

**T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUDUĞUNU ANLAMA  
VE OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA  
DÜZEYLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ersoy TOPUZKANAMIŞ**

**Balıkesir, 2009**

**T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUDUĞUNU ANLAMA  
VE OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA  
DÜZEYLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ersoy TOPUZKANAMIŞ**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE**

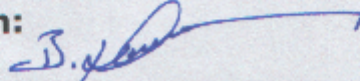
**Balıkesir, 2009**

T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 200612535001 numaralı Ersoy TOPUZKANAMIŞ'ın hazırladığı "Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 29 Mayıs 2009 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

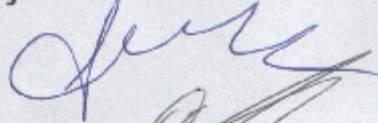
Başkan:



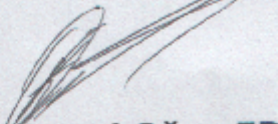
Doç. Dr. Bahattin KAHRAMAN

Üye (Danışman):

Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE



Üye:



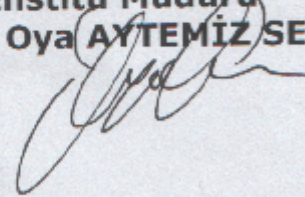
Yrd. Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

17/06/2009

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Oya AYTEMİZ SEYMEN



## ÖNSÖZ

Lisans eğitimim sırasında okuma, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı konusunda bilim ve kültür adamları tarafından dile getirilen sorunlar ve şikâyetler bana hep ilgi çekici ve üzücü gelmiştir. O yüzden bu konuyla ilgili yazılanları toplama ve okuma şansım olmuştu. Yüksek lisans eğitimim sırasında ise okuma stratejileri diye bir konunun varlığından haberdar olunca bu konuyla ilgili bir çalışma yapmam gerektiğini düşündüm.

Bizim öğrencilerimiz de pekâlâ okuma stratejilerini kullanmalı ve okuduklarından daha iyi anlam çıkarmalıydılar. Bu açıdan öğretmen adaylarının bu konudaki bilişsel farkındalık düzeyleri, araştırılmaya değer bir konu olarak ortaya çıktı. Ayrıca okuma alanında yapılan çalışmalarda ve kültür dünyasında, öğrencilerin eğitim kademelerinde ilerlemelerine rağmen okuduklarını anlamada yetersiz kaldıklarını dile getirmesi öğretmen adaylarının bu konudaki yeterliklerinin ortaya konması gerekliliği konusunda bana fikir verdi.

Çalışmanın kapsamını öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerisinin ve okuma stratejilerini kullanma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi oluşturmaktadır. Ayrıca okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma arasında bir ilişki olup olmadığı da incelenmiştir.

Çalışmam sırasında yardımlarını gördüğüm, başta değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sadet Maltepe olmak üzere, görüşleriyle beni yönlendiren hocam Yrd. Doç. Dr. Kemal Oğuz Er'e, tezimin yöntem ve istatistik kısmında doğruyu göstermekten bıkmayan hocam Yrd. Doç. Dr. Uğur Gürgân'a, kuramsal kısımlarda gerekli kaynakları sağlamada çok emeği geçmiş olan ağabeyim Arş. Gör. Engin Topuzkanamış'a ve her türlü fikir ve desteğiyle yanımda olan arkadaşım Arş. Gör. İsmail Avcı'ya teşekkür ederim.

Ersoy TOPUZKANAMIŞ

## ÖZET

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ

TOPUZKANAMIŞ, Ersoy

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE

2009, 108 Sayfa

Bu araştırmada öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile bu iki düzey arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada okuduğunu anlama düzeyi ve okuma stratejilerini kullanma düzeyinin; ana bilim dalı, öğretim türü, cinsiyet ve akademik başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Çalışma grubu olarak Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi, Matematik Öğretmenliği Eğitimi Ana Bilim Dallarında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta okuyan öğrenciler belirlenmiştir. Çalışma grubu, 118'i (% 20,77) Türkçe Öğretmenliği, 60'ı (%10,56) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 131'i (% 23,06) Sınıf Öğretmenliği, 123'ü (% 21,47) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 137'si de (%24,11) İlköğretim Matematik Öğretmenliğinden olmak üzere toplam 569 öğrenciden oluşmaktadır.

Karatay (2007) tarafından geliştirilen bilgilendirici ve öyküleyici iki metne dayalı okuduğunu anlama testleri ile okuma stratejileri ölçeği araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmuştur.

Araştırmanın sonuçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür:

Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Başarı düzeyi en yüksek grup Türkçe, en düşük grup ise sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileridir.

Okuduğunu anlama bakımından ğretim türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamış fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, akademik başarı puanı yüksek öğrencilerin de akademik başarı puanı düşük öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Okuma stratejilerini kullanma bakımından katılımcılar orta düzeyde bulunmuştur. Okuma stratejileri açısından en st düzeyde olan grup Türkçe, en düşük düzeyde olan grup ise sosyal bilgiler ğretmenliği ğrencileridir.

Okuma stratejilerini kullanma bakımından ğretim türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamış fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca akademik başarı puanı yüksek olan öğrenciler daha fazla okuma stratejisi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Okuduğunu anlama ile akademik başarı puanı arasında düşük düzeyde fakat anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuma Stratejileri, ğretmen Adayı

## ABSTRACT

### PRESERVICE TEACHERS' LEVELS OF READING COMPREHENSION AND USAGE OF READING STRATEGIES

TOPUZKANAMIŞ, Ersoy

Master's Thesis, Turkish Education Department

Supervisor: Ass. Prof. Dr. Sadet MALTEPE

2009, 108 Page

In this study the preservice teachers' levels about reading comprehension and usage of reading strategies and the relation between these two levels are investigated. It is analyzed that if there is a significant difference between level of comprehension and usage of reading strategies in comparison with department, education type, gender and academic achievement points.

The students studying in Turkish Teacher Education, Science Teacher Education, Class Teacher Education, Social Science Teacher Education, Mathematics Teacher Education departments of Balıkesir University Necatibey Education Faculty were sampled. The workgroup is composed of 118 (% 20,77) preservice Turkish Teacher, 60 (% 10,56) preservice Science Teacher, 131 (% 23,06) preservice Class Teacher, 123 (% 21,47) Social Science Teacher and 137 (% 24,11) preservice Mathematics Teacher and totally 569 preservice teachers.

The informational and narrative texts and reading comprehension tests about these two texts and reading strategies scale which improved by Karatay (2007) are the data collect instruments.

Findings of the research are summarized below:

The reading comprehension levels' of the preservice teachers are inadequate. The most successful group is preservice Turkish teacher, and the most unsuccessful group is preservice social science teacher.

There is not a significant difference about reading comprehension in comparison with education type but the girls more successful than the boys.

The students whom points about academic achievement are higher are more successful about reading comprehension.

The participants are medium-level about using reading strategies. The highest group of using strategies is preservice Turkish teacher and the lowest group is preservice social science teacher group.

There is not a significant difference about using reading strategies in comparison with education type but the girls more successful than the boys.

The students whom points about academic achievement are higher are more successful about using reading strategies.

A low but significant correlation between reading comprehension and academic achievement point was found.

Keywords: Reading, Reading Comprehension, Reading Strategies, Preservice Teachers.



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem.....	7
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
2. İLGİLİ ALANYAZIN.....	9
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	9
2.1.1. Okuma.....	9
2.1.1.1. Okuma Modelleri.....	12
2.1.1.1.1. Bütünleştirici (Bottom-Up) Model	13
2.1.1.1.2. Çözümleyici (Top-Down) Model...	15
2.1.1.1.3. Etkileşimli (Interactive) Model.....	18
2.1.1.2. Okuma Stratejileri.....	19
2.1.1.2.1. Okuma Öncesi Stratejileri.....	30
2.1.1.2.2. Okuma Sırası Stratejileri.....	30
2.1.1.2.3. Okuma Sonrası Stratejileri.....	31
2.2. İlgili Araştırmalar.....	31
2.2.1. Okuduğunu Anlamayla İlgili Araştırmalar.....	31
2.2.2. Okuma Stratejileriyle İlgili Araştırmalar.....	35
3. YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırmanın Modeli.....	47
3.2. Çalışma Grubu.....	47
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	48
3.3.1. Okuma Stratejileri Ölçeği.....	48
3.3.2. Okuma Metinleri ve Okuduğunu Anlama Testleri...	49
3.4. Veri Toplama Süreci.....	49
3.4.1. Verilerin Analizi.....	49
4. BULGULAR VE YORUM.....	51
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	64
5.1. Sonuçlar.....	65
5.2. Öneriler.....	67
5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	67
5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	68
Kaynakça.....	70
Ekler.....	79
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	79
Ek 2. Okuma Stratejileri Ölçeği.....	80
Ek 3. Bilgilendirici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi.....	82
Ek 4. Öyküleyici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi.....	96

