasında gerçekleşmektedir. Öğretmenler başlangıçta öğrencilerin kişisel deneyimlerine nispeten yakın bağlantıları modellemesi gerekir. Anahtar bir sözcük metinle kendisi arasındaki bağlantının kurulmasını hızlandıracaktır. Diğer bir aşama ise metinler arası bağlantı kurmadır. Öğretmenlerin benzer şekilde öğrencilere model olması gerekmektedir. Bazen biz okuduğumuz zaman, daha önce okuduğumuz metinleri hatırlarız. Öğrenciler bu stratejide daha önceki deneyimleriyle çeşitli metinleri düşünmeleri için teşvik edilir ve bu durum onların metni anlamalarına yardım edecektir. Son aşamada ise öğretmenlerin metinle dünya arasında model olarak göstermesi gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerin bağlantı kurabilme yeteneklerine sahip olmadıklarını düşündüğü zaman, sınıf talimatlarıyla yazarın varsayımları ve okuma deneyimleri arasında bir köprü kurulması gerekecektir. İhtiyaç duyulan arka plandaki bilgiyi oluşturmak, metinle dünya arasındaki bağlantıyı kurma adına çok önemlidir (Harvey ve Goudvis, 2000) aynı zamanda yalnızca bu stratejiyi kullanmasının yeterli olmadığını belirtmektedir. Öğrenciler yüzeysel bağlantılar kurabilirler ve bu da onları metinden uzaklaştırabilir. Öğretim süresince, öğrenciler onların metni anlamalarına ne kadar katkı sağladığını analiz etmek için gayret gösterilmeye ihtiyaç duyarlar. Metin bağlantılarının ise metnin anlaşılmasını sağlaması gerekmektedir.

5.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tekin (1980) Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi isimli çalışmada Türkçe dersinin metinleri kavramadaki etkisi ile yazılı ifade yeteneği gayelerini uygulamadaki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Tekin (1980), araştırmanın sonucunda

lise ve dengi okulları tamamladıktan itibaren üniversiteye katılan bireylerin metinleri kavrama becerisi ile yazılı anlatma yeteneği kafi seviyede kazanmamış durumda bulunduğunu vurgulamaktadır.

Palincsar ve Brown (1983) araştırmalarında karşılıklı öğretim yönteminin strateji öğretimindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma yedinci sınıflar üzerinde yapılmıştır. Araştırmada anlama seviyesini arttırmak amacıyla değerlendirme, sual yöneltme, belirginleştirme ve varsayımda bulunma stratejilerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda çiftli öğretim tekniğinin strateji öğretiminde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler uygulama sonrasında değerlendirme, sual yöneltme, belirginleştirme ve varsayımda bulunma stratejilerini amaca uygun bir şekilde kullanmaya başlamışlardır.

Hosenfeld (1984) araştırmasında başarılı ve zayıf okuyucuların bir metni okurken ne düşündüklerini, hangi işlemleri yaptıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla öğrencilerle birlikte sesli düşünme teknikleri kullanılmış ve daha sonra başarılı ve zayıf öğrencilerle yüz yüze görüşmelerde bulunmuştur.

Block (1986) tarafından yapılan araştırmada İngilizceyi ana dili ve yabancı dil olarak konuşan öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri incelenmektedir. Block, çalışmasında bu gruplar tarafından kullanılan stratejileri tanımlamakta; bunları bellek nitelikleri, anlama ve akademik başarıyla ilişkilendirmektedir. Araştırma sonucunda strateji kullanımıyla öğrenme yeteneği arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Stevens (1988) açıklama anlatım biçimine dayalı olarak yazılmış olan paragraflarda ana fikrin nasıl bulunacağına dair bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada ana fikrin nasıl bulunacağına yönelik biliş ötesi stratejiler kullanılmıştır. Araştırmada sırasıyla sözcük, deyim ve cümle çözümlmeleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda açıklamalı paragraflarda ana fikri bulmaya yönelik olarak uygulanan biliş ötesi stratejilerin anlamlı derecede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bakman ve diğerleri (1993) öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneklerini geliştirmek ve anlama sırasında ortaya çıkabilecek sorunları çözmelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiş olan yüksek sesle düşünme yönteminin strateji öğretilimi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Yüksek sesle düşünme yaklaşımı bağlamında kendi kendine soru sorma, bilgiyi araştırma, artırılmış bir tonla bağırarak inceleme,

varsayımda buluma, ifade etme; hikayeyi yeniden anlama, tekrar okuma ve okuma eylemine yineleme, anlamayı izleme gibi uygulamalar düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda yüksek sesle düşünme yaklaşımını uygulayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre okuduklarını daha iyi kontrol ettikleri ve bu yaklaşımın okuduğunu anlamada doğrudan okuma yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Perssin (1994) araştırmasında başarılı ve zayıf okuyucular arasındaki strateji kullanımı farkına değinmektedir. Stratejileri esneklikle kullanabilen ve kendi stratejilerinin bilincinde olan okuyucular iyi okuyucular olarak tanımlanmaktadır. Ön bilgisini kullanabilme, anlayıp anlamadığını değerlendirme, metnin türüne ve okuma amaçlarına Gore strateji seçme iyi okuyuculara özgü niteliklerdir. Buna göre iyi okuyucular okuma amaçlarını önceden belirleyebilir, bir metindeki önemli bir bilgiyi ayrıntılardan ayırabilir, metnin sonraki bölümlerinde ne anlatıldığına ilişkin fikir yürütebilirler.

Rich ve Blake (1994) okuma sırasında problem yaşayan öğrenciler üzerinde çalışmışlardır. Araştırmada bu özellikteki öğrencilere resim çizme stratejisine uygun olarak dersler verilmiş ve metinlerin ana fikirlerini resim çizerek tespit etmeleri öğretilmiştir. Bunun yanında bireylerin kendilerine sual yöneltmeleri, özet yazma ve yazı yazmaları gibi adımlardan da yararlanmışlardır. Araştırma sonunda okuma-anlama problemleriyle karşı karşıya kalan öğrencilerin metinlerin ana fikirlerini bulma yolunda kendilerini geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Çakır (1995) araştırmasında “büyük ölçekli” olarak adlandırdığı stratejilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bundan yola çıkarak “büyük ölçekli” stratejilerin okuma sırasında yararlanan zihinsel stratejilerin bilincinde olma derecesi, okunan metni değerlendirebilme yeteneği ve seçenekli soruları cevaplayabilme yeteneği üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda uygulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

Mader (1996) açıklama anlatım biçimine dayanarak yazılmış olan metinleri anlamayı sağlamak üzere geliştirilen öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu bağlamda alınan veriyi belirleme, belirlenen veriyi doğru bir ifade haline getirerek düzeltme ve sahip olunan bilgiyle yenileri bütünleştirme gibi strateji adımları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda açıklamalı

metinleri okuduğunu anlama sürecinde bilgiyi seçme, düzenleme ve yeni bilgiyle bütünleştirme stratejilerinin klasik yönteme göre oldukça etkili olduğu belirlenmiştir.

Demirel (1996) çalışmasında bilgiye dayalı parça çeşitlerini kavrama seviyesi ile altıncı sınıf bireylerinin öğrenme seviyeleri arasındaki ilişkiyi bulmayı hedeflemektedir. Çalışma esnasında bireyler sade, tabloluk, görsel, tabloluk ve görsel olarak dört biçimde yapılan bilgiye dayalı parçaları okumuşlardır. Sonuçta parçaların çeşitleriyle bireylerin kavrama seviyeleri arasında anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda bireyler en kavrama seviyesini düz parçalar; en yüksek kavrama seviyesini ise görsel tabloluk parçalarla elde etmektedirler.

Bedir (1998) araştırmasında İngilizce okuyan bireylerin okuma derslerinde yararlandıkları stratejileri bulmayı ve bireylere anlamayı kolaylaştırmak üzere bilişsel öğrenme stratejilerini öğretmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın sonucunda bilişsel öğrenme stratejilerinin uygulanması ile okuduğunu kavrama seviyesi arasında anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine göre belirgin bir şekilde yükselmiştir. Araştırmada ayrıca anlama bakımından daha başarılı olan öğrencilerin zayıf öğrencilere göre daha fazla strateji kullandıkları tespit edilmiştir.

Çöğmen (2008), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında eğitim fakültesi bireylerinin, parçaları okudukları esnada, okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanma düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucu elde edilen sonuçları incelediğimizde bireylerin yararlandıkları okuduğunu anlama stratejileri, ölçeğin iki boyutu ve tamamı için “sık sık kullanım” seviyede olduğu ve ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini yararlanılma seviyeleriyle ders başarıları arasında olumlu düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Manuel ve Robert (2008) yaptıkları çalışmada bağlantı kurma öğretiminin etkilerini incelemiştir. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin kendi öğrenme deneyimleri ve önceki bilgileri arasında nasıl bağlantı kurulacağını belirlemektir. Çalışma sonucunda öğrencilere kendi öğrenme deneyimleri için öneriler ve nitelikli fikir üretmeleri için destek verilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Topuzkanamış (2009), tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” adlı araştırmasında, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile bu iki düzey arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma grubu olarak Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen namzetlerinin okuduklarını kavrama seviyelerinin yeterli olmadığını, okuma stratejilerinden yararlanma düzeylerinin ise normal seviyede bir yeterliliğinin bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak, ders başarı skoru ileride bulunan bireyler daha çok anlama stratejisinden yararlandıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca, okuduğunu kavramayla ders başarısı arasında alt seviyede ancak anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Taşdemir (2010) tarafından yapılan REAP okuduğunu anlama tekniğinin öğrencilerin başarısı üzerine etkisi adlı çalışmada materyal olarak okul kitapları kullanılmış ve okuma, kodlama, not alma, yorumlama okuma stratejisinin etkililiğini araştırmıştır. Bu araştırma sonucunda klasik metotla ders işleyen gruba göre deney grubunun okuduğunu anlamada büyük farklılık elde ettiği tespit edilmiştir.

Cathy (2010) tarafından yapılan araştırmada, metinle okuyucu arasındaki bağ kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri karşılaştırılmış, metinle okuyucu arasındaki bağlantının etkililiği değerlendirilmiştir. Sonuç olarak ise erkek ve kız öğrenciler metin ve okuyucu arasındaki bağlantı kurma stratejisi sayesinde önemli gelişmeler kaydetmiştir.

Bir diğer araştırmada ise daha derin bir şekilde anlama için bağlantı kurma gerekliliğinden bahsedilmiş, öğrencilerin yeni öğrendikleri şeylerle, deneyimleri önceki bilgileri, yaşantıları ve duygularıyla bir bağ kurarak öğrenmeyi daha mantıklı hale getirdikleri belirtilmiştir. İyi okuyucular metni anlamak ve zenginleştirmek için farklı bağlantı türleri kullanırlar. Sonuç olarak ise metin okunduğunda hatırlatılan şeyleri isimlendirmek yetişkin okuyucular için yeterli değildir. Bağlantı kurma stratejisi sayesinde, metinde yer alan bilgi ve fikirler, metnin iç ve kenar kısımları resmedilerek de anlamlı okuma sağlanabilir. Carnegie Council on Advancing Adolescent Literacy (2010).

McNamara ve Kendeou (2011) tarafından yapılan araştırmada ise, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin etkisi araştırılmış ve bağlantı kurma stratejisiyle birlikte okuyucular önceki bilgileri ve deneyimleri sayesinde çeşitli bağlantılar kurarak anlamalarını zenginleştirdiklerini ve aynı zamanda metinler arası, metinle okuyucu ve metinle gerçek yaşam arasında bağlantılar kurarak okudukları metni akıllarında biçimlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Özyılmaz ve Alcı (2011) tarafından yapılan “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi” adlı araştırmada kavrama stratejilerinden; varsayımda bulunma, sual yöneltme, değerlendirme, belirginleştirme, bellekte kurgulama, ilişki oluşturma ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim (K-W-L) stratejilerinin okuduğunu kavramadaki tesirini tespit etmek hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda, yararlanılan stratejilerin yedinci sınıfta okuyanlara okuduğunu anlama seviyelerinde anlamlı tesiri olmadığı bulunmuştur. Çalışmanın ikinci bir sonucu ise anlamada yararlanılan stratejilerin yedinci sınıfta okuyan bireylerin okuduğunu anlama seviyesinde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Son olarak Moss (2016), tarafından yapılan çalışmada ise okuyucuların kişisel deneyimleri, hafızaları, ilişkileri ve okuyucuların aynı zamanda yeni metin ve öncekiler arasında bağlantı kurduklarını belirtmiştir. Öğrenciler metinler arası anlamlı bağlantılar kurmaları için cesaretlendirilmeleri gerektiğini söylemiştir. Metin ve gerçek yaşam arasında bağlantı kurmanın ise okuyucun sahip olduğu kelime bilgisi ve metinden not aldığı bölümlerden çıkarımlar yapılarak metin ve dünya arasında bir bakış açısı yaratıldığı belirtilmiştir.