## ÇİZELGELER LİSTESİ

		Sayfa Nu.
Çizelge 1.	Okurken Harekete Geçen Okuma Süreçleri	12
Çizelge 2.	Bütünleştirici ve Çözümleyici Modellerin Karşılaştırılması	17
Çizelge 3.	Oxford (1990)'un Bellek Stratejilerini Sınıflandırması	22
Çizelge 4.	Oxford (1990)'un Bilişsel Stratejilerini Sınıflandırması	23
Çizelge 5.	Oxford (1990)'un Telafi Stratejilerini Sınıflandırması	25
Çizelge 6.	Oxford (1990)'un Bilişüstü Stratejileri Sınıflandırması	26
Çizelge 7.	Oxford (1990)'un Duyuşsal Stratejileri Sınıflandırması	28
Çizelge 8.	Oxford (1990)'un Sosyal Stratejileri Sınıflandırması	29
Çizelge 9.	Katılımcıların Cinsiyete, Öğretim Türüne ve Ana Bilim Dalına Göre Dağılımları	48
Çizelge 10.	Ana Bilim Dallarına Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Anova Sonuçları	52
Çizelge 11.	Ana Bilim Dallarına Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, En Düşük ve En Yüksek Puanlar	52
Çizelge 12.	Okuduğunu Anlama Başarısının Öğretim Türüne Göre T-Testi Sonuçları	54
Çizelge 13.	Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	55
Çizelge 14.	Akademik Başarı Puanına Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Anova Sonuçları	56
Çizelge 15.	Akademik Başarı Puanına Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Standart Sapma, Ortalama, En Düşük ve En Yüksek Puanlar	57
Çizelge 16.	Ana Bilim Dallarına Göre Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları	58
Çizelge 17.	Ana Bilim Dallarına Göre Okuma Stratejileri Kullanım Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	59
Çizelge 18.	Okuma Stratejileri Kullanma Düzeyinin Öğretim Türüne Göre T-Testi Sonuçları	60
Çizelge 19.	Okuma Stratejileri Kullanma Düzeyinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	61
Çizelge 20.	Akademik Başarı Puanlarına Göre Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları	62
Çizelge 21.	Akademik Başarı Puanına Göre Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Standart Sapma, Ortalama, En Düşük ve En Yüksek Puanlar	62
Çizelge 22.	Okuma Stratejileri Kullanma Düzeyiyle Okuduğunu Anlama Başarı Puanı Arasındaki Korelasyon	63

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Bütünleştirici Model	14
Şekil 2.	Cambourne'ye Göre Bütünleştirici Model	14
Şekil 3.	Gürses'e Göre Çözümleyici Model	15
Şekil 4.	Rumelhart (1977)'a Göre Etkileşimli Model	19

## 1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları üzerinde durulacaktır.

### 1. 1. Problem

Günümüzde teknolojik, kültürel ve sosyal alanlardaki pek çok gelişme ve ilerlemeye paralel olarak bilginin de oldukça arttığı ve olağanüstü bir şekilde çeşitlendiği görülmektedir. Geçmişten bugüne doğru bilginin sürekli artması ve çeşitlenmesi, insanın bilgiyi sınıflandırmasında sorunlar yaratmaya başlamıştır. Gün geçtikçe iletişim araçlarının ve bilgi kaynaklarının artmasının sonucunda bilgiye ulaşmanın git gide kolaylaşması, beraberinde bir bilgi kirliliğine de sebep olmaktadır.

Bilginin sınıflandırılmasıyla beraber doğru biçimde kavranması da günümüzün bir iletişim sorunu olarak görülebilir. Çünkü iletişimin en yaygın ve kullanılabilir aracı dil olduğu için alıcı konumundaki kişilerin iletileri doğru kavraması önemlidir. Bunun ötesinde bugün gerekliliği kabul edilen ve kişilerden beklenen, kişinin aldığı bilgiyi sadece kavramakla kalmayıp aynı zamanda yapılandırması, dolayısıyla bir bakıma yeniden inşa etmesidir.

Bu noktada “dil” kavramından bahsetmek yerinde olacaktır. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en önemli iletişim aracı, insanların duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarmakta kullandıkları bir semboller sistemidir. Bu semboller sistemi, insanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına olanak sağlar. Ayrıca dil, hayatın hemen bütün alanlarında türlü düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını anlama ve anlatmada; yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada kullanılmaktadır (Aksan, 2007: 11; Özbay, 2006a: 1-2; Özbay, 2006b: V). Başka bir görüş de dili herhangi bir niyetin açığa vurulmasına, dolayısıyla bir zihinden başka bir zihne aktarılmasına yarayan bir işaretler sistemi olarak tanımlamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2003: 2).

Tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi dil, doğru anlamak bakımından son derece önemlidir. Çünkü dilin yokluğu durumunda, yaşadığımız ve karşılaştığımız hemen hemen hiçbir şeyi aktaramamak tehlikesiyle karşı karşıya kalırız. Dolayısıyla kişinin bir bakıma hayatını sürdürmesi ve belki de daha anlamlı kılması dille mümkündür. Burada kastettiğimiz, öncelikle kişinin ana dilidir. Çünkü insan her şeyden önce ana diliyle düşünür, ana dilindeki kavramların genişliği kadar bir ufku olur (Özdemir, 1983b: 21).

Kişinin dünyayla ve hayatla olan bağına sağlayan dil aynı zamanda onun en iyi bilgilenme aracıdır. Yukarıda da değinildiği gibi her an değişen, gelişen ve sürekli bir bilgi üretiminin -hatta tüketiminin- gerçekleştiği bir dünyada yaşıyoruz. Böyle bir dünyada bu bilgilenme aracının en doğru bir şekilde kullanılması noktasında, eğitimin rolünün bu bilgi yoğunluğunun ortasında, bilgiyi alıp işleyen ve yeni bilgiler üreten bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir.

İnsanın bilgiye ulaşma yolları okuma ve dinleme temelindedir. Kişi, ya bir kimseyi dinleyerek yahut da bir kimsenin yazdığını okuyarak bilgi sahibi olabilir. Bu iki yoldan okumanın dinlemeye göre daha az masraflı ve daha kullanışlı olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü dinlemek için mutlaka bir şekilde o bilgi kaynağına ulaşmak gerekecektir. Bu durum bilgilenmek isteyeneye bir yük getirmektedir. Bundan başka çoğu zaman, dinlemede okuma kadar tekrar etme ve kaynağa yeniden başvurma imkânı da bulunmamaktadır.

Okumak, şüphesiz sadece bilgi edinmek amacını taşımaz. Kişi, bilgilenmekten başka zevk için de iyi vakit geçirmek için de okuyabilir. Bunun sonucunda farkında olarak veya olmadan bilişsel ve duygusal yönden gelişmiş olur. Bilişsel ve duygusal yönden gelişen kimseler de topluma katkı sağlayan insanlar olmaktadır. Bu konuda araştırma yapan Lyman (1990) işsizliğin, açlığın, evsizliğin, hastalanmanın, evlilik dışı hamileliğin, hapse düşmenin, işyerinde terfi alamamanın ve pek çok diğer sorunun temelinde okuryazarlık sorunu yattığını ve bu sorunu aşmış kişilerin ekonominin nimetlerinden yararlanabildikleri gibi ülkelerindeki demokrasinin sağlıklı yürümesine de katkıda bulduklarını söylemektedir (Akt. Savaş, 2006: 3).

Netice itibarıyla okuma, kişisel sonuçları olduğu gibi toplumsal sonuçları da olan bir alandır.

Okuma, insan hayatında bu kadar önemli ve geniş bir etki gücüne sahip olmakla beraber, okumayı öğrenmek sadece harfleri öğrenip çözümlenmekten ibaret olmadığı için uzun ve zorlu bir yoldur. Çünkü okuma, yalnızca harflerin sesli ve sessiz olarak çözümlenmesi değil, metnin içindeki duygu, düşünce ve mesajların da algılanıp kavranması demektir. Metin okunduktan sonra herhangi bir şeyin anlaşılması hâlinde okumanın tam olarak istenen seviyede gerçekleştiği söylenemez. Yani okuma mutlaka anlamayla beraber ele alınmalıdır. Alman düşünürü Goethe de bu konuda "Okumayı öğrenmek, sanatların en zorudur. Ben bu işe yaşamımın seksen yılını verdim, yine de tam olarak öğrendiğimi söyleyemem." demiştir (Özdemir, 2005: 12).

Reşat Nuri de buna benzer olarak şunları söylemiştir: "Niye kitap okumuyorlar?" demek, "Niye piyano çalmıyorlar?" demek gibi bir şeydir. Kafayı kitap okumaya alıştırmak, parmakları piyano çalmaya alıştırmaktan kolay değildir. Ona göre yetişmek, hazırlanmak lazım gelir. Okumak, bir kitaptan alınan elemanlarla kendine bir manevi dünya yapmak, onun içinde tek başına yaşayabilmek demektir. Bu, ta çocukluktan başlamış uzun itiyatlar ve egzersizler neticesindedir (Özdemir, 1983a: 206).

Ülkemizdeki eğitim öğretim sürecinde ise okumanın maalesef yukarıdaki anlamıyla yeterince sağlıklı olarak öğretilmediği görülmektedir. Okullarımızda bazen ders kitaplarından bazen öğretmenlerden bazen de eğitim sistemimizden kaynaklanan sebeplerden dolayı okuma, çoğu zaman sadece sesli olarak ifade etme düzeyinde kalmakta, anlama düzeyine yeterince çıkamamaktadır.

Nitekim 2001 yılında yapılan uluslararası PIRLS araştırmasında 4. sınıf Türk öğrencileri 35 ülke arasında 28. olabilmıştır. 2003 yılında OECD tarafından yapılan PISA araştırmasında ise 30 OECD ülkesi arasında 29. sırayı alabilmıştır (Öğretmen, 2006: 3; Savaş, 2006: 4).

Araştırmalarla ortaya konan bu düşük başarı düzeyinin öğrencilerin ilerideki akademik hayatlarında da devam edeceği muhakkaktır. Dolayısıyla iyi bir ana dili eğitimi çatısı altında iyi bir okuma eğitimi vermek eğitim sistemimizde önemle üzerinde durulması gereken konulardan biridir.

İlköğretim ve ortaöğretim sürecinde ana dili eğitiminde ve okuma anlama becerilerinin kazandırılıp geliştirilmesinde sorunlar olduğu açıktır. Yoksa öğrencilerimizin yukarıda bahsi geçen sınavlarda ve yurt çapında düzenlenen diğer sınavlarda daha iyi sonuçlar alması gerekirdi. Bu sorunların çözümünde ise şüphesiz en büyük rolü, ortam ile birey arasında yer alan ve öğretmen denilen eğitici uzmanlar oynamaktadır (Yılman, 2006: 5). Zira öğrenciler ne kadar zeki ve derse ne kadar ilgili olurlarsa olsunlar, programlar, bilgi kaynakları, ders kitapları vs. ne kadar kaliteli hazırlanırsa hazırlansın bu özelliklerin öğrenme üzerinde etkili olabilmesi ancak derslerde gerektiği gibi işletilmesine, dolayısıyla öğretmene ve onun donanımına bağlıdır. Onun için öğretmen yetiştirme süreci, sadece bir kişinin yetiştirilmesi demek değil, bütün bir eğitim sistemine etki edebilecek kişilerin yetiştirilmesi demek olduğundan ayrı bir öneme sahiptir.

Ülkemizde okuma öğretimi genel olarak bir metin etrafında, ders kitabındaki yönergeler doğrultusunda ve çoğu zaman da bütün sınıf öğrencilerinin metni parça parça sırayla seslendirdikleri bir süreç içinde geçmektedir. Metin öncesi hazırlanma ve okuduğunu anlama soruları da öğrencinin ilgi ve gelişimi dikkate alınarak hazırlanmış olsa bile yaratıcılıktan uzak olmaktadır. Ayrıca bu çalışmalar öğrencinin bağımsız olarak gerçekleştireceği okumalara destek ve yardımcı olmayan bir çerçevede işlenmektedir. Hâlbuki okuma öğretimi öğrencide okumaya karşı bir istek ve ilgi uyandırmalıdır. Bunun yanında okuma öğretimi, öğrencinin herhangi bir metni nasıl okuyacağı, nelere dikkat edeceği, hangi noktalardan ne çıkarımlarda bulunabileceği ve metin türü farklılıklarında nasıl davranması gerektiği gibi bir dizi amacı da taşımalıdır.

Bu noktada “okuma stratejileri” kavramı ön plana çıkmaktadır. Okuma stratejileri yukarıda saymaya çalıştığımız okuma hedefleri doğrultusunda öğrenciye yardımcı olacak bir kavramdır. Yurtdışında hem yabancı dil hem de ana dili alanlarında, yurtiçinde de daha çok yabancı dil eğitiminde incelenmiş fakat Türkçe eğitimi bağlamında çok fazla ele alınmamış olan bu kavram, aslında okumanın, eğitim sistemimizde ele alındığı kadar basit bir kavram olmadığını da ispat eder niteliktedir. Çünkü okuma stratejileri okumayı, sadece okuduğunu anlama soruları ile sınırlı tutmamakta, öncesi

ve sonrasında düşünüp ele almaktadır. Okuma stratejileri sayesinde öğrenciler farkında olmadan kazandıkları becerileri geliştirme ve yeni beceriler kazanma imkânını da elde ederler. Nitekim yapılan son araştırmaların sonuçları iyi okuyucuların “stratejik okuyucu” oldukları yönünde bir kanı ortaya çıkarmıştır. Buna göre “stratejik okuyucular” sadece değişik stratejileri kullanmakla kalmayıp aynı zamanda okuma süreci boyunca kullandıkları stratejileri izleyip düzenleme bakımından da gelişmişlerdir (Pang, 2008: 9).

Eğitim sistemimizin “stratejik okuyucular” yetiştirmesi her bakımdan önem arz etmektedir. Bu açıdan eğitim sistemimizin en önemli paydaşı olacak olan öğretmen adaylarının okuma becerileri ve okuma stratejilerini kullanıp kullanmadıkları veya ne kadar kullandıkları incelenmeye değer bulunmuştur.

Araştırmanın problemini, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve okuduğunu anlama başarıları ile okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek oluşturmaktadır.

## **1. 2. Amaç**

Öğretmen adayları okuduğunu anlama bakımından donanımlı olmaları beklenen kimselerdir. Çünkü yukarıda da bahsi geçtiği üzere öğretmenler eğitim öğretim ortamının en önemli ögesi olacakları gibi aynı zamanda öğrencilerine de rehber olma konumundadırlar. Fakat okuduğunu anlama konusunda, eğitim öğretim ortamında sadece Türkçe öğretmenlerinin donanımlı olması yeterli bir durum değildir. Üniversite düzeyinde bir eğitim almış her kişinin okuduğunu anlama konusunda donanımlı olması gerektiği gibi Türkçe dışındaki dallarda eğitim veren öğretmenlerin de donanımlı olması gerekir. Çünkü okuduğunu anlama, hemen her derste kullanılan temel becerilerdendir. Bu açıdan ilköğretim düzeyinde hayat bilgisi, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler gibi derslerde de okuduğunu anlama etkinlikleri ister istemez gerçekleşmektedir. Dolayısıyla sayılan dallarda eğitim verecek öğretmen adaylarının da okuduğunu anlayan kişiler olması beklenir.



Aynı şekilde öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma bakımından da farkındalık sahibi olmaları eğitim öğretim ortamı için çok önemlidir. Zira okuma stratejileri, okuduğunu anlama sorunu olduğunda işe koşulan bilişsel süreçler olmasından dolayı kişinin hem bilgi bakımından hem de bilişsel bakımdan gelişmesini sağlayacak etkinliklerdir. Bu açıdan düşünüldüğünde okuma stratejileri sadece okuduğunu anlamada değil diğer derslerde de faydalanılabilecek bir özelliğe sahiptir. Eğitim sistemimizin stratejik okuyuculara sahip olması da eğitim öğretim ortamının kalitesini artırması açısından önemlidir.

Bu araştırmada belirlenen genel amaç ve bu amaca ulaşmak için cevaplanan alt problemler aşağıda belirtilmiştir:

Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarıları ile okuma stratejilerini kullanma düzeyleri çeşitli değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır? Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarıları ile okuma stratejilerini kullanma düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?

1. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarıları;
  - I. ana bilim dalına,
  - II. öğretim türüne,
  - III. cinsiyete
  - IV. akademik başarı puanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi;
  - I. ana bilim dalına,
  - II. öğretim türüne,
  - III. cinsiyete
  - IV. akademik başarı puanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarıları ile okuma stratejilerini kullanma düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

### 1. 3. Önem

Okuma becerisi, ana dili eğitiminin dört temel dalından biridir. Eğitim sistemimizde de üzerinde en çok durulan becerilerden biridir. Fakat yukarıda da belirtildiği gibi eğitim sistemimiz okuduğunu anlama üzerinde yeterince durmamakta, öğretmenlerimiz öğrencilerini sadece kitap okuma alışkanlığı kazanmaları bağlamında teşvik etmektedirler. Millî Eğitim Bakanlığı da okuma konusunda sadece okuma alışkanlığı kazandırma ve temel okuryazarlık kursları veya kampanyalarıyla ilgili çalışmalar yapmaktadır. Basın yayın organlarında da okuma ile ilgili çıkan haber ve yorumların da çoğu PISA ve PIRLS araştırmaları hariç okuma alışkanlığı ile ilgilidir.