BÖLÜM III

6. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın örnekleme uygulama süreci araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi çalışmaları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

6.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma, bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan deneysel bir çalışmadır. Bu açıdan çalışmanın verileri iki farklı kaynaktan iki farklı veri toplama yönteminin birlikte uygulanması (karma yöntem) ile elde edilmiştir:

a) OABT, nicel araştırma yöntemlerinden “ön test son test yarı deneysel desen yöntemi” ile toplanmıştır.

b) Öğrenci görüşleri, nitel araştırma yöntemlerinden “yarı yapılandırılmış görüşme” ile elde edilmiştir.

Ön test, son test kontrol ve deney gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki gruptan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2007). Buna bağlı olarak yarı deneysel çalışmanın özelliği, grupların yansız seçimini kapsadığı fakat katılımcıların gruplara yansız bir şekilde atanmadığıdır (Creswell, 2005). Başka bir ifadeyle yarı deneysel yöntem, katılımcıların deney ve kontrol gruplarına atanmasında rastgele dağılımın kullanılmadığı bir deney yaklaşımı içerir (Creswell ve Clark, 2008).

Nitel veri toplama teknikleri ile veri elde etmek için, araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, ürünlerden ya da çıktılarından daha çok süreç ile ilgilenmektedir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda anlamlar önem taşımaktadır (Merriam, 1988). Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir, iki uç arasında yer almaktadır. Araştırmada bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Bu araştırmada, bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlamaya yönelik etkisini belirlemek amacıyla öğrencilerden nicel olarak elde edilen veriler ile yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla nitel olarak elde edilen veriler birbirini desteklemek için kullanılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemler, araştırmacının araştırma sürecinde kendisinden veya araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlışlıkları en aza indirgemesine büyük katkılar sağlamak ve yapılan araştırmanın niteliğini artırmaktadır. Çünkü veri kaynaklarını çeşitlendirme, elde edilecek sonuçların daha geçerli olmasına olanak sağlamaktadır (Creswell ve Clark, 2007).

Eş zamanlı karma yöntem; araştırmacının nicel ve nitel olmak üzere her iki yöntemle aynı anda veri toplamasına ve elde ettiği bilgiyi genel sonuçların yorumlanmasına dayanmaktadır (Creswell, 2003). Bilimsel araştırmalarda bazen farklı bir metot ile elde edilmiş veri setini içeren ana bir metot üzerine temellendirmek için eş zamanlı karma yöntem kullanılabilir (Bergman, 2008).

Araştırmacılar bir metottan elde ettiği veriyi, asıl araştırmasını temellendirdiği metottan elde ettiği verileri desteklemek için kullanmak istediğinde eş zamanlı karma yöntemi işe koşabilmektedir (Creswell ve Clark, 2007). Özel bir konuya odaklı oluşturulan bir araştırma sorusu, araştırmanın temel yöntemiyle elde edilen verilerle tatminkar bir şekilde cevaplanmıyorsa, ikinci bir veri seti sürece dâhil edilebilir. Eğer araştırma nicel yöntem üzerine kuruluysa nitel veri seti sürece dâhil edilebilmekte ya da bunun tam tersi olarak çalışma nitel bir yöntem üzerine kuruluysa oluşturulan araştırma sorusunu desteklemek için nicel bir veri seti sürece dâhil edilebilmektedir (Creswell, 2003).

Nitel ve nicel veriler aynı zaman periyodunda fakat birbirinden bağımsız bir şekilde toplanmıştır. Elde edilen veriler birlikte analiz edilmiş ve araştırma sorularının cevaplandırılmasında birlikte kullanılmıştır. Bu tarz veri toplama süreci daha tutarlı veriler elde etmede, çapraz geçerlilik sağlamada ve verilerin birbirini desteklemesinde araştırmaya büyük avantajlar sağlamaktadır (Cooney, 2008).

Bu araştırmada verilerin yorumlanması aşamasında nitel ve nicel veriler birleştirilerek araştırmanın geçerliği ve güvenirliğinin artırılması ve bulguların desteklenmesi amaçlanmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 2 de ise araştırmamızın deneysel deseni yer almaktadır.

Tablo 2 : Araştırmanın Deneysel Deseni

Grup	n Test	Uygulama	Son Test
G ₁	O _{1,1}	X	O _{1,2}
G ₂	O _{2,1}	-	O _{2,2}

G₁ : Deney Grubu

G₂ : Kontrol Grubu

O_{1,1}: Deney Grubuna Ait n lmler

O_{1,2}: Deney Grubuna Ait Son lmler

O_{2,1}: Kontrol Grubuna Ait n lmler

O_{2,2}: Kontrol Grubuna Ait Son lmler

X : Bağlantı Kurma Stratejisinin Kullanıldığı Uygulama

6.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın çalışma evreni ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise Aksaray ili Sarıyahşi ilçesi Şehit Vedat Büyüköztaş İlkokulu'nda öğrenim gören 3. sınıflar içinden bir deney ve bir de kontrol grubu alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 3: Örneklemin Gruplara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Cinsiyet	n	%
Deney Grubu	Kız	10	76,9
	Erkek	3	23,1
Kontrol Grubu	Kız	4	30,7
	Erkek	9	69,3
TOPLAM	Kız	14	53,8
	Erkek	12	46,2

Tablo 3'ten de görüleceği üzere deney ve kontrol gruplarında 13'er öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda 10 kız ve 3 erkek öğrenci, kontrol grubunda 4 kız ve 9 erkek öğrenci bulunmaktadır. Toplam öğrenci sayılarına bakıldığında kız öğrencilerin %53,8, erkek öğrencilerin %46,2'ni oluşturduğu görülmektedir.

3.3.VERİ TOPLAMA ARACI

Bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" (OABT) kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerini belirlemek amacıyla uygulamadan önce ve sonra 3 farklı metin kullanılmıştır. Bu başarı testlerinde yer alan metinler ise sırasıyla; Yerli Malı, Ölümsüzleşen Bahçe ve Masallarla Büyüyen Çocuktur. Her bir metinde 13'er soru bulunmakta ve toplam 39 soru yer almaktadır. Bu metinlere bağlı kalınarak hazırlanan sorular alanında uzman 2 öğretmenden alınan görüşler ile test edilmiştir. Öğrencilerin testlere doğru verdikleri her doğru yanıt 1, yanlış yanıtları 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için, Kuder Richardson-20 (KR-20) değeri hesaplanmıştır. KR-20 formülüne göre değer .85 olarak bulunmuştur.

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Karşılaştırmalı sonuçlar elde etmek amacıyla, tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma soruları ve alan yazındaki bilgiler doğrultusunda öğrencilerin okuduğunu anlamayla ilgili bakış açılarını tespit için geliştirilmiştir. Görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir;

- 1- Anne mesleği nedir?
- 2- Baba mesleği nedir?
- 3- Okuma alışkanlığı üzerinde ailenin etkisi var mıdır
- 4- Kitap okuma geliştiren/geliştirmeyen faktörler nelerdir?
- 5- Boş zamanlarında kaç saat kitap okuyorsun?
- 6- Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi için sınıfta yaptığın etkinlikler nelerdir?

- 7- Okuduğunu anlamada zorlanıyor musun? Neden?
- 8- Kitap okumayı ailenin isteğiyle mi yoksa kendi isteğinle mi gerçekleştiriyorsun?
- 9- Ayda kaç kitap okuyorsun?
- 10- Okuduğunu anlama durumun nedir? Niçin?
- 11- Kitap okuma alışkanlığının diğer derslerdeki başarıya da etkisi var mıdır?
- 12- Kitap okuma alışkanlığını nasıl kazandırabiliriz?

Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanmasında; soruların kolaylıkla anlaşılması ve çok boyutlu olmaması, yanıtlayıcıyı yönlendirici olması gibi ilkelere dikkat edilmiştir (Bogdan ve Bikken, 1992). Hazırlanan görüşme formunun amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla alanında uzman öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir. Araştırmanın iç güvenirliliği (tutarlılığını) artırmak için görüşmeyle ilgili bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir.

6.3.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada deney grubu olarak belirlenen 3/A sınıfında bağlantı kurma stratejisinin uygulanmasına yönelik olarak deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin kavrama seviyelerini belirlemek maksadıyla son test uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programı (Social Sciences Statistical Package) yardımıyla analiz edilmiştir. OABT uygulandıktan sonra, öğrencilerin doğru ve yanlışları belirlenmiş, veriler bilgisayar ortamına girilmiş ve her bir öğrenciye verdikleri doğru yanıtlar için 1 puan verilmiştir. Yapılan araştırmada Mann Whitney U-Testi tercih edilmiştir. Mann Whitney U-Testi iki ilişkisiz örneklemeden bulunan skorların birbirleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını sınırlar. Mann Whitney U-Testi bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde ve sürekli olmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2004). Deney ve kontrol grubunda 13'er öğrenci bulunmaktadır. Örnekleminiz küçük olduğu için, iki bağımsız grubun ortalamasını karşılaştırmada bu test tercih edilmiştir.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan bulguların analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen bilgilerin detaylı olarak incelenmesini gerektirir. Önceden belirsiz olan temaların ve kodların bulunmasına imkan sağlar. Bu çeşit czmlemede gaye, toplanan verileri ayarlanmış ve değerlendirilmiş Şekilde bireylere aktarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırmada görüşmelerin içerik analizi sonucunda toplanan verilerin aktarılmasında hiçbir yorum olmadan okuyucunun anlayabileceği Şekilde sunulmuştur. Deney gurubunda yer alan ğrenciler “D₁,D₇,vb.” kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise “K₁,K₅,vb.” Şeklinde kısaltma yapılarak gösterilmiştir. Bu ğrencilerin belirmesinde ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testinden aldıkları puanlar doğrultusunda, her iki gruptan da okuduğunu anlamada en başarılı ve en zayıf olan öğrencilerden birer ğrenci seçilmiş ve bu öğrencilerin cevapları analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sürecince yapılan uygulamalardan elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1.Deney Grubu İle Kontrol Grubu Arasında Anlamlı Farklılık Yoktur (1. Hipotez)

Araştırmanın birinci hipotezinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Bu incelemeye sonraki araştırma sorularının cevaplanmasına ve istatistik seçimine temel teşkil etmesi bakımından gerek duyulmuştur. Deney ve kontrol grubuna ait frekans ve yüzde değerleri ise Tablo 4'te gösterildiği gibidir.

Tablo 4 : Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ön-Test Frekans Değerleri

Deney Grubu	Doğru Sayısı	Yüzde (%)	Kontrol Grubu	Doğru Sayısı	Yüzde (%)
D ₁	6	46	K ₁	4	23
D ₂	5	38	K ₂	6	46
D ₃	6	46	K ₃	11	85
D ₄	8	62	K ₄	6	46
D ₅	7	53	K ₅	9	69
D ₆	5	38	K ₆	10	77
D ₇	10	77	K ₇	7	53
D ₈	10	77	K ₈	8	62
D ₉	10	77	K ₉	10	77
D ₁₀	11	85	K ₁₀	5	38
D ₁₁	12	92	K ₁₁	9	69
D ₁₂	12	92	K ₁₂	5	38
D ₁₃	9	69	K ₁₃	12	92
Ortalama \bar{X}	8,53	65,53		7,84	58,5

Tablo 4’te görüleceği üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test doğru sayılarının ortalaması 8,53 ve yüzde ortalamasının ise 65,53’tir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin ön-testten aldıkları doğru sayısının ortalaması 7,84 ve yüzde ortalamalarının da 58,5 olduğu görülmektedir. Her iki grup arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlama için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Aşağıda verilen Tablo 6’da ise deney ve kontrol grubu Ön-test okuduğunu anlama Mann Whitney U-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grupları Ön-Test Okuduğunu Anlama Mann Whitney U-Testi Sonuçları

ÖNTEST	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuduğunu Anlama	Deney	13	14.58	189.00	70.500	.469
	Kontrol	13	12.42	161.00		

Yapılan Mann Whitney U-Testi analizi sonuçlarına göre ön OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bu bulgulara dayalı olarak, araştırmanın birinci hipotezi doğrulanmıştır.

4.2. Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Vardır (2. Hipotez)

Araştırmanın ikinci hipotezinde deney grubunun kendi içinde değerlendirilmesi durumunda ön ve son OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu testlerin analizlerini yapmak için non-parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Deney grubuna ait ön test frekans değerleri Tablo 4’te verilmiştir. Deney grubunun OABT son test puanlarına ilişkin frekans değerleri ise aşağıda yer alan Tablo 6’da gösterildiği gibidir.

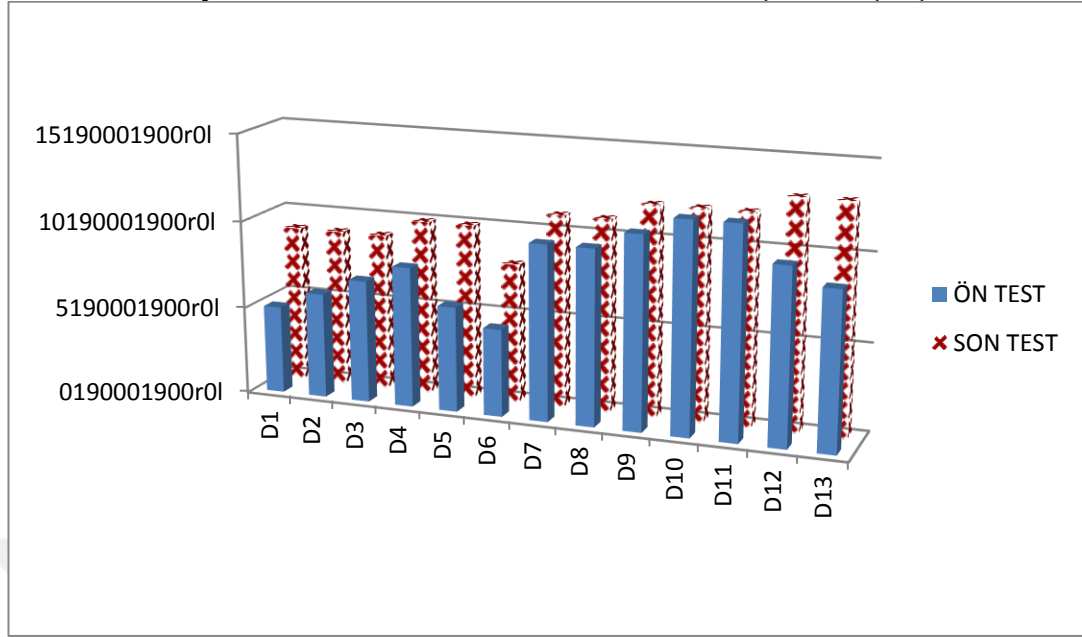
Tablo 6 : Deney Grubuna Ait Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Frekans Değerleri

Deney Grubu	Doğru	Yüzde	Deney Grubu	Doğru	Yüzde
Ön-Test	Sayısı	(%)	Son-Test	Sayısı	(%)
D ₁	6	46	D ₁	9	69
D ₂	5	38	D ₂	9	69
D ₃	6	46	D ₃	9	69
D ₄	8	62	D ₄	12	92
D ₅	7	53	D ₅	12	92
D ₆	5	38	D ₆	8	62
D ₇	10	77	D ₇	11	85
D ₈	10	77	D ₈	10	77
D ₉	10	77	D ₉	10	77
D ₁₀	11	85	D ₁₀	11	85
D ₁₁	12	92	D ₁₁	13	100
D ₁₂	12	92	D ₁₂	13	100
D ₁₃	9	69	D ₁₃	12	92
Ortalama \bar{x}	8,53	65,53		10,69	82,2

Tablo 6'daki veriler analiz edildiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön testten aldıkları puanlar ile son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ön testten almış oldukları doğru cevap ortalamaları 8,53'ten 10,69'a yükselmiştir. Ortalama yüzdelerini karşılaştırdığımızda ise 65,53'ten 82,2'ye artış gösterdiği görülmektedir. Elde edilen sonuçların karşılaştırmalı analizi ise grafik halinde verilmiştir.

Deney grubuna ait ön ve son test sonuçlarının grafiği aşağıda yer alan Tablo 7'de gösterildiği gibidir.

Tablo 7 : Deney Grubuna Ait Ön- Test ve Son-Test Sonuçları Karşılaştırması



Tablo 7’de yer alan veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son testte aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Bu analiz sonucunda öğrenciler son test puanlarında büyük oranda artış olduğu görülmektedir. Aşağıda yer alan Tablo 8’de ise öğrencilerin OABT ön ve son testinden aldıkları puanların Mann Whitney U- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8: Deney Grubu Ön ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	13	10.38	135.00	44.00	,0 36
Son Test	Deney	13	16.62	216.00		

Tablodan elde edilen sonuçlara göre deney grubu ön ve son OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Tablo 8’den elde edilen bulgulara dayalı olarak, araştırmamızın ikinci hipotezi doğrulanmıştır.

4.3. Kontrol Grubu Ön-Test ve son-Test Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Vardır (3. Hipotez)

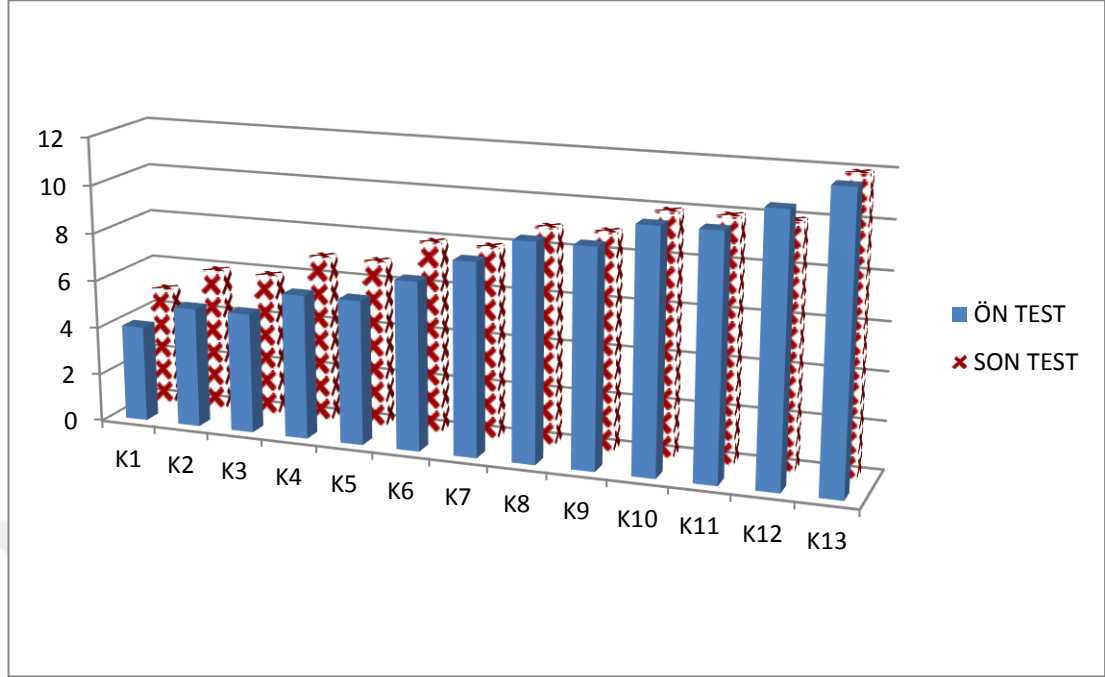
Araştırmanın üçüncü hipotezinde kontrol grubunun ön ve son-OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Kontrol grubuna ait OABT ön test ve son test frekans değerleri aşağıda yer alan Tablo 9 'da belirtildiği gibidir.

Tablo 9 : Kontrol Grubuna Ait Ön Test ve Son Test Frekans Değerleri

Kontrol Grubu	Doğru	Yüzde	Kontrol Grubu	Doğru	Yüzde
Ön-Test	Sayısı	(%)	Son-Test	Sayısı	(%)
K ₁	4	23	K ₁	5	38
K ₂	6	46	K ₂	6	46
K ₃	11	85	K ₃	10	77
K ₄	6	46	K ₄	7	53
K ₅	9	69	K ₅	9	69
K ₆	10	77	K ₆	10	77
K ₇	7	53	K ₇	6	53
K ₈	8	62	K ₈	7	53
K ₉	10	77	K ₉	10	77
K ₁₀	5	38	K ₁₀	8	62
K ₁₁	9	69	K ₁₁	9	69
K ₁₂	5	38	K ₁₂	8	62
K ₁₃	12	92	K ₁₃	12	92
	7,84	58,5		8,23	63,7

Tablo 9'daki verilere göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön testten aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanlar arasında büyük farklılık görülmemektedir. Öğrencilerin ön testten almış oldukları doğru cevap ortalamaları 7,84'ten 8,23'a yükselmiştir. Ortalama yüzdelerini karşılaştırıldığında 58,5'ten 63,7'ye artış gösterdiği görülmektedir. Elde edilen sonuçların karşılaştırmalı analizi ise grafik halinde verilmiştir. Öğrencilerin ön ve son test puanları arasında aldıkları puanların karşılaştırması Tablo 10'da belirtildiği gibidir.

Tablo 10 : Kontrol Grubuna Ait Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırması



Tablo 10'daki verilere göre öğrenciler her iki OABT 'den birbirine yakın puanlar aldıkları görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son testten aldıkları puanların Mann Whitney U- Testi analiz sonuçları ise Tablo 11'de gösterildiği gibidir.

Tablo 11: Kontrol Grubu Ön ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Kontrol	13	12.88	167.50	76.500	,679
Son Test	Kontrol	13	14.12	183.50		

Tablo 11'den elde edilen sonuçlara göre Kontrol Grubu'nda yer alan öğrencilerin ön ve son-OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$). Bu bulgularda araştırmamızın üçüncü hipotezi doğrulamaktadır.

4.4. Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasında Deney Grubu Lehine Anlamlı Farklılık Vardır (4.Hipotez)

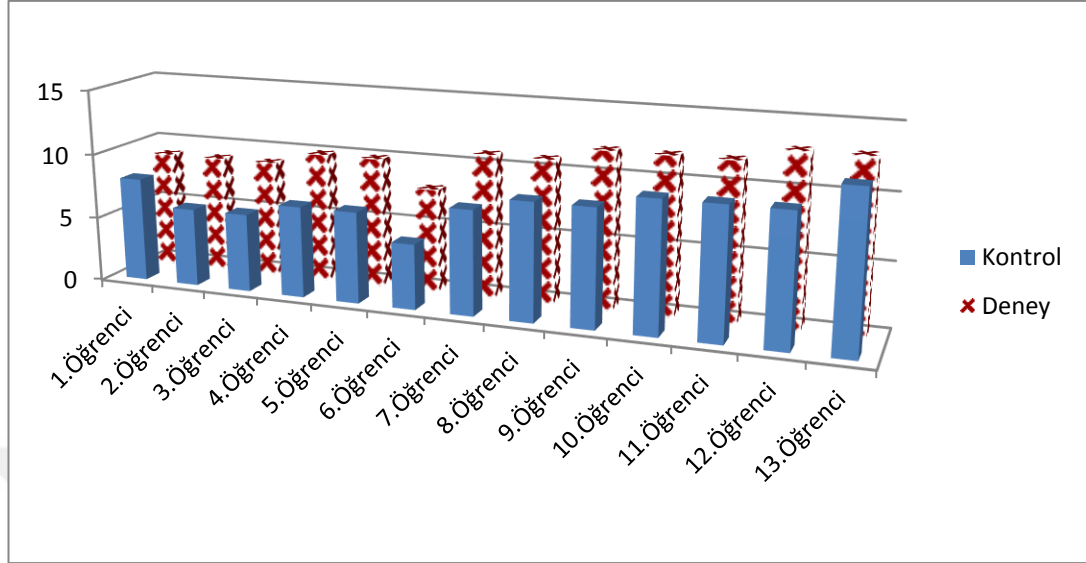
Araştırmanın dördüncü hipotezinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son-OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını incelenmiştir. Tablo 13'te deney ve kontrol grubuna ait son test frekans değerleri bulunmaktadır.