Bilim dünyasında Türkçe Eğitimi alanında yapılan araştırmalar çoğunlukla okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama düzeyi ve okuma hataları gibi konular çevresinde yoğunlaşmakta ve bu da öğretmen adaylarından çok ilk ve ortaöğretim öğrencileri örneklemelerinde yapılmaktadır. Hâlbuki bu konularda öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde de araştırmalar yapılması gerekmektedir. Okuma stratejileri konusunda yapılan çalışmalar daha çok yabancı dil öğrenimi düzeyindedir.

Bu bakımdan bu alanda hayli az olan verilere katkıda bulunmak amacıyla yapılan bu çalışmanın Türkçe ve ana dili eğitimcilerine, öğrenme ve okuma stratejileri konusunda çalışma yapanlara ve öğretmen yetiştirme programı geliştirme çalışmalarına yararlı olacağı düşünülmektedir.

### 1. 4. Varsayımlar

1. Katılımcıların verilen okuma metinleriyle ilgili sorulara verdikleri cevaplar okuduğunu anlama becerilerini yansıtır.
2. Katılımcılara verilen okuma stratejileri ölçeği, katılımcıların okuma stratejileri kullanma düzeylerini yansıtır.
3. Katılımcılar veri toplama araçlarındaki maddeleri içtenlikle cevaplamışlardır.

### 1. 5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. konu alanı olarak dil becerilerinden okuma becerisi ve okuma becerisinin geliştirilmesi için kullanılabilen okuma stratejileri ile,
2. metin türleri açısından bilgilendirici ve öyküleyici metin türüyle,
3. kuramsal çerçeve açısından ulaşılabilen kaynaklarla (1970-2008),
4. yöntem açısından nicel verilerin kullanıldığı betimsel nitelikli tarama modeliyle,
5. veri kaynağı olarak araştırmanın yapıldığı sırada ulaşılabilen öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.

### 1. 6. Tanımlar

**Okuduğunu Anlama:** Yazılı olan bir metni, amaca göre tamamen veya kısmen kavrayıp metinle ilgili sonuçlara ulaşma, metinle ilgili sorulara cevap verme, çıkarsamalarda bulunma ve değerlendirmedir.

**Okuma Stratejileri:** Okuyucuların, bir metni anlamadıklarında daha iyi anlamak ve metinden çıkarımlarda bulunmak için bilinçli olarak kullandıkları özel bilişsel işlemlerdir.

**Öğretmen Adayı:** Eğitim Fakültelerinde öğretmen olmak için aldıkları eğitimi tamamlamamış son sınıf öğrencisi.

## 2. İlgili Alanyazın

### 2. 1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, kaynaklara dayalı olarak araştırmanın içeriğine ve tez konusuyla ilgili alanda yapılmış ve ulaşılabilen araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2. 1. 1. Okuma

Okuma, genel olarak bir metni görme ve algılama yoluyla çözümlenmek şeklinde tarif edilebilir. Bunun ötesinde okumanın içine kavrama, anlama, yazılı metni sesli olarak ifade etme davranışlarını da katabiliriz.

Kaynaklarda okumanın birçok tanımı yapılmıştır. Türkçe Sözlük (TDK, 2005: 1494)'e göre "1. Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümlenip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. (...) 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek."tir.

Tazebay (2005: 4)'a göre "Okuma gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır.

Bir başka tanımlamaya göre okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği ve yazının anlamlı ses hâline dönüşmesidir. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel, 1994: 60; 1999a: 59; 1999b: 133).

Öz (2006: 211)'e göre "Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir."

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005: 41)'e göre "Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Sesli okuma durumunda buna dudak, dil ve gırtlak gibi ses organlarının işlevi de katılır."

Calp (2007: 90) ise okumayı bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği olarak tanımlamaktadır.

Özdemir (2005: 11)'e göre, basılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamadır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir. Basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içine girmez.

Akyol (2006: 29)'a göre "Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir." Aynı yazar okumayı, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişi olarak da tanımlamaktadır (Akyol, 2007: 15).

Sever (2000: 11)'e göre okuma sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.

Yıldız ve Ceviz (2008: 25)'e göre "Okuma becerisi gözlerle başlayıp, beyinde gelişerek süren ve bellekte noktalanmış bir takım koordineli etkinlikler bütünüdür."

Grabe ve Stoller (2002: 4) ise okumayı bir metinden bilgi almak ve bu bilgiyi biçimlendirerek açıklamak da düşünölebileceğini belirtmektedir.

Okumayla ilgili verilen tanımlarda iki yön göze çarpmaktadır. Bunlar; yazıyı oluşturan sembolleri görmek, tanımak ve bu sembollerin anlamlarını kavramaktır. Dolayısıyla okumanın görme ve seslendirme bakımından fizyolojik, kavrama bakımından ise zihinsel bir işlem olduğu söylenebilir (Özbay, 2006a: 7-8).

Staufer'in "Okuma Nedir?" sorusuna maddeler hâlinde verdiği cevaplar okumanın kapsamı hakkında bize geniş bir perspektif sunmaktadır:

- Okuma, karmaşık bir süreçtir.
- Okuma, basılı bir metinden anlam çıkarmadır.
- Okuma, basılı kelimeyi anlama ve seslendirme kabiliyetidir.
- Okuma, işaret, harf veya sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamaktır.
- Okuma, yazarın basılı sözcüklerle anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır (Akt. Karatay, 2007: 11).

Okuma hakkındaki eski çalışmalarda okumanın küçük parçalardan büyük parçalara doğru bir çözümlene sonucunda gerçekleştiği ve harf çözümlenmesinden metni anlamaya doğru ilerleyen doğrusal ve mekanik bir süreç olduğu kabul ediliyordu (Goodman, 1970; Reynolds, 2002).

Bu tanım okumanın sadece okunandan okuyana doğru akan bir çözümlene süreci olduğu üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşım, okumayı fizyolojik yönünü ön plana çıkararak tarif etmeye çalışan bir yaklaşımdır. Fakat okuma hakkındaki çalışmalar arttıkça bu tanım değişmiş ve okumanın, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci (Akyol, 2006: 29), okuyucunun anlamın bir kısmını metindeki yeni bilgidan, bir kısmını da okuma sürecine taşıdığı artalan bilgisinden, duygularından ve görüşlerinden çıkardığı etkin, maksatlı ve yaratıcı bir zihinsel süreç (Eskey, 2005; akt. Birincioğlu, 2006: 8) olduğu kabul görmeye başlamıştır. Smith ve Goodman (1971: 179)'a göre okumanın tek tek harfleri kelimelere ve kelime dizilerini cümlelere birleştirip anlamın otomatik olarak çıkıverdiği bir süreç olmadığı artık ortaya çıkmıştır. Anlamı çözümlenedeki derin seviye sürecinin, tek tek kelime çözümlene sürecinin önüne geçtiği veya kelime çözümlenmeyi gereksiz kıldığı artık kanıtlanmıştır.

Okuma süreci, okuyucunun okurken zihninde olanlarla ilgilidir. Araştırmacılar uzun zamandan beri bu konuyla ilgili çalışmalar yapmaktadırlar. Okuyucunun okuduğunu nasıl anladığı veya anlamadığı çok ilgi çekici bir konu olmasına rağmen bunun doğrudan gözlenmesi mümkün değildir (Akyol, 2006: 29). Okumanın gözlenmesi ancak okuyucunun kendi ifadeleriyle mümkündür. Süreç temelli yaklaşımlarda okuma süreci iki tür yöntemle ele alınmaya çalışılır: Geriye dönük rapor ve öze dönük rapor. Geriye dönük raporlar, okuma süreci bittikten sonra uygulanabilen anket veya ölçek gibi yöntemlerdir. Öze dönük rapor ise okuma etkinliği sırasında okuyucunun zihninden geçenleri aynen dışa yansıttığı sesli düşünme yöntemidir. Geriye dönük raporlar okuma sürecinin kesintiye uğramaması bakımından olumlu bir yöntemdir. Fakat burada okuyucunun okuma sürecini doğru yansıtip yansıtmadığı kesin değildir. Öze dönük raporlarda da kişi okuma sürecini devam ettirdiği için araştırmacıya nasıl anladığı veya anlamadığını aktardığı gibi kafa karışıklıklarını da yansıtabilir (Block, 1986:

464). Bu açılardan her iki yöntemin de olumlu ve olumsuz sonuçları olabileceği dikkat çekmektedir.