Tablo 12 : Deney ve Kontrol Grubuna Ait Son Test Frekans Değerleri

Kontrol Grubu	Doğru	Yüzde	Kontrol Grubu	Doğru	Yüzde
Ön-Test	Sayısı	(%)	Son-Test	Sayısı	(%)
D ₁	9	69	K ₁	5	38
D ₂	9	69	K ₂	6	46
D ₃	9	69	K ₃	10	77
D ₄	12	92	K ₄	7	53
D ₅	12	92	K ₅	9	69
D ₆	8	62	K ₆	10	77
D ₇	11	85	K ₇	6	53
D ₈	10	77	K ₈	7	53
D ₉	10	77	K ₉	10	77
D ₁₀	11	85	K ₁₀	8	62
D ₁₁	13	100	K ₁₁	9	69
D ₁₂	13	100	K ₁₂	8	62
D ₁₃	12	92	K ₁₃	12	92
	10,69	82,2		8,23	63,7

Tablo 12'de yer alan frekans değerleri incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının ortalaması (10,69), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalaması ise 8,23'tür. (10,69>8,23). Bu sonuçlar bize deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre daha başarılı sonuç elde ettiğini göstermektedir. Tablo 13'te ise bu öğrencilere ait puanların karşılaştırmalı analizi grafik olarak yer almaktadır.

Tablo 13 : Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Karşılaştırması



Tablo 13'te grafik sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek puanlar elde ettikleri kolaylıkla görülmektedir. Öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U- Testi kullanılmıştır. Bu teste ait ölçüm sonuçları aşağıda yer alan Tablo 14'te gösterildiği gibidir.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarının Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Son Test	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuduğunu	Deney	13	17,65	229.00	30.500	,005
Anlama	Kontrol	13	9,35	121.00		
Son Test						

Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin son-OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Bu bulgular da araştırmamızın dördüncü hipotezini doğrulamaktadır.

4.5. Okuduğunu Anlama Stratejisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ise deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen okuduğunu anlamaya ilişkin veriler yer almaktadır. Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden aktarılmıştır. Buna göre katılımcılar için deney ve kontrol grubunu ifade etmesi açısından “D₁” ve “K₃” şeklinde bir numara verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, görüşme formunda yer alan sorular ve bulguları sunulmuştur. Araştırmada uygulanan son test puanlarına göre ise okuduğunu anlamada;

Deney grubundaki en başarılı öğrenci : [D₁₂]

Deney grubundaki en başarısız öğrenci : [D₆]

Kontrol grubundaki en başarılı öğrenci : [K₁₃]

Kontrol grubundaki en başarısız öğrenci : [K₁] olarak belirlenmiştir.

4.5.1 Aile faktörüne ilişkin öğrenci görüşleri

Okuma alışkanlığı üzerinde ailenin etkisinin olup olmadığını dair görüşlerde okuduğunu anlamada başarılı olan [D₁₂] ve [K₁₃] kodlu öğrenciler okuma alışkanlığı üzerinde ailesinin etkisinin olmadığını, [D₆] ve [K₁] kodlu öğrenciler ise okuduğunu anlamada ailelerinin etkili olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir.

4.5.2 Okumaya ayrılan zaman faktörüne ilişkin öğrenci görüşleri

Boş zamanlarda kaç saat ve ayda kaç adet kitap okuyorsun sorusuna öğrencilerden [D₁₂] kodlu öğrenci yarım saat-bir saat arası ve ayda en az sekiz kitap okuduğunu belirtmiştir. [K₁₃] kodlu öğrenci ise boş zamanlarında bir saat ve ayda toplam on beş kitap okuduğunu ifade etmiştir. [D₆] kodlu öğrenci boş zamanlarında yarım saat ve ayda toplam bir kitap okuyabildiğini, [K₁] kodlu öğrenci ise boş zamanlarında iki saat ve ayda toplam iki kitap okuduğunu söylemiştir.

4.5.3 Okuma Alışkanlığı faktörüne ilişkin öğrenci görüşleri

Kitap okuma alışkanlığını nasıl kazandırabiliriz ve sınıfında yaptığın etkinlikler nelerdir sorusuna [D₁₂] kodlu öğrenci “o kişinin istediği kitapları okutarak

ve onu zorlamayarak ve sınıfta ise kelime avcısı materyali ve strateji kullanıyoruz ve hızlı okuma yapıyoruz” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. [K₁₃] kodlu öğrenci kendilerine bol bol kitap verip okutarak ve sınıf içerisinde okuma yarışması ve kitap okuma saati düzenlediklerini, [D₆] kodlu öğrenci “çok kitap okuyarak ve sınıfta kelime avcısı materyali ve strateji kullanımı” yanıtını, [K₁] kodlu öğrenci ise “kitap okuyarak ve tekrar okumaları yaparak” ifadeleri ile okuma alışkanlığına ilişkin yanıtlarını vermişlerdir.

4.5.4 Anlamayı etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri

Okuduğunu anlamada zorlanıyor musun? Neden? Okuduğunu anlama durumun nedir? Sorusuna [D₁₂] kodlu öğrenci: “Hayır zorlanmıyorum” şeklinde cevap vermiş ve devamında “Çünkü okuma tekniği kullanıyoruz” diye ilave etmiş ve kitapları çok iyi düzeyde anlayarak okuduğunu belirtmiştir. [K₁₃] kodlu öğrenci de “hayır zorlanmıyorum ve okumada çok iyiyim” yanıtını vermiştir. [D₆] kodlu öğrenci ise “evet zorlanıyorum çünkü kelimeleri anlayamıyorum” cevabını vermiş diğer taraftan [K₁] kodlu öğrenci de “zorlanıyorum çünkü yavaş okuyorum ve okuduğumu anlayamıyorum” yanıtlarını vermişlerdir

4.5.5 Okumayı geliştirmeyi etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri

Kitap okumayı geliştiren faktörlere ilişkin görüşlerde [D₁₂] kodlu öğrenci ailesinin kitap alması ve öğretmenin kitap vermesi, [K₁₃] kodlu öğrenci kitap okumayı çok sevmesi, [D₆] kodlu öğrenci kelime avcısı materyali, [K₁] kodlu öğrenci ise tekrar okuma olduğunu belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

7. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere, araştırmanın amaçları doğrultusunda yer verilmiştir.

7.1. SONUÇLAR

Bu araştırmada ilk olarak ilkokul 3. sınıfta deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi ön testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan Mann Whitney U-Testi analizi sonuçlarına göre ön OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön giriş okuduğunu anlama başarılarının denk olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci probleminde ise ilkokul 3. sınıfta deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi ön test ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu ön ve son OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre bağlantı kurma stratejisinin deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının gelişiminde faydalı olduğu söylenebilir. Yapılan çeşitli araştırmalarda da okuduğunu anlama stratejilerinin, metinleri anlama seviyesini yükselttiği yönündedir (Kırmızı, 2008; Barnett ve McKown, 2007; Pesa, Sommers, 2007).

Kırmızı (2008) yaratıcı drama ile bireylerin anlama stratejilerini öğrenmelerini sağlamış, uygulamadan sonra deney ve kontrol grubunun başarı düzeyleri kıyaslandığında anlamlı fark tespit edilmiştir. McKown ve Barrett (2007) çalışmalarında varsayımda bulunma, ilişki kurma, zihninde kurgulama, anlam bulma, araştırma ve değerlendirme okuma stratejilerini, bireylere örnek olarak sesli düşünme

ve resimler aracılığıyla anlatmışlar ve bireylerin okuduğunu anlama seviyelerinin yükseldiğini bulmuşlardır. Pesa ve Sommers (2007), 7. sınıf ve 8. sınıfta okuyanlara kendini denetleme, akılda kurgulama, ana düşünceyi bulma, sual yöneltme, ilişki oluşturma, yorumlama ve bir araya getirme stratejilerini anlatmış ve bireylerin uygulama sonrasında okuduğunu anlama seviyelerinde artma tespit etmiştir.

Belet ve Yaşar (2007), 5. sınıfta okuyanlarla gerçekleştirdikleri çalışmada öğrenme stratejilerinden faydalanmanın onların anlama yeteneklerini ilerlettiğini tespit etmişlerdir.

Yine Güngör ve Açıkgöz (2006) gerçekleştirdikleri araştırmada strateji kullanımının, bireylerin kavrama düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Palincsar ve Brown (1983) araştırmalarında karşılıklı öğretimin strateji öğretimi üzerinde etkisi olup olmadığı araştırmışlardır. Çalışma yedinci sınıflar üzerinde yapılmıştır. Araştırmada anlama seviyesini arttırmak amacıyla değerlendirme, sual yöneltme, belirginleştirme ve varsayımında bulunma stratejilerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda karşılıklı öğretimin strateji öğretiminde tesiri bulunduğu belirlenmiştir. Öğrenciler uygulama sonrasında özetleme, soru sorma, netleştirme ve tahmin etme stratejilerini amaca uygun bir şekilde kullanmaya başlamışlardır.

Araştırmanın üçüncü sorusu ise ilkokul 3. sınıfta kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi ön test ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir olup olmadığı şeklindedir. Bu problemde bulunan neticeye göre kontrol grubunda bulunan bireylerin ön ve son-OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bilgilerden yola çıkarak geleneksel yöntemle göre eğitim gerçekleştirilen kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının farklılık olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın dördüncü problemde ilkokul 3. sınıfta deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son-OABT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda bağlantı kurma stratejisine uygun olarak derslerin işlendiği deney grubu uygulamadan önce elde ettiği puanlar ile uygulamadan sonra elde ettikleri puanlar arasında bir yükseliş tespit edilmiştir. Bu sonuç bize bağlantı kurma stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına pozitif yönde etkisi olduğunu göstermektedir. Bağlantı kurma okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okuduğunu anlama başarı testi ön test puanları kontrol edildiğinde, grupların son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bu teste ilişkin gruplar arasında ortaya çıkan bu anlamlı farklılık stratejinin okuduğunu anlama konusunda etkili bir strateji olduğunun göstergesidir. Yapılan diğer araştırmalarda çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Çakır (1995) araştırmasında “büyük ölçekli” olarak adlandırdığı stratejilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan “büyük ölçekli” stratejilerin okuma sırasında yararlanılan zihinsel stratejilerin farkında olma derecesi, okunan bir parçayı değerlendirebilme becerisi ve seçenekli soruları cevaplayabilme yeteneği üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda uygulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Stevens (1988) açıklama anlatım biçimine dayalı olarak yazılmış olan paragraflarda ana fikrin nasıl bulunacağına dair bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada ana fikrin nasıl bulunacağına yönelik biliş ötesi stratejiler kullanılmıştır. Araştırmada sırasıyla sözcük, deyim ve cümle çözümlenmeleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda açıklamalı paragraflarda ana fikri bulmaya yönelik olarak uygulanan biliş ötesi stratejilerin anlamlı derecede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bakman ve diğerleri (1993) öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneklerini geliştirmek ve anlama sırasında ortaya çıkabilecek sorunları çözmelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiş olan yüksek sesle düşünme yönteminin strateji öğretimi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Yüksek sesle düşünme yaklaşımı bağlamında kendi kendine soru sorma, bilgiyi araştırma, kendi kendine üst seviyede ses tonuyla fikir yürütme, varsayımda bulunma, ifade etme; hikayeyi yeniden anlama, tekrar

okuma, anlamayı izleme gibi uygulamalar düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda yüksek sesle düşünme yaklaşımını uygulayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre okuduklarını daha iyi kontrol ettikleri ve bu yaklaşımın okuduğunu anlamada doğrudan okuma yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir

Rich ve Blake (1994) okuma sırasında problem yaşayan öğrenciler üzerinde çalışmışlardır. Araştırmada bu özellikteki öğrencilere resim çizme stratejisine uygun olarak dersler verilmiş ve metinlerin ana fikirlerini resim çizerek tespit etmeleri öğretilmiştir. Bunun yanında kendi kendine sual yöneltme, kısa notla yazma ve özet yazma gibi adımlardan da yararlanılmıştır. Araştırma sonunda okuma-anlama problemleriyle karşı karşıya kalan öğrencilerin metinlerin ana fikirlerini bulma yolunda kendilerini geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Hosenfeld (1984) araştırmasında başarılı ve zayıf okuyucuların bir metni okurken ne düşündüklerini, hangi işlemleri yaptıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla öğrencilerle birlikte sesli düşünme teknikleri kullanılmış ve daha sonra başarılı ve zayıf öğrencilerle yüz yüze görüşmelerde bulunmuştur.

Mader (1996) açıklama anlatım biçimine dayanarak yazılmış olan metinleri anlamayı sağlamak üzere geliştirilen öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu bağlamda elde edilen bilgiyi belirleme, belirlenen veriyi doğru bir ifade haline getirme ayarlama, yeni veriyi bir araya getirme gibi strateji adımları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda açıklamalı metinleri okuduğunu anlama sürecinde bilgiyi seçme, düzenleme ve yeni bilgiyle bütünleştirme stratejilerinin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Cathy (2010) tarafından yapılan araştırmada, metinle okuyucu arasındaki bağ kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada 6. Sınıf kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri karşılaştırılmış, metinle okuyucu arasındaki bağlantının etkililiği değerlendirilmiştir. Sonuç olarak ise erkek ve kız öğrenciler metin ve okuyucu arasındaki bağlantı kurma stratejisi sayesinde önemli gelişmeler kaydetmiştir.

McNamara ve Kendeou (2011) tarafından yapılan araştırmada ise, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin etkisi araştırılmış ve bağlantı kurma stratejisiyle birlikte okuyucular önceki bilgileri ve deneyimleri sayesinde çeşitli bağlantılar

kurarak anlamalarını zenginleştirdiklerini ve aynı zamanda metinler arası, metinle okuyucu ve metinle gerçek yaşam arasında bağlantılar kurarak okudukları metni akıllarında biçimlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Manuel ve Robert (2008) yaptıkları araştırmada bağlantı kurma öğretiminin etkilerini incelemişlerdir. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin kendi öğrenme deneyimleri ve önceki bilgileri arasında nasıl bağlantı kurulacağını belirlemektir. Çalışma sonucunda öğrencilere kendi öğrenme deneyimleri için öneriler ve nitelikli fikir üretmeleri için destek verilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Çoğmen (2008), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin, ders metinlerini okurken, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucu elde edilen sonuçları incelediğimizde öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri, ölçeğin iki boyutu ve tümü için “sık sık kullanım” düzeyinde olduğu ve ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, araştırmamızda elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın beşinci bölümünde ise elde ettiğimiz nicel verileri desteklemesi amacıyla okuduğunu anlamaya ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu yer almaktadır. Deney ve kontrol grubunda bulunan bireylerin cevapları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan okuduğunu anlamada başarılı her iki öğrenci de okuma alışkanlığı üzerinde ailesinin etkisinin olmadığını, diğer taraftan ise zayıf öğrencilerin ailelerinin etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu da bizlere okuduğunu anlamada başarılı öğrencilerin kendi kendilerine bu alışkanlığı kazandıklarını, zayıf olanların ise destekle bu hedefe ulaşabileceklerini göstermektedir.

Kitap okumak, kelime avcısı materyali kullanmak ve tekrar okumaları gerçekleştirmek deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını geliştirmektedir.

Deney ve kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerden okuduğunu anlamada başarılı olanlar, başarısız öğrencilere göre daha çok kitap okumakta ve

okumaya daha fazla zaman ayırmaktadır. Bu sayede okuduklarını daha kolay şekilde anlamaktadırlar.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma derslerinde kelime avcısı materyalini ve okumayla ilgili strateji kullanmaları ve kontrol grubunda geleneksel olarak yapılan etkinliklerden okuma saati ve okuma yarışması faaliyetleri uygulanması öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilemektedir.

Okuma stratejisi kullanan ve çok kitap okuyan öğrenciler okuduklarını kolaylıkla anlayabilmektedir. Diğer taraftan anlamı bilinmeyen kelimeler ya da yavaş okumayla karşılaşıldığında okuduğunu anlamada problemler yaşandığı görülmektedir.

Okuduğunu anlamada başarılı olan öğrencilerin Türkçe derslerinin yanında diğer derslerdeki başarıları da olumlu yönde gelişmektedir. Okuduğunu anlamada başarısız olan öğrencilerin diğer derslerde de başarı elde etmesi olası görülmemektedir. Çünkü diğer derslerdeki başarı okuduğunu anlamayla ilgilidir.

Nicel ve nitel veriler karşılaştırmalı olarak analiz edildiğinde;

Okuma stratejisi uygulanan deney grubu ve mevcut programa göre öğretim yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu fark deney grubu lehinedir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre ise öğrencilerden okuma stratejisi kullananlar kolaylıkla okuduklarını anlayabilmektedirler. Mevcut programa göre öğretim yapılan öğrenciler okuduğunu anlamada zorluk yaşamaktadırlar.

Bağlantı kurma stratejisiyle birlikte öğrenciler okudukları anlayabilmekte, diğer derslerdeki başarıları da bu sayede artmaktadır. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre ise strateji kullanan ve çok kitap okuyanlar okuduklarını anlayabilmekte ve derslerdeki başarıları da pozitif yönde artış göstermektedir.

Son olarak deney grubunda yer alan öğrencilerin strateji kullanımı ile birlikte kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları ve mevcut programın okuduğunu anlamada yetersiz olduğu görülmektedir. Nitel verilere göre strateji kullanan öğrenciler mevcut programla öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılıdır. Bu bilgiler bizlere nitel verilerin, nicel verileri desteklediğini ortaya koymaktadır.

7.2. ÖNERİLER

Okuduğunu anlama yeteneğinin edinimi çok küçük yaşlarda başlamaktadır. Bu nedenle ilkokuldan başlayarak bireylerin düzeylerine göre okuma anlama faaliyetleri gerçekleştirilmeli, okuduğu anlama stratejilerinden yararlanılması gerektiği bu yıllardan başlamak üzere bireylere verilmelidir.

Öğretmenlerin bu stratejileri, öğrencilerine aktarabilmeleri için sahip oldukları bilgiyle birlikte iyi bir alan bilgisine de hakim olmaları gerekmektedir. Bu alanla ilgili uygulama şeklinde eğitim almaları, eğitimin niteliğini ve etkinliğini artıracaktır. Bu eğitim uygulayıcılara hizmet içi eğitim olarak, üniversitede okuyan eğitim fakültesi öğrencilerine ise lisans eğitimleri sırasında öğretilmelidir.

Öğrencilerin, metinleri tahlil ederken arkadaşlarıyla işbirliği yapmaları sağlanmalı böylece birbirlerinin bilgi ve becerilerinden yararlanmaları sağlanmalıdır. İlkokullarda eğitim-öğretim gören bireylerin kavrama becerilerinin ilerletilmesi büyük oranda bu okullarda bulunan öğretmenlere bağlıdır. Bundan dolayı eğitim fakültelerinin bilhassa sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin, okuduğunu anlama stratejilerinin okutulan metinde ne şekilde uygulanacağı ve nasıl öğretileceği ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.

Öğretmenler Türkçe derslerinde parça türleriyle ilgili bilgilendirilmeli ve onlara parçaya göre değişik okuma stratejilerinden yararlanmak gerektiği öğretilmelidir.

Öğretmenleri, bağlantı kurma stratejisinin başarısını artırmak için uygulama öncesi stratejiyi nasıl gerçekleştirecekleri konusunda öğrencilerini bilgilendirmelidir. Ayrıca okuma çalışmalarına başlamadan önce model olarak öğretmen açıklama yapmalıdır.

Öğretmenler okuduğunu anlama stratejileri kullanımını alışkanlık haline getirerek öğrencilerine model olmalıdırlar. Sahip oldukları öğrencilerin her birine ulaşmayı gaye edinmelidirler. Tecrübelerini ise arkadaşları ile paylaşmalı, birbirleriyle daima elde ettikleri bulguları aktarmalıdırlar.

Ülkemizde Türkçe okuduğunu anlama çalışmalarında geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Bu sınıflarda Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında çoğunlukla metin okunmakta ve ilgili soruları yanıtlanmaktadır. Bu

şekilde okuduğunu anlama çalışmalarında gerçek amaca ulaşamamaktadır. Özellikle okuduğunu anlama başarısının diğer alanlardaki başarıyı etkilediği göz önüne alındığında, bu sorunların çözümü için öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri olan stratejilere yer verilmelidir.

Üniversitelerin çeşitli birimlerinde konuyla ilgili yapılan bilimsel çalışmalar, öğretmenlere ulaştırılmalı ve bunlar ilköğretim aşamasındaki öğrencilerle uygulanabilir.

Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmalı ve bunu takibi öğretmen tarafından yapılmalıdır.

Son olarak ise araştırmamızda yer alan bağlantı kurma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki sonuçları göz önünde bulundurulduğunda program geliştirmecilere de bir yol gösterici niteliğinde olabilir.

Uygulama küçük bir grupta ve yalnızca 3. sınıf düzeyinde yürütülmüştür. Daha büyük gruplarla ve geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

Farklı yaş gruplarındaki etkisini görmek amacıyla okuduğunun anlama stratejilerine dayalı öğretimle ilgili farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıflarda deneysel araştırmalar yapılmalıdır.

Araştırmada yalnızca bağlantı kurma stratejisine dayalı bir öğretim yapılmıştır. Okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla farklı stratejilerle de deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aerlene, C. (2010). The Effect of Text-to-Self Reading Strategies on Reading Comprehension[09.06.2017].<http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1785&context=dissertations>.
- Akçamete, G. (1990). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c. XXII, s. 2, ss. 735-754.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alperen, N. (1999). *Okuma-yazma Öğretimi Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması*. Ankara. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aunola K., Leppanen U., Niemi P., Nurmi E. (2008), "Letter Knowledge Predicts Grade 4 Reading Fluency And Reading Comprehension", *Learning and Instruction* Vol.18, No:6, ss.548-564, (Eric No:EJ813918).
- Baker, L., Brown, A. L. (1984), "Cognitive Monitoring In Reading", *Handbook Of Research In Reading* ss.353-395, Longman, New York.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Barnett Cynthia L., McKown Brigitte A. (2007). *Improving Reading Comprehension Through High Order Reading Skills*. Yüksek Lisans Tezi. Saint Xavier University.
- Bartram, M. ve Parry, A. (1989). *Elementary Reading Skills*. Penguin Books Press.

- Baymur, F. (1949). *Türkçe Öğretimi (İkinci Kitap) İlk Okuma – Okuma – Dil Bilgisi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram v Uygulama*. 3(1): 69-86.
- Bongratz Karen M., Bradley Julie C., Fisel Kimberly L., Orcutt Jennifer A., Shoemaker Amy J. (2002). *Improving Student Comprehension Skilss Through The Use of Reading Strategies*. Yüksek Lisans Tezi. Saint Xavier University.
- Butler, T. H. (1983). *Effect Of Subject And Training Variables On The SQ3R Study Method*, Doctor of Education, Arizona State University, USA.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 6. bs. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Carnegie Council on Advancing Adolescent Literacy. (2010). *Time to Act: An Agenda for Advancing Adolescent Literacy*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Chiu, M. M. ve Xihua , Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, 18, 321-336.
- Correa, Manuel G. ve Bleicher Robert E. (2008). Making Connections to Teaching Reflection.[01.05.2017].<http://repository.library.csuci.edu/bitstream/handle/10139/661/Correia2008MakingPublisher.pdf?sequence=1>
- Creswell, J.W. ve Clark, V. L. (2008). *Designing and conducting mixed methods research*. USA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2005). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.