Grabe ve Stoller (2002: 20) okuma sürecini iki alt sürece ayırır: düşük seviye süreci (dilsel süreç) ve yüksek seviye süreci (anlama süreci). Düşük seviye süreci daha çok beceriye dayalı ve otomatik bir süreç olmasına rağmen yüksek seviye süreci okuyucunun artalan bilgisine ve metinden anlam çıkarma becerisine dayalıdır. Bazı çalışmalarda düşük seviye süreçleri, metin merkezli özellikler; yüksek seviye süreçleri de okuyucu merkezli özellikler olarak adlandırılmıştır (Çetinkaya, 2004 :18).

**Çizelge 1. Okurken Harekete Geçen Okuma Süreçleri**  
**Grabe ve Stoller (2002)'den uyarlanmıştır**

<b>Düşük seviye süreci</b>	<b>Yüksek seviye süreci</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sözcüksel erişim (Sözcükleri tanıma)</li> <li>• Cümleyi sözdizimsel öğelerine ayırma</li> <li>• Edatları anlama göre yerleştirme</li> <li>• Çalışan (Kısa süreli) bellek etkinliği</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okuduğunu anlama metin modeli (Ana ve yardımcı düşünceleri bulma)</li> <li>• Okuyucu yorumunun durum modeli (Okuyucunun metindeki bilgiyi kendi sözcükleriyle ifade etmesi)</li> <li>• Artalan bilgisini kullanma ve anlam çıkarma</li> <li>• Yönetici kontrol süreçleri</li> </ul>

Temizkan (2007: 30)'a göre okuma, metinlerin iletilerini kavrama eylemi olarak tanımlanabilir. İletilerin tam olarak anlaşılması da okurun bazı davranışlarda bulunmasına bağlıdır. Bu davranışlar şöyle özetlenebilir:

1. Metnin yapısını çözümleme,
2. Metnin içeriğini anlama ve yorumlama,
3. Metni eleştirme.

### **2. 1. 1. 1. Okuma Modelleri**

Okuma hem zihinsel hem de fiziksel yönleri olan karmaşık bir süreç olduğu için bu süreci daha kolay incelemek ve farklı anlama süreçlerini sınıflandırmak amacıyla bazı okuma modelleri önerilmiştir. Okuma modelleri,

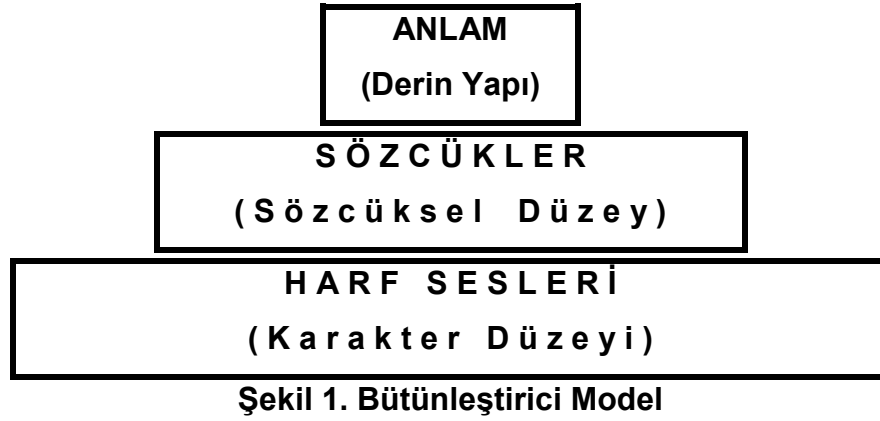
kişinin okuduğunu anlama çabası içerisinde metni nasıl çözümlendiğini ve anlamlandırdığını açıklamaya çalışırlar. Bu kavram, okuyucunun metni kavrariken gözlerinde ve zihninde ne olup bittiğini anlatır (Kuzu, 2003: 78; Karatay, 2007: 29). Hem ana dilinde hem de yabancı dilde okuma sürecini açıklama, araştırmacıların uzun zaman üzerinde durduğu bir konu olmuştur. Araştırmalar sonucu oluşturulan ve literatürde kabul gören üç okuma modeli bulunmaktadır.

### **2. 1. 1. 1. Bütünleştirici (Bottom-Up) Model**

Aşağıdan Yukarıya Modeli (Birincioğlu, 2006), Metin Merkezli Model (Choi, 1999; Çetinkaya, 2004; Durkin, 1980 akt. McCormick, 1988), Veri Merkezli Model (R. Anderson, 1977 akt. McCormick, 1988), Dil Temelli Süreç (Block, 1992) ve İç Doğrultulu Model (Çetinkaya, 2004; Kuzu, 2003), Alttan-Üste (Salatacı, 1997), Parçadan Bütüne Yaklaşımı (Akyol, 2007), Dıştan İç Modeli (Smith, 1982 akt. McCormick, 1988) olarak da adlandırılan bu model Gough (1972) tarafından ortaya atılmıştır. McCormick (1988)'e göre bütünleştirici model, herkesin ortak kabul ettiği en basit yöntemdir. Okuma konusundaki en temel anlayış, okumanın basılı bir metne cevap verme süreci olduğu ve bu sürecin de esasen yazılı sembolleri çözümlyerek anlama ulaşma yoluyla gerçekleştiğidir. Bundan dolayı bütünleştirici model okumayı edilgin ve alıcı bir süreç olarak görür ve artalan bilgisine önem vermez.

Bütünleştirici model okuma sürecini şöyle açıklar: Okuyucu önce harfleri ve heceleri algılar. Daha sonra kelimeleri, cümleleri ve en sonunda metnin tamamını algılar. Yani okuma sürecinin hiçbir anında okuyucu metinden bağımsız değildir. Bu açıdan "metin merkezli" olarak adlandırılmıştır (Sim, 2007). Okuyucu her harfte, her kelimedede, her cümlede aynı işlemleri devam ettirerek anlamı kurmaya çalışır. Bu açıdan oldukça mekanik bir süreç olduğu söylenebilir. Thompson'a göre böyle bir okuyucu, metni çözümlemeye yoğunlaştığı için anlamaya daha az zaman ve enerji ayırır. Ancak ileriki aşamalarda, çözümlenme otomatikleşmeye başladığı zaman anlama daha ön plana çıkabilir (Birincioğlu, 2006). Şekil 1.'de bütünleştirici modelin okuma sürecini nasıl açıkladığı görülmektedir:





Burada okuyucunun daha önceden bildikleri, metni anlamlandırmaya dâhil edilmez. Metni anlamlandırma sadece kelimelerin sözlük anlamlarına bağlıdır. Bundan dolayı okuyucunun ilgisi olmayan bir konudaki okuduğu metni anlaması hayli zordur. Bu okuma modeli, ana dilini veya bir yabancı dili yeni öğrenen kimselerin davranışlarını açıklamak için kullanılabilir, fakat iyi bir okuma için önerilen bir okuma modeli değildir. Çünkü anlama kesintiye uğramaktadır.



**Şekil 2. Cambourne'ye göre Bütünleştirici Model (Birincioğlu, 2006: 29)**

Şekil 2.'de de görüldüğü gibi okuyucu her harfi karşılaştığı hâliyle işler. Bu yazıbirimler dilin sesbirimleriyle eşleştirilir. Sesbirimler kelimeleri oluşturmak için harmanlanır. Dil bir sembolik temsilden diğer bir sembolik temsile aktarıldıktan sonra anlam oluşur (Birincioğlu, 2006). Bu model, harf

tanıma gibi düşük düzey süreçleri açıklamakta, fakat okuyucunun artalan bilgisi gibi yüksek düzey süreçlere değinmemektedir. Hâlbuki bu süreçler de okuduğunu anlamada etkili süreçlerdir (Sim, 2007: 14).

### 2. 1. 1. 1. 2. Çözümleyici (Top-Down) Model

Yukarıdan Aşağıya Modeli (Birincioğlu, 2006), Okuyucu Merkezli Model (Choi, 1999; Çetinkaya, 2004 ), Üstten-Alta (Salatacı, 1997), Kavram Merkezli Model (Durkin, 1980 R. Anderson, 1977 akt. McCormick, 1988), İçten Dışa Modeli (Smith, 1982 akt. McCormick, 1988), Varsayım Testi Modeli (Wildman ve Kling 1979 akt. McCormick, 1988), Bilgi Temelli Süreç (Block, 1992), Bütünden Parçaya Yaklaşımı (Akyol, 2007) ve Dış Doğrultulu Model (Çetinkaya, 2004; Kuzu, 2003) olarak adlandırılan bu model, bütünleştirici modele göre anlamayı daha fazla ön plana çıkarır.