- Demirel Ö., Koç S., Müftüoğlu G., Namlu A.G., Odabaşı F., Topbaş S. ve Yangın B. (1998). Ed. Topbaş Seyhun. *Türkçe Öğretimi*. [16.01.2017]. <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite04.pdf>.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul beşinci Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı.
- Duffy Gerald G., Roehler Laura R. (1989). *Improving Classroom Reading Instruction: A Decision-Making Approach*. 2.bs. New York: Random House
- Duke Nell K., Pearson David P. (2002). Effective Practices For Developing Reading Comprehension.[04.12.2016].<http://www.learner.org/workshops/readingk2/support/DevelopingReadingComp.1.pdf>
- Eamon, M. K. (2005). Social- Demographic, School, Neighbourhood and Parenting Influences on Academic Achievements of Latino Young Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 34(2), 163-175.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:2, No:6, ss. 207-223.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Sociology*, 19, 277-294.
- Erden M. ve Akman Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Gelen, İ. (1999). “İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Güleryüz, H. (1999). *Okuduğunu Anlama İle Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Güneş, F. (2004). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneyli, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi
- Gürsakar, S. (2012). Pisa 2009 Öğrenci Başarı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452.
- Gürses, R. (1996). Okuma Anlama. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, Sayı: 28, Cilt: IX, ss. 98-103.
- Gürses, T. (2002). *Reading Strategies Employed By ELT Learners At Advanced Level*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Harvey, S. ve Goudvis, A. (2000). *Strategies That Work. Teaching Comprehension For Understanding and Engagement*. York, Ma: Stenhouse.
- Hortaçsu, N. (1995). Parents' education levels', parents' beliefs, and child outcomes. *The Journal of Genetic Psychology*. 156(3), 373-383.
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E., Liaw, F.-R., ve Ching, W.D. (1997). Cultural differences in early mathematics learning: A comparison of Euro-American,

Chinese-American, and Taiwan-Chinese Families. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 371-388.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğu Anlama Stratejisi Kullanımının Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi.

Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Ergin yayıncılık

Karacakaloğlu, N. (2006). *Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi*, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, ss. 142-145, Kök Yayınları, Ankara.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1987), *Türkçe Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Keene, E. O., Zimmerman S. (1997). *Mosaic Of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. USA: Heinemann (Aktaran: Block Cathy C., Gambrell Linda B., Pressley Michael. Ed. 2002. Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice. USA: John Wiley ve Sons Inc.)

Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (2007). (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Kırmızı, S. F. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişisi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.

- Klingner, J. K., Vaughn, S. ve Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students With Learning Difficulties*. New York: The Guilford Press.
- Levpušek, M. P., Zupancic, M., & Socan, G. (2012). Predicting achievement in mathematics in adolescent students: The role of individual and social factors. *The Journal of Early Adolescence*, XX(X), 1–29.
- Lienemann, T. ve Reid R. O. (2006). *Strategy Instruction For Students With Learning Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Luma, S. (2002). *İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri Ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Maria, K. (1990). *Reading Comprehension Instruction: Issues and Strategies*. Maryland: York Press Inc.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- M.E.B. (2005) *İlköğretim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara
- M.E.B. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6–8. Sınıflar)*.
- Moffet, J. ve Wagler, B. J. (1976). *Student Centered Language Arts and Reading K 13, A Handbook For Teachers*. Second Edition Boston.
- Moss, J. (2016). Literature, Literacy ve Comprehension Strategies in the ElementarySchool.[19.07.2017].<https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Books/Sample/29900chap01x.pdf>

Naylor, D. T. ve Diem, R. A. (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. New York: Random House.

Nelson R.J., Smithy D. J. ve Doddz J. M. (1992). *The Effects Of Teaching A Summary Skills Strategy To Students Identified As Learning Disabled On Their Comprehension Of Science Text. Education and Treatment Of Children* c.15 s.3.

Ogle D. M. (1986). K-W-L: *A Teaching Model That Develops Active Reading Of Expository Text. The Reading Teacher*. c.39 s.6: 564 – 570.

O'Neil, H. F. ve Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89,234–245.

Öksüzler, O. ve Sürekçi, D. (2010). İlköğretimde Başarıyı Etkileyen Faktörler: Bir Sıralı Lojit Yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 47 (543), 93-103.

Öz, F. M. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (1), 17-20

Özdemir, İ. (2006). *Türkiye'de Bir Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde Okuma Becerileri I Dersinde Gerçekleştirilen Açılımlama Stratejisi Öğretiminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Palincsar, A. S. ve Brown, A. (1984). *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension Monitoring Activities*. *Cognition and Instruction*. c.1 s.2: pp. 117-175.

- Paris S. G., Lipson M. ve Wixson K. (1983). Becoming A Strategic Reader. Contemporary Educational Psychology. c.8.s.3: 293-316. (Aktaran Hobson, Ellen. 2008. The Role Of Metacognition Of Teaching Reading Comprehension. [04.03.2009]. <http://www.metacognition.org/index.php>).
- Pesa N. ve Somers S. (2007). Improving Reading Comprehension Through Application and Transfer of Reading Strategies. Saint Xavier University. Yüksek Lisans Tezi.
- Pressley M., Block C. (2002), *Summing Up: What Comprehension Instruction Could Be*, Comprehension Instruction: Research- Based Practices, Guilford Pres, New York.
- Reutzel R.D., Camperell K. ve Smith J. A. (2002). Hitting The Wall : Helping Struggling Readers Comprehend. Ed. Block Cathy C., Gambrell Linda B., Pressley Michael. *Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice*. USA: John Wiley ve Sons Inc.
- Ruddell, R. (2002). *Teaching Children to Read and Write: Becoming an Influential Teacher* (3rd Edition). Boston. Allyn and Bacon.
- Sallabaş, M.E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Schoot, M., Vasbinder, L., Horsley, T. M., Lieshout, E. (2008), The Role of Two Reading Strategies In Text Comprehension: An Eye Fixation Study In Primary School Children, *Journal of Research in Reading* , Vol.:31, No:2, ss. 203-223 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14679817.2007.00354.x/pdf>.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.

- Schreiber, J. B. (2002). Institutional and Student Factors and Their Influence on Advanced Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 274-286.
- Stahl Katherine A.D. (2004). Proof, Practice, and Promise: Comprehension Strategy Instruction in the Primary, Grades. *The Reading Teacher*. c. 57.
- Stevens, R. J. (1988). Effects Of Strategy Training On The Identification Of The Main Idea Of Expository Passages. *Journal Of Educational Psychology*. 80, 1, pp. 21-26.
- Tankersley, K. (2003). *Threads of Reading: Strategies for Literacy Development*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Taşdemir, M. (2010). The Effects of the REAP Reading Comprehension Technique on Students' Success, *Social Behavior and Personality: an international journal*, Volume 38, Number 4, 2010, pp. 553-560(8).
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunun Anlamaya Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Temizkan, M. (2008). *Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2), 129-148.
- Tekin, H. (1980) *Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*, Mars Matbaası, Ankara.
- Tok, Ş. (2003), “*İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Bilgi Haritası ve İnceleme- Soru Sorma- Okuma- Bakmadan Cevaplama- Gözden Geçirme Stratejilerinin Akademik Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Tovani C. (2000). *I Read It, But I Don't Get It: Comprehension Strategies For Adolescent Readers*. Portland, ME: Stenhouse.(Aktaran Florida Online Reading Professionl Development, 2004. [04.11.2016]. <http://forpd.ucf.edu/strategies/stratText.html>

Yağcıoğlu S. ve Değer A. C. (2002). *Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Atölye Çalışması*. 2. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri. s:34-43. İstanbul: Eyüboğlu Öğretim Kurumları Yayınları.

Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi: İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları

Yılmaz, M. (2006). “*Okuduğunu Anlama Ve Dikkat Arasındaki İlişki*”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ulusal İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, Yıl:2006, 1. Cilt:1, s. 112- 120.

Yılmaz, A. (2000). *Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EKLER

Ek 1. Araştırmada Kullanılan Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)

Ek 2. Araştırma Kullanılan Bağlantı Kurma Stratejisiyle İlgili alışma Kağıtları

Ek 3. Görüşme Formları

Ek 4. Araştırma İzni

Ek 5. zgemiş



YERLİ MALI

Çevremizde kullandığımız ve yaşamımızı kolaylaştıran birçok ürün vardır. Bu ürünler fabrikalarda ya da küçük iş yerlerinde üretilir. Otomobiller, radyo ve televizyonlar, çeşitli mutfak araçları fabrikalarda üretilir. Masa, sandalye, koltuk takımı, dolap ve sehpa atölyelerde yapılır.

Besin maddelerinin birçoğu bağ, bahçe, tarla ve seralardan elde edilir. Türkiye, besin maddeleri bakımından zengin bir ülkedir.

Türkiye Cumhuriyeti kurulmadan önce fabrikalarımız azdı. El tezgahları da yeterli değildi. Kullandığımız malların birçoğu yabancı ülkelere alınıyordu. Bunların hepsi pahalı mallardı. Paramız yabancı ülkelere akıp gidiyordu. Cumhuriyetin ilanından sonra yeni fabrikalar kuruldu. El tezgahları ve küçük iş yerleri çoğaldı. Dış ülkelerde üretilen malların birçoğu kendi ülkemizde üretilmeye başlandı.

Bugün ülkemizde üretilen mallar hem standartlara uygun hem de kullanımı daha kolaydır. Her zaman ve her yerde yerli malları kullanmalıyız. Böylece paramız yabancı ülkelere gitmeyecektir. Yurt ekonomimiz daha güçlü olacaktır.

Sadece yerli malı kullanmakla yetinmemeliyiz. Tutumlu olmalıyız. Tutumlu olmak cimrilik değildir. Paramızı yerinde ve gerektiği kadar kullanmalıyız. Parasını tutumlu kullanmayan, gelişigüzel harcayan kimselere savurgan denir. Biz ne cimri ne de savurgan olmalıyız. Paramızı ölçülü harcamalıyız.

Yüksel OCAKLI

Belirli Gün ve Haftalar
(Kısaltılarak düzenlenmiştir.)

SORULAR

1. Metne göre çevremizde kullandığımız ve yaşamımızı kolaylaştıran ürünler nerelerde yapılır?

A) Ekonomide

C) Bankalarda

B) Evde

D) Fabrikada, küçük işyerlerinde ve atölyede

2. Metne göre aşağıdakilerden hangisi atölyelerde üretilen ürünlerden biridir?

- A) Otomobil
- B) Radyo
- C) Sehpa
- D) Televizyon

3. Metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Türkiye besin maddeleri bakımından fakir bir ülkedir.
- B) Türkiye Cumhuriyeti kurulmadan önce fabrikalarımız çoktu.
- C) Paramız yabancı ülkelere gitmiyordu.
- D) Cumhuriyetin ilanından sonra yeni fabrikalar kuruldu.

4. Aşağıdakilerden hangisi metnin konusudur?

- A) Savurganlığın önemi
- B) İyilik yapmanın önemi
- C) Yerli malı kullanmanın önemi
- D) Yabancı malları kullanmanın önemi

5. Metne göre parasını tutumlu kullanmayan, gelişigüzel harcayan kimselere ne denir?

- A) Tutumlu
- B) Gaddar
- C) Cimri
- D) Savurgan

6. Aşağıdaki kelimelerden hangisi metinde kullanılmamıştır?

- A) Para
- B) Sera
- C) Tezgah
- D) Sanayi

7. Metne göre cumhuriyet kurulmadan önce kullandığımız malların birçoğunu ülke dışından almamızın sebebi nedir?

- A) Mallar pahalı olduğu ve çok ürettiğimiz için
- B) Fabrikalarımızın az olduğu ve el tezgahlarının yeteri kadar olmadığı için
- C) Tutumlu davrandığımız ve hiç para harcamadığımız için

8. Metne göre aşağıdakilerden hangisi cumhuriyetin ilanından sonra gerçekleşen olaylardan biri değildir?

- A) Yeni fabrikalar kuruldu.
- B) El tezgahları ve küçük iş yerleri çoğaldı.
- C) Dış ülkelerde üretilen malların birçoğu ülkemizde üretilmeye başlandı
- D) Yurt ekonomisi oldukça zayıfladı.

9. Metne göre paramızın yabancı ülkelere gitmemesi için yapılması gereken aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yabancı ülkelerle alışveriş yapmak
- B) Her zaman ve her yerde yerli malı kullanmak.
- C) Paramızı savurgan bir şekilde harcamak.
- D) Ülkemizin her yerine fabrika kurmak.

10. Metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Sadece yerli malı kullanmakla yetinmemeliyiz.
- B) Tutumlu olmaya özen göstermeliyiz.
- C) Paramızı yerinde ve gerektiği kadar kullanmalıyız.
- D) Fazla üretim yapmayıp, ülke dışından almalıyız.

11. Aşağıdakilerden hangisi bu metnin başlığı olmaya elverişli değildir?

- A) Üretimin Gücü
- B) Tutumluluk
- C) Savurganlığın Önemi
- D) Yerli Malı Kullanmanın Önemi

12. Aşağıdakilerden hangisi bu metnin yazarının düşüncelerine terstir?

- A) Kendimiz üretmeye özen gösterelim ve tutumlu olalım.
- B) Ülke dışından fazla mal olmak ülke ekonomisini güçlendirir.
- C) Yerli malı kullanılmalı ve herkesi teşvik etmeliyiz.
- D) Üreten toplumların ekonomisi daima güçlüdür.

13. Aşağıdakilerden hangisi metinde anlatılmak istenen ana düşüncedir?

- A) Dayanışma yaparak her şeyi başarabiliriz.
- B) Sürekli tüketen toplumlar çok başarılı olurlar.
- C) Yerli malı kullanılmalı ve tutumlu olmalıyız.
- D) Çok çalışmalı ve daima iyilik yapmalıyız.

ÖLÜMSÜZLEŞEN BAHÇE

İkinci Selim, padişahlığında kendi adına bir cami yaptırmaya karar verdi. Ülkenin mimarı Koca Sinan'ı çağırttı. Ona:

- Ey ustalar ustası, dedi. Bana öyle bir cami yap ki ününe ün katılsın. Adımız sonsuza dek birlikte söylensin. Padişahın bu sözleri karşısında Baş Mimar Koca Sinan yerlere kadar eğildi.

- Buyruğunuz başım üstüne sultanım, dedi. Edirne'de bildiğim bir tepe var. Emir verin, caminizi oraya yapayım.

Padişahın buyruğu üstüne caminin Edirne'de yapımına karar verilerek hemen hazırlıklara başlandı. İlk iş caminin yapılacağı tepedeki evlerin, bahçelerin satın alınarak cami alanının hazırlanmasıydı. Bunun için evlerin yıkımına girişildi. Bu tepede çok güzel bir bahçe vardı. Bu bahçe, Selim Dede adlı yaşlı bir adamındı. Çevredeki çocuklar, kendi bahçeleri gibi, gelip yerlerdi bahçedeki yemişleri. Selim Dede bu yüzden bahçesini, cami yapımı için vermekte direndi.

Ak sakallı mimarbaşı, bir sabah erkenden, Selim Dede'yi görmek için bahçesine geldi. Mimar, Selim Dede'ye selam vererek:

- Bahçen gerçekten de dedikleri kadar güzelmiş. Hayran oldum! dedi.

Mimarın bahçeyi beğenmesi Selim Dede'yi sevindirmişti.

- Sağolasın, bütün ömrümü şu gördüklerin için harcadım. Benim yerimde olsaydın ey koca mimar, elinde yarattığın bu bahçeyi kıyıp verebilir miydin?

- Hayır, ben de vermezdim. Ama onu ölümsüzleştirirdim. Selim Dede, hayretle baktı:

- Nasıl?

- Camiyi yapmam için bahçeyi bağışlamak senden, ölümsüzleştirmek benden.

Cami bitince bahçe de ölümsüzlüğe kavuşacak. Bana inan!

Selim Dede, mimarın bu sözleri karşısında toprağını caminin yapımı için bıraktı. Caminin yapımı beş yıl sürdü. Selim Dede ölmeden caminin yapımı bitti. Selim Dede, avluda uçuşan güvercinleri ve açan çiçekleri görünce,

- Benim bahçem bu! diye bağırdı. Selim Dede, sevinçten gözyaşlarını tutamadı.

Adnan ÖZYALÇINER
Ölümsüzleşen Bahçe(Kısaltılarak düzenlenmiştir.)

SORULAR

1. Metne göre cami yaptırmak isteyen padişah aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Koca Sinan
- B) İkinci Selim
- C) Selim Dede
- D) Fatih Sultan Mehmet

2. Metne göre padişah cami yapımı için kimi çağırıyor?

- A) Rüstem Dede
- B) Selim Dede
- C) Koca Sinan
- D) İkinci Selim

3. Metne göre caminin aşağıdaki illerden hangisine yapılmasına karar veriliyor?

- A) İstanbul
- B) Bursa
- C) Edirne
- D) Aksaray

4. Metne göre cami yapımına karar verildikten sonraki ilk aşama aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Camiyi hangi mimarın yapacağına karar verilmesi
- B) Cami etrafında bulunan evlerin yıkımına başlanması
- C) Caminin yapılacağı tepedeki evlerin, bahçelerin satın alınması
- D) Caminin bahçesine ağaç ve çiçek dikilmesi

5. Metne göre caminin yapılacağı tepede bulunan güzel bahçe kimindir?

- A) Mimar Sinan'ın
- B) Selim Dede'nin
- C) Padişahın
- D) Çocukların

6. Metne göre yaşlı adam bahçesini niçin vermek istemiyor?

- A) Bahçeden epey ürün alıp, sattığı için.
- B) Bahçesinde binlerce canlı türü olduğu için.
- C) Bütün ömrünü güzel bahçesini yapmakta harcadığı için.
- D) Bahçe içerisindeki meyveleri ve yemişleri dağıttığı için.

7. Metnin ana karakterleri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Selim Dede ve Rüstem Dede
- B) Koca Sinan ve Çocuklar
- C) Padişah, Selim Dede ve Çocuklar
- D) Selim Dede ve Koca Sinan

8. Metne göre Selim Dede, mimarın hangi sözü karşısında toprağını cami yapımı için bırakıyor?

- A) Bahçedeki ağaçlar harika görünüyor sözü üzerine
- B) Alınan toprak karşılığında fazlasıyla altın ödenecek sözü üzerine
- C) Cami bitince bahçe de ölümsüzlüğe kavuşacak sözü üzerine
- D) Her gün çiçekleri, ağaçları sularız sözü üzerine

9. Aşağıdakilerden hangisi metnin başlığı olmaya uygun değildir?

- A) Koca Sinan'ın Muhteşem Eseri
- B) Selim Dede ve Mimar Sinan
- C) Cami ve Dedenin Bahçesi
- D) İkinci Selim'in Gücü

10. Aşağıdaki kelimelerden hangisi metin içerisinde yer almamaktadır?

- A) Bahçe
- B) Mimar
- C) İşçiler
- D) Padişah

11. Metne göre caminin yapımı kaç yıl sürmüştür?

- A)4 B)5 C)10 D)2

12. Metne göre Selim Dede “Benim bahçem bu” diye ne zaman bağırmıştır?

- A)Çocuklar bahçede meyve ve yemişleri yedikleri zaman
B) Camide böcekleri, çocukları gördüğü zaman
C) Ağaçta sallanan çocukları gördüğü zaman
D)Avluda uçuşan güvercinleri ve açan çiçekleri gördüğü zaman

13. Metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Her yere bahçe yapmalı, bütün çocuklar meyveleri yemeli.
B) İnsanlar fedakarlık yaptıklarında güzel eserler ortaya çıkabilir.
C) Arkadaşlarımıza iyi davranırsak çok dostumuz olur.
D)Çok çalışmalı ve birbirimize borç para vermeliyiz.

MASALLARLA BÜYÜYEN ÇOCUK

Masallarda olağanüstü olaylar anlatılır. Devler, cinler, cadılar gibi bu dünyada olmayan masallarda yaşar. Böylece masal okuyan çocuklar olağanüstü pek çok varlıkla tanışır. Hayal güçleri gelişir. Ara sıra hayal dünyasında yolculuk yaparlar. Masallardaki hayal dünyası oldukça zengindir. Hayal dünyasındaki bu zenginlikler çocukların oldukça hoşuna gider.

Masalların öğüt verici ve eğitici yönü vardır. Okunan her masal çocuklara dolaylı yollarda öğütler verir. Bu öğütler, anne baba gibi büyüklerin verdikleri öğütlerden çok farklıdır.

“Kırmızı Başlıklı Kız” adlı masalda hiç tanınmadığı kişilerle konuşan bir kızın başından geçenler anlatılır. Dolaylı yoldan çocuklara tanımadıkları kimselerle konuşmamaları öğütlenir. “Kurbağa Prensi” adlı masalda insanların verdikleri sözlerde durmanın önemi anlatılır. Masalda, sözünde duran kız sonunda ödüllendirilir. “Güzel ve Çirkin” adlı masalda dış görünüşe önem vermeden seven bir kız vardır. Sözünde durduğu için bu kız da ödüllendirilir.

Bazı masallarda büyüklere de öğüt verilir. “Çıplak Kral” adlı masalda dolandırıcılara inanan bir kralın başına gelen gülünç olaylar anlatılır. “Çıplak Kral” hem çocuklara hem de büyüklere ders veren güzel bir masaldır.

Çocuklar, masalları zevkle okur veya dinlerler. Zevkle okuyup dinledikleri masallar da kolay akıllarında kalır. Masallardaki tekerlemeler, çocuklara ana dillerini çok sevdirebilir. Okuma ve dinleme becerileri gelişir. Çocukların her gün bir masal okumasında ya da dinlemesinde yarar vardır.

Masalları okumaya alışan çocuklar zamanla diğer kitapları da okumaya başlarlar. Çünkü okuma önemli bir alışkanlıktır. Bir kez okumaya başlayan çocuklar, bu zevki tattıktan sonra kolay kolay bırakamazlar. Bu nedenle de masallarla büyüyen çocuklar çok okuyan, çok düşünen, hayal gücü zengin ve başarıya hazır büyük insanlar olurlar.

Mehmet HENGİRMEN

Batuhan'ın Günlüğü (Düzenlenmiştir.)

SORULAR

- 1. Metne göre aşağıdakilerden hangisi bu dünyada olmayan masallarda yaşayan varlıklardır?**
 - A) Kurbağalar, Çocuklar, Böcekler
 - B) Devler, Cinler, Cadılar
 - C) Gökkuşakları, Periler, Bulutlar
 - D) Prensler, Cüceler, Kitaplar
- 2. Metne göre aşağıdakilerden hangisi masal okuyan çocukların yaşadığı olaylardan birisi değildir?**
 - A) Hayal dünyaları oldukça zengindir.
 - B) Hayal güçleri gelişir.
 - C) Olağanüstü pek çok olayla karşılaşır.
 - D) Sıradan bir şekilde yaşarlar.
- 3. Metne göre aşağıdakilerden hangisi masalların özelliklerin birisidir?**
 - A) Okuması oldukça sıkıcıdır.
 - B) Çocukları güldürmeye yarar.
 - C) Olağanüstü olaylar yoktur.
 - D) Öğüt verici ve eğitici yönleri vardır.

4. Aşağıdakilerden hangisi metnin konusudur?

- A) Kitap Satın Almanın Faydaları
- B) Masal Okumanın Faydaları
- C) Dayanışmanın Önemi
- D) Yardımlaşmanın Önemi

5. Metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Okunan her masal çocuklara dolaylı yoldan öğüt verir.
- B) Masal okumaya başlayan çocuklar zamanla diğer kitapları da okurlar.
- C) Masal okuyan çocukların hayal dünyaları geniştir.
- D) Masal okumak çocuklar sihir yapmayı, uçmayı öğretir.