Anderson'a göre metin en küçük noktasına kadar okunmaz. Okuyucu, metnin içeriğiyle ilgili ileri sürdüğü varsayımları onaylamak veya reddetmek için metnin belli bir kısmını okur. Durkin'e göre okuma sürecinin üst tarafında okuyucunun metne dair dünya ve dille ilgili bilgisine dayanan kavramsal varsayımları, alt tarafında ise yazılı metin bulunmaktadır (McCormick, 1988: 9). Bu model, okumanın, okuyucunun amaç ve beklentileri tarafından yönetildiğini (Birincioğlu, 2006: 30) savunduğu için kavramadaki üst yapıyı ön plana çıkarmış ve okumanın yukarıdan aşağıya doğru bir çözümleme şeklinde ilerlediğini söylemiştir. Şekil 3.'te bunu görmek mümkündür:



Şekil 3. Gürses'e göre Çözümleyici Model (Birincioğlu, 2006: 32)

Bütünleştirici model, metnin yüzeysel yapılarının çözümlenmesinden sonra anlam kurmaya doğru gitmeyi savunduğu hâlde çözümlenici model, derin yapıların varsayım ve tahminlerle çözümlenmesiyle anlama ulaşmayı savunmuştur. Çözümlenici model, okuma sürecinin metin okunurken kişinin düşünme sürecinde başladığını öne sürer. Fakat bu model kelime ve dil bilgisi özelliklerini göz ardı eder. Bu açıdan okur merkezli yaklaşımlar okuma zorluklarına sebep olabilecek bir aşırı bağımlılık yaratabilir.

**Çizelge 2. Bütünleştirici ve Çözümleyici Modellerin Karşılaştırılması**  
**Akyol (2007)'dan uyarlanmıştır.**

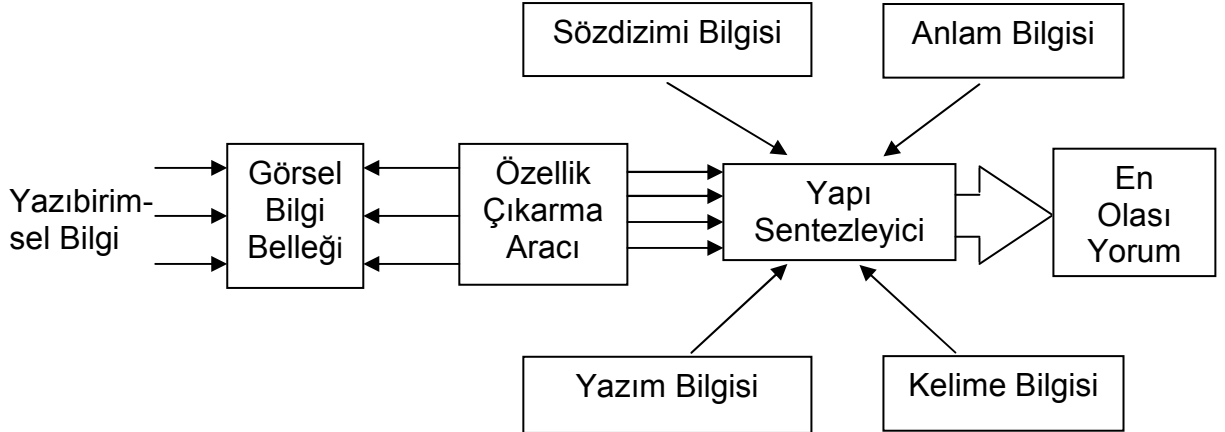
<b>Alanlar</b>	<b>Bütünleştirici Model</b>	<b>Çözümleyici Model</b>
Kelime Tanıma ve Anlama İlişkisi	Metnin anlaşılması için her kelimenin, hecenin ve sesin tanınması, bilinmesi gereklidir.	Metin, her kelime veya hece tanınmadan da anlaşılabilir.
Okuma Süreçlerinde İpuçlarının Kullanılması	Kelime tanıma ve ayırt etmede kelime tanıma ipuçları ve ses-harf ilişkisinden yararlanılmalıdır.	Kelime tanıma ve ayırt etmede görsel, dil bilimsel ve anlam ile ilgili ipuçları kullanılmalıdır.
Okuma Becerisinin Kazanılması	Okuma becerilerinin istenilen düzeyde kazanılması için kelime tanıma becerilerinin elde edilmesi gerekir.	Okuma becerilerinin kazanılması okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sununun yer aldığı anlamlı etkinliklerle gerçekleşir.
Öğretimde Üzerinde Durulan Üniteler	Harfler, harf-ses ilişkisi ve kelimeler	Cümleler, paragraflar ve kısa metinler
Öğretimde Vurgu	Kelime tanımda yeterlilik	Anlama ulaşmak, genel anlamı elde etmek
Öğrenci Değerlendirme	Öğrenciler alt beceriler üzerinde ayrı ayrı değerlendirilmelidir. Örneğin yazma çalışması değerlendirilecekse kompozisyondaki fikirler, organizasyon, kelime kullanımı, dil bilgisi kurallarına uyuş vb. değerlendirmede yer almalıdır.	Okuma yoluyla elde edilen bilgilerin miktarı ve türüne göre öğrenci test edilmeli.

### 2. 1. 1. 1. 3. Etkileşimli (Interactive) Model

Çalışmalarda Etkileşimsel Model (Çetinkaya, 2004; Kuzu, 2003) ve İnteraktif Teori (Akyol, 2006) adlarıyla da geçen bu model, bütünleştirici ve çözümleyici modellerin eksikliklerinin görülmesi üzerine Rumelhart tarafından 1977'de ortaya atılmıştır (Kuzu, 2003: 80). Her iki okuma modeli de okumayı tek yönlü olarak ele almakta ve kişinin, okurken anlamı tek yoldan doğrusal olarak elde ettiklerini ileri sürmekteydi. Etkileşimli model ise anlamın tek yoldan değil okurla metin arasındaki karşılıklı bir etkileşimden, yani dairesel bir süreç sonucunda çıktığını söylemektedir. Bu modelde metin bilgisi ve okuyucu etkinlikleri, okuduğunu anlama üzerinde eşzamanlı ve eşit bir etkiye sahiptir (Sim, 2007: 15). Beyin, anlamlandırma sırasında kelime, cümle, metin içi bağlam ve metin dışı bağlam arasında sürekli etkileşim hâindedir (Kuzu, 2003: 80). Akyol (2006: 41) bu modelin okuma süreciyle ilgili odak noktasını "metne dayalı işlem yapmaktan okuyucuya dayalı işlem yapmaya" yönelttiğini belirtiyor. Ona göre okuma konusundaki yeteneklilik veya yeteneksizlik tamamıyla okuyucuya bağlı olan bir durum değildir. Yeteneklilik veya yeteneksizlik okuyucu, metin (yazar) ve ortam arasındaki iletişime dayalıdır.

Rumelhart (1977) okumanın gerçekleşme sürecini şöyle açıklıyor:

Yazıbirimsel bilgi sisteme girer ve görsel bilgi belleğine kaydedilir. Özellik Çıkarma Aracı ise bu bilgi üzerinde işlem yapmak üzere eleştirel özellikleri görsel bilgi belleğinden çıkarır. Bu özellikler duyusal girdi olarak yapı sentezleyiciye verilir. Bu duyusal bilgilerden başka yazım bilgisi, kelime bilgisi, cümle bilgisi, anlam bilgisi ve bağlam kaynaklarından gelen bilgiler de duyusal olmayan bilgi olarak yapı sentezleyicide birleşir. Böylelikle duyusal olan ve olmayan bütün bilgi kaynaklarından gelen bilgiler bir araya gelir ve okuma süreci de bu bütün bilgi kaynaklarının eş zamanlı birleşmesinin bir ürünü olarak ortaya çıkar. Bu anlatım şekil 4.'te özetlenmiştir:



**Şekil 4. Rumelhart (1977)'a göre Etkileşimli Model**

Etkileşimli model, etkileşimin iki düzeyinden söz eder: Birincisi, okuyucu ile metin arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşim, okuyucunun metindeki bilgiyi ve metne taşıdığı bilgiyi kullanarak anlama ulaşmasını sağlar. İkincisi bütünleştirici ve çözümleyici modellerin etkileşimidir. Okuyucu, metindeki dil unsurlarını ve metinden aldığı bilgilerle kendi bilgilerini birleştirerek okuma sürecini tamamlar (Carrell ve Eisterhold, 1983).