6. Metne göre “Kırmızı Başlıklı Kız” adlı masalda çocuklara verilen öğüt aşağıdaki seçeneklerden hangisidir?

- A) Dürüst olmalı ve daima çalışmaları
- B) Tanımadıkları kimselerle konuşmamaları
- C) Yardımseverliğin her zaman iyi olduğu
- D) Sözünde durmanın faydaları

7. Metne göre insanların verdikleri sözde durmalarının önemi aşağıdaki masallardan hangisinde yer almaktadır?

- A) Çıplak Kral
- B) Pamuk Prenses
- C) Kurbağa Prens
- D) Kırmızı Başlıklı Kız

8. Aşağıdaki hangisi metinde geçen masallardan birisidir?

- A) Gülliver’in Gezileri
- B) Karlar Kraliçesi
- C) Pinokyo
- D) Güzel ve Çirkin

9. Metne göre çocukların okudukları masalların akılda kalmalarını sağlayan şey nedir?

- A) Masalları zevkle okumaları ve dinlemeleri
- B) Masalların onların hayal dünyasını geliştirmesi
- C) Masal kahramanlarını çok sevmeleri
- D) Masal okuyarak uyumaları

10. Metne göre aşağıdaki masallardan hangisi büyüklere de öğüt vermektedir?

- A) Kurbağa Prens
- B) Çıplak Kral
- C) Güzel ve Çirkin
- D) Kırmızı Başlıklı Kız

11. Metne göre aşağıdakilerden hangisi masallardaki tekerlemelerin faydalarından biridir?

- A) Hayal dünyasını geliştirmesi
- B) Okula seveerek gitmesini sağlaması
- C) Çocuklara ana dillerini çok sevdirmesi
- D) Çocukların kendilerini masal kahramanı olarak görmelerini sağlaması

12. Metne göre aşağıdakilerden hangisi masallarla büyüyen çocukların özelliklerinden birisi değildir?

- A) Çok okurlar.
- B) Çok düşünürler.
- C) Resim çizmekte oldukça başarılıdırlar.
- D) Hayal güçleri zengindir.

13. Metne göre masal okuyan çocukların hayal güçlerinin yüksek ve daima başarıya hazır olmalarının sebebi nedir?

- A) Okuma alışkanlığı kazanmış olmaları
- B) Bir masalı bitirince başka kitap okumamaları
- C) Masalları sadece çalışkan çocukların okuması
- D) Masallardaki olayların olağanüstü olması

KODLAMA STRATEJİSİ

Okuyucunun Adı : _____

Metnin Başlığı : _____

Tarih: _____

Anahtar işaretler:



Ben zaten bunu biliyorum.



Yeni bilgi.



Şaşırtıcı, İnanılmaz.



Ben anlamadım.



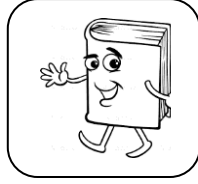
Bu bölümde okuduğunuz metinden en önemli fikirleri not alınız.

ÇİFT TARAFLI KAYIT DEFTERİ

HİKAYEDEN BİR BÖLÜM YA DA SÖZ

BENİM BAĞLANTIM





BAĞLANTI KURMA STRATEJİSİ

Metinle Kendi Yaşamın Arasında Bağlantılar



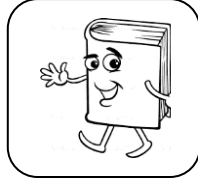
Adı Soyadı: _____

Metin Adı: _____

Yazar Adı: _____

*Metni okuduktan sonra aşağıda yer alan sorulardan yararlanarak kendi yaşamındaki benzerlik ve farklılıkları yazınız.

METİNDE	KENDİ YAŞAMINDA
Okuduğum metinde meydana gelen olay..... ↓	Benim yaşamımda bana hatırlattığı şey nedir?
	Benim yaşamımdaki benzerlik nedir?
	Benim yaşamımdan farklı olan yanı nedir?



BAĞLANTI KURMA STRATEJİSİ

Metinle Kendi Dünya Arasında Bağlantılar



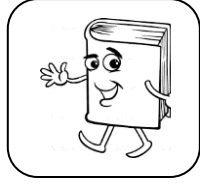
Adı Soyadı: _____

Metin Adı: _____

Yazar Adı: _____

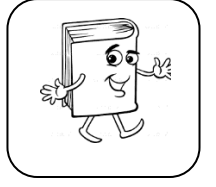
*Metni okuduktan sonra aşağıda yer alan sorulardan yararlanarak kendi yaşamındaki benzerlik ve farklılıkları yazınız.

METİNDE	KENDİ YAŞAMINDA
Okuduğum metinde meydana gelen olay..... ↓	Benim yaşamımda bana hatırlattığı şey nedir?
	Benim yaşamımdaki benzerlik nedir?
	Benim yaşamımdan farklı olan yanı nedir?



BAĞLANTI KURMA STRATEJİSİ

Metinle Başka Bir Metin Arasında Bağlantılar



Adı Soyadı: _____

Metin Adı: _____

Yazar Adı: _____

*Metni okuduktan sonra aşağıda yer alan sorulardan yararlanarak kendi yaşamındaki benzerlik ve farklılıkları yazınız.

METİNDE	KENDİ YAŞAMINDA
Okuduğum metinde meydana gelen olay..... ↓	Benim yaşamımda bana hatırlattığı şey nedir?
	Benim yaşamımdaki benzerlik nedir?
	Benim yaşamımdan farklı olan yanı nedir?

Ek-3 : Görüşme Formları

D-12
(Çokiyi)

GÖRÜŞME FORMU

- 1- Anne mesleği nedir? *Kuran kursu hocası*
- 2- Baba mesleği nedir? *imam*
- 3- Okuma alışkanlığı üzerinde ailenin etkisi var mıdır? *Var*
- 4- Kitap okuma geliştiren/geliştirmeyen faktörler nelerdir? *Ailemin kitap alması öğretmenimin kitap vermesi*
- 5- Boş zamanlarında kaç saat kitap okuyorsun? *Yarım saat, bir saat*
- 6- Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi için sınıfta yaptığın etkinlikler nelerdir? *Hızlı okuma ve kelime avcısı materyali*
- 7- Okuduğunu anlamada zorlanıyor musun? Neden? *Hayır çünkü okuma tekniği kullanıyoruz*
- 8- Kitap okumayı ailenin isteğiyle mi yoksa kendi isteğinle mi gerçekleştiriyorsun? *Kendi isteğim*
- 9- Ayda kaç kitap okuyorsun? *En az 8,10 tane*
- 10- Okuduğunu anlama durumun nedir? Niçin? *Çok iyi, çünkü kitapları anlayarak okuyorum*
- 11- Kitap okuma alışkanlığının diğer derslerdeki başarıya da etkisi var mıdır? *Evet, soruları hızlı çözebiliyorum*
- 12- Kitap okuma alışkanlığını nasıl kazandırabiliriz? *O kişinin istediği kitapları okutarak ve onu zorlamayarak*

D-6
(Zayıf)

GÖRÜŞME FORMU

1- Anne mesleği nedir ?

Evhanımı

2- Baba mesleği nedir ?

Eczane

3- Okuma alışkanlığı üzerinde ailenin etkisi var mıdır ?

Evet

4- Kitap okuma geliştiren/geliştirmeyen faktörler nelerdir ?

Kelime avcısı

5- Boş zamanlarında kaç saat kitap okuyorsun ?

Yarım saat

6- Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi için sınıfta yaptığın etkinlikler nelerdir ?

Kelime avcısını kullanmak

7- Okuduğunu anlamada zorlanıyor musun ? Neden ?

Evet bazenleri okuyamıyorum

8- Kitap okumayı ailenin isteğiyle mi yoksa kendi isteğiyle mi gerçekleştiriyorsun ?

Kendim isteğimle

9- Ayda kaç kitap okuyorsun ?

1 Kitap

10- Okuduğunu anlama durumun nedir ? Niçin ?

Zayıf - Kelimeleri anıyamıyorum.

11- Kitap okuma alışkanlığının diğer derslerdeki başarıya da etkisi var mıdır ?

Evet

12- Kitap okuma alışkanlığını nasıl kazandırabiliriz ?

Çok kitap okuyarak

K-13
(Gökiji)

GÖRÜŞME FORMU

- 1- Anne mesleği nedir ?
evhanımı
- 2- Baba mesleği nedir ?
Belediye
- 3- Okuma alışkanlığı üzerinde ailenin etkisi var mıdır ?
Yok
- 4- Kitap okuma geliştiren/geliştirmeyen faktörler nelerdir ?
Kitabı çok okuduğum için
- 5- Boş zamanlarında kaç saat kitap okuyorsun ?
1 saat
- 6- Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi için sınıfında yaptığın etkinlikler nelerdir ?
Okuma yarışması, kitap okuma yarışması.
- 7- Okuduğunu anlamada zorlanıyor musun ? Neden ?
Hayır!
- 8- Kitap okumayı ailenin isteğiyle mi yoksa kendi isteğiyle mi gerçekleştiriyorsun ?
kendi isteğiyle
- 9- Ayda kaç kitap okuyorsun ?
15
- 10- Okuduğunu anlama durumun nedir ? Niçin ?
çok iyiyim
- 11- Kitap okuma alışkanlığının diğer derslerdeki başarıya da etkisi var mıdır ?
evet
- 12- Kitap okuma alışkanlığını nasıl kazandırabiliriz ?
Onlara bol bol kitap verip okutarak

K-1
(Zayıf)

GÖRÜŞME FORMU

1- Anne mesleği nedir ?

Ev hanımı

2- Baba mesleği nedir ?

İşçisi

3- Okuma alışkanlığı üzerinde ailenin etkisi var mıdır ?

Var

4- Kitap okuma geliştiren/geliştirmeyen faktörler nelerdir ?

tekrar okuyorum

5- Boş zamanlarında kaç saat kitap okuyorsun ?

iki

6- Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi için sınıfında yaptığın etkinlikler nelerdir ?

tekrar okuyorum

7- Okuduğunu anlamada zorlanıyor musun ? Neden ?

vet : yavaş okuyorum

8- Kitap okumayı ailenin isteğiyle mi yoksa kendi isteğinle mi gerçekleştiriyorsun ?

kendi isteğimle

9- Ayda kaç kitap okuyorsun ?

iki

10- Okuduğunu anlama durumun nedir ? Niçin ?

anlamıyorum çünkü dikkatim salleryor


11- Kitap okuma alışkanlığının diğer derslerdeki başarıya da etkisi var mıdır ?

yok

12- Kitap okuma alışkanlığını nasıl kazandırabiliriz ?

kitap okuyarak

Ek-4: Araştırma İzni



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372-44-E.530832
Konu : Anket İzin Onayı

13.01.2017

AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: (a) 04.01.2017 tarihli ve 67873788-604.01-03-32 sayılı yazınız
(b) Valilik Makamının 13.01.2017 tarihli ve 85705372-44-E.493609 sayılı Onayı.

İlgi (a) yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilimleri Yüksek Lisans Programı 141165009 numaralı öğrencisi Muhammet Ali TEKİN'in, Sarıyahşi İlçesi Vedat Büyükozaş İlkokulunda anket çalışması yapmak için izin isteğine ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) Onayı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

EK : İlgi (b) Onay (1 Adet)

Yeni Sanayi Mah. 2/E 90 Bul. No:47 Ek Valilik 3 Nolu Hizmet Binası 68100-AKSARAY
Elektronik Ağ: <http://aksaray.meb.gov.tr>
e-posta: aksaraymem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: H.YALÇIN
Tel: 0 (382) 213 68 40/130
Faks: 0 382 213 68 14

1000-6200-361d-8b74-8a54 kodu ile tev

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı :Muhammet Ali TEKİN

Doğum Yeri ve Yılı : 17.09.1988/Kaman

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : alitekin40@gmail.com

Eğitim Durumu

Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: AEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim

Mesleki Denevım

Şehit Vedat Büyüköztaş İlkokulu Sarıyahşi/Aksaray 2010- Halen