### 2. 1. 1. 2. Okuma Stratejileri:

Strateji kelimesi TDK (2005: 1811) Türkçe Sözlük'te "Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol." şeklinde tanımlanmaktadır. TDK Türkçe Sözlük'ün internet ortamındaki sayfasında ise aynı tanım "strateji" kelimesi yerine "izlem" kelimesinde verilmiştir (Bkz. <http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=izlem>).

Dil öğretiminde kullanılan okuma stratejilerinin tanımı konusunda literatürde bir fikir birliği yoktur. Çünkü beceri kavramıyla çok yakın bir anlamı olduğu için herkesin kabul ettiği kapsamlı bir tanım henüz yerleşmemiştir. Beceri ve strateji kavramlarının farkı, becerinin çoğunlukla etkinleştirilmeyen, edilgin yetenekler şeklinde, stratejilerin ise becerilerin aksine istenen amaç ve hedeflere ulaşmak için okuyucu tarafından bilinçli olarak seçilip kontrol edilen kasıtlı davranışlar olarak algılanmasıdır diyebiliriz (Carrell, 1989: 129). Bununla beraber bazı strateji tanımlarını şöyle sıralayabiliriz:

Barnett (1988: 150), okuma stratejilerini okuyucuların bir metne fiilen yaklaştıklarında ve metne karşı bir duygu oluşturdıklarında kullandıkları

zihinsel işlemler olarak tanımlıyor. Barnett'e göre okuma stratejileri metinden anlam çıkarmak için işe koşulan bir dizi problem çözme davranışıdır (Akt. Sim, 2007: 23). Oxford (1990: 8) stratejileri okuyucuların dil öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve hızlandırmak için kullandıkları özel metotlar ve öğrenene bilginin zihinsel olarak kazanılması, depolanması ve geri getirilmesinde yardım eden adımlar olarak tanımlıyor (Oxford ve Crookal, 1989: 404). Cohen (1990: 83)'e göre okuma stratejileri, okuyucuların okuma görevlerinin üstesinden gelebilmek için bilinçli olarak seçtikleri zihinsel süreçlerdir. Tercanlıoğlu (2004: 563) ise stratejileri öğrenenlerin okuma amaçlarına göre bilinçli olarak kullandıkları özel eylemler olduğunu söylüyor. Block (1986: 465)'a göre okuduğunu anlama stratejileri, okuyucuların bir işlemi nasıl kurduklarını, hangi metin ipuçlarına dikkat ettiklerini, okuduklarını nasıl anlamlandırdıklarını ve anlamadıklarında ne yaptıklarını kapsar.

Strateji ve beceri kavramları arasındaki fark becerilerin otomatik ve bilinçsiz, stratejilerin ise amaca ulaşmak için kullanılan kasıtlı ve bilinçli eylemler olmasıdır. Fakat bu tanımlama iki kavram arasındaki ayrımı yeterince aydınlatabilmiş değildir çünkü bazı stratejiler bilinçsizce ve bazı beceriler de kasıtlı olarak okuyucu tarafından kullanılabilir. Her ne kadar böyle olsa da bu giriftlik okumanın kendi doğasından kaynaklanan bir durumdur (Grabe ve Stoller, 2002: 15).

Urquhart ve Weir, stratejilerle beceriler arasındaki üç farka dikkat çekmiştir:

1. Stratejiler okur merkezli iken beceriler metin merkezlidir. Beceri sınıflandırmaları da metne odaklanmaya meyilli olmalarına rağmen stratejiler okur temelli etkenler içerir.
2. Stratejiler okuyucunun bilinçli davranışlarıdır, hâlbuki beceriler bilinçsiz olarak ortaya çıkarlar. Yani beceriler otomatiklik seviyesindedir, stratejiler bu seviyeye ulaşamazlar.
3. Stratejiler, becerilerin aksine problem çözmek için kullanılırlar (Akt. Sim, 2007: 23-24).

Stratejilerin sınıflandırılması konusunda birçok araştırmacı görüş bildirmiştir. Bunlardan birkaçı burada ele alınmaya çalışılacaktır.

Wenden stratejileri bilişsel (cognitive) ve kişisel yönetim (self-management) stratejileri olarak iki gruba ayırır. Bilişsel stratejiler “öğrenenlerin hem dil bilimsel hem de toplum dil bilimsel içerikte kullandıkları zihinsel aşamalar ve çalışmalar”dır. Kişisel yönetim stratejileri ise daha çok bilişüstü stratejileri olarak geçen stratejilerdir. O'Malley ve Chamot'un ayrımı bilişsel (cognitive), bilişüstü (metacognitive) ve sosyal/etkili (social/effective) stratejiler şeklinde yapmıştır. Sosyal/etkili stratejiler, okuyucunun, okuduğu metne ait toplumsal değerleri ve anlamları çözümlemesinde işlevsel rol üstlenen stratejilerdir (Akt. Çetinkaya, 2004: 10-11).

Cohen (1990: 91-92) ise okuma stratejilerini dört kategoriye ayırır: “yardımcı stratejiler”, “açıklama stratejileri”, “metinde tutarlılık oluşturma stratejileri” ve “strateji kullanımını denetleme stratejileri”dir.

Barnett (1988: 150)'e göre stratejiler “metin düzeyi” ve “kelime düzeyi” olarak iki grupta incelenmelidir. Metin düzeyi stratejileri artalan bilgisini kullanmak, tahminde bulunmak, anlamaya yardımcı olması için başlıkları ve resimleri kullanmak, amaçlı okumak, göz gezdirmek (kaymağını almak) ve taramak gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Kelime düzeyi stratejileri ise kelimelerin anlamlarını tahmin etmek için bağlamı kullanmak, kelime türlerini tanımak, başvuru (anahtar) kelimelerini takip etmek, kelime aileleri ile kelime türetme ve oluşturma yolları aracılığıyla anlamı tanımak şeklinde sıralanabilir.

Genel olarak en çok kabul gören sınıflandırmayı Oxford (1990) yapmıştır. Buna göre stratejiler genel olarak Doğrudan (Dolaysız) Stratejiler ve Dolaylı Stratejiler olarak ikiye ayrılmaktadır. Dil öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejileri doğrudan stratejiler olarak adlandıran Oxford, bu stratejileri Bellek Stratejileri, Bilişsel Stratejiler ve Telafi Stratejileri olarak ayrıca gruplandırmıştır. Dolaylı Stratejileri ise Bilişüstü Stratejiler, Etkili Stratejiler ve Sosyal Stratejiler olarak ele almıştır.

Bellek Stratejileri, öğrenene özellikle yeni bilginin zihinde depolanması ve daha sonra geri çağırılmasında yardım eden tekniklerdir (Oxford ve Crookal, 1989: 404). Bu stratejiler düzenleme, ilişkilendirme, tekrarlama gibi çok basit ilkeleri yansıtır. Bu ilkeler tamamen anlamayla ilgilidir. Bellek Stratejilerinin alt basamakları şu şekilde gösterilebilir:



**Çizelge 3. Oxford (1990)'un Bellek Stratejilerini Sınıflandırması**

Bellek Stratejileri	A. Zihinsel Bağlantılar Yaratma	1. Gruplandırma
		2. Çağrıştırma/Ayrıntılandırma
		3. Yeni Kelimeleri Bağlama Yerleştirme
	B. Ses ve Şekillerden Yararlanma	1. Şekil Kullanma (Tasavvur Etme)
		2. Anlam Haritaları Oluşturma
		3. Anahtar Kelime Kullanma
		4. Bellekteki Sesleri İfade Etme
	C. İyi Tekrar Etme	1. Yapısal Tekrar
	D. Hareket Etme	1. Fiziki Tepki ya da Duyguları Kullanma
		2. Mekanik Teknikler Kullanma

Gruplandırma: Dil malzemesini, yani kelime veya sözleri türlerine veya anlam ilgilerine göre anlamlı birimler hâlinde sınıflandırmak demektir.

Çağrıştırma/Ayrıntılandırma: Bellekte bulunan bilgilerle yeni öğrenilmiş bilgilerin çağrışımlar yoluyla veya ilişkili kelimelerle bağlantı kurarak çoğaltılmasıdır.

Yeni Kelimeleri Bağlama Yerleştirme: Bir kelimeyi veya bir sözü hatırlamak amacıyla anlamlı bir cümle, karşılıklı bir konuşma veya bir hikâye içine yerleştirme demektir. Bu sayede kelimeler bir bağlam içerisinde öğrenilmiş olur.

Şekil Kullanma (Tasavvur Etme): Okunan veya öğrenilen yeni bir bilginin zihinde canlandırılmasıdır.

Anlam Haritaları Oluşturma: Merkezde veya tepede bulunan bir anahtar kelimenin, onunla bağlantılı olan diğer kavramlarla ilişkilerini çizgiler veya oklar vasıtasıyla gösteren bir resim oluşturmaktır.

Anahtar Kelime Kullanma: Bu strateji yeni bir kavram öğrenirken ona ses bakımından veya bu bir nesneye ona şekil bakımından benzeyen başka bir anahtar kelime kullanmaktır.

Bellekteki Sesleri İfade Etme: Birbirine ses bakımından benzeyen kelimeleri kullanarak kelimeleri hatırlamaktır. Kafiye ve tekerlemeler bu stratejinin kullanılmasında etkilidir.

Yapısal Tekrar: Çeşitli zamanlarda öğrenilmiş kelime ve sözlerin belli aralıklarla yapılandırılarak tekrar edilmesidir.

Fiziki Tepki ya da Duyguları Kullanma: Öğrenilen şey eğer bir hareket veya duygu içeriyorsa bunun hareketlerle dile getirilmesidir. Bu stratejide öğrenciler bir yönerge dinleyip bunu fiziksel olarak uygularlar veya okuduklarını canlandırırlar.

Mekanik Teknikler Kullanma: Bu stratejide kartlar yoluyla kelime öğrenme gibi mekanik teknikler kullanılır.

Bilişsel Stratejiler öğrenciler tarafından en çok kullanılan ana stratejilerdendir. Bu stratejiler akıl yürütme, analiz etme, not alma, doğal yapıya uygun işlevsel alıştırmaya yapma, yapı ve sesler vasıtasıyla biçimsel alıştırmaya yapma gibi doğrudan yollarla dil birimlerini işletme ve dönüştürmeyi içerir (Oxford ve Crookal, 1989: 404).

**Çizelge 4. Oxford (1990)'un Bilişsel Stratejileri Sınıflandırması**

Bilişsel Stratejiler	A. Alıştırma Yapma	1. Tekrarlama
		2. Formül ve Yapıları Tanıma ve Kullanma
		3. Doğal Yolla Alıştırma Yapma
	B. İleti Alma ve Gönderme	1. Düşünceyi Çabuk Kavrama
		2. İleti Almak ve Göndermek İçin Kaynak Kullanma
	C. Çözümleme ve Akıl Yürütme	1. Tümdengelimle Akıl Yürütme
		2. İfadeleri Çözümleme
		3. Karşılıklı Çözümleme
		4. Çeviri
		5. Aktarım
	D. Girdi ve Çıktı İçin Yapı Oluşturma	1. Not Alma
		2. Özetleme
		3. İşaretleme

Tekrarlama: Öğrenilen bir kelimenin veya herhangi bir bilginin tekrar yoluyla kalıcılığını sağlama. Okuma parçalarını birkaç kez okuma örnek olarak verilebilir.

Formül ve Yapıları Tanıma ve Kullanma: Bu strateji okuyucunun daha önce öğrendiği bir kelime türetme yolu veya bir cümle yapısını daha sonraki okumalarında kullanması anlamına gelir.

Doğal Yolla Alıştırma Yapma: Okuyucunun okuma sırasında yaptığı gibi doğal olarak okuma becerisini geliştirmeye katkı sağlayıcı pratik yapması demektir.

Düşünceyi Çabuk Kavrama: Bir metni okurken herhangi bir sorudan dolayı metni hızlıca taramayı veya belli başlı noktaları gözden geçirmeyi içeren bir stratejidir.

İleti Almak ve Göndermek İçin Kaynak Kullanma: Bu strateji, okunan metindeki iletiyi daha iyi anlamak veya metinden yeni iletiler oluşturmak için sözlük, ansiklopedi, dil bilgisi kitabı vs. gibi başka kaynaklar kullanmayı içerir.

Tümdengelimle Akıl Yürütme: Genel dil kurallarını kullanıp bunu yeni karşılaştığı durumlara uygulamak olarak tarif edilebilir. Örnek olarak da herhangi bir kelimedeki bir ekin yeni karşılaşılan ve o ekle türetilmiş bir kelimenin anlamının tahmin edilmesinde rolü olmasını gösterebiliriz.

İfadeleri Çözümleme: Yeni karşılaşılan bir kelimeyi veya kelime grubunu parçalarına ayırarak anlamaya çalışmaktır.

Karşılıklı Çözümleme: Bu strateji daha çok yabancı dil öğreniminde kullanılabilen bir stratejidir. İşleyişi ise iki veya daha çok dil arasındaki ses veya anlam olarak birbirine benzeyen kelimeleri karşılaştırarak aralarında bağlar kurmak şeklindedir. Türkçe öğretiminde ise yabancı dillerden Türkçeye girmiş kelimeler ve onların ses veya anlam bakımından benzerleri bağlamında düşünülebilir. (Türkçedeki “dil” kelimesiyle Farsçadan gelme “dil” kelimesi gibi)

Çeviri: Bu strateji de yine yabancı dil öğreniminde kullanılacak bir stratejidir. Türkçe öğretiminde ise eskiden Arapça veya Farsçanın etkisiyle dilimizde oluşturulmuş kalıp cümlelerin anlaşılması bakımından kullanılabilir.

**Aktarım:** Bu da öncelikle yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek bir stratejidir ve Türkçe öğretimi açısından da yine Arapça veya Farsçanın etkisiyle dilimizde oluşturulmuş ifadelerin karşılıklarını bulma konusunda uygulanabilir.

**Not Alma:** Ana fikrin veya dikkat edilmesi gereken noktaların yazılmasıdır. Burada önemli olan yazma değil anlamadır.

**Özetleme:** Uzun bölümleri kısaltarak toparlamak anlamında metni yapılandırmaya dönük bir stratejidir.

**İşaretleme:** Altını çizme, yuvarlak içine alma, renklendirme gibi yollarla metindeki önemli bilgilere dikkat çekmektir.

Telafi Stratejileri okuyucuların bilgi eksiklikleri dolayısıyla anlamayı ve iletişimi engelleyen zor durumları aşmada kullanılan tahmin ve çıkarımlarda bulunma gibi stratejilerdir (Oxford ve Crookal, 1989: 404). Oxford (1990), yabancı dil öğreniminde ve okumanın dışındaki dil öğrenme alanlarında daha etkili olan telafi stratejilerini “Zekice Tahmin Etme” ve “Konuşma ve Yazmada Sınırlılıkların Üstesinden Gelme” olarak iki ana başlıkta ele almaktadır. İkinci başlık okuma ile ilgili olmadığı için sadece birinci başlık altındaki stratejiler ele alınacaktır.

#### **Çizelge 5. Oxford (1990)'un Telafi Stratejilerini Sınıflandırması**

Telafi Stratejileri	A. Zekice Tahmin Etme	1. Dilsel İpuçları Kullanma
		2. Diğer İpuçlarını Kullanma

**Dilsel İpuçlarını Kullanma:** Okunan metindeki bazı kelime ve ifadelerin anlamını ek, kök, sözdizimi özelliklerini ve cümle yapısını dikkate alarak çözmeye çalışmaktır. Burada yazarın kullandığı kelimeler ve cümlelerin kurallı veya devrik oluşu etkilidir.

**Diğer İpuçlarını Kullanma:** Burada ise dille ilgili olmayan bağlam, durum, parçanın yapısı gibi özellikler öne çıkmaktadır.

Bilişüstü Stratejiler, bir kişinin öğrenmesini merkeze alma, düzenleme, planlama ve değerlendirme için gösterilen davranışlardır (Oxford ve Crookal,

1989: 404). Bu stratejiler bilişsel stratejileri düzenlemek ve yönetmek için kullanılırlar. Örneğin bir metni anlamak için Tekrarlama veya Anlam Haritaları Oluşturma gibi stratejileri kullanmak bilişsel bir süreç olduğu hâlde, kullanılan bu stratejilerin anlamayı ne kadar sağladığını sorgulamak veya denetlemek bilişüstü bir süreçtir.

**Çizelge 6. Oxford (1990)'un Bilişüstü Stratejilerini Sınıflandırması**

Bilişüstü Stratejiler	A. Öğrenmeyi Merkeze Alma	1. Önceden Bilinenlerle Üstesinden Gelme ve İlişkilendirme
		2. Dikkatini Verme
	B. Öğrenmeyi Planlama ve Düzenleme	1. Dil Öğrenimi Hakkında Araştırma Yapma
		2. Düzenleme
		3. Amaç ve Hedefleri Belirleme
		4. Dil Etkinliğinin Amacını Belirleme
		5. Bir Dil Etkinliği İçin Planlama Yapma
		6. Alıştırma Fırsatı Gözetme
	C. Öğrenmeyi Değerlendirme	1. Kendini İzleme
		2. Kendini Değerlendirme

Önceden Bilinenlerle Üstesinden Gelme ve İlişkilendirme: Bu stratejinin temelinde okuyucunun daha önce bildiği bilgilerle metinde karşılaştığı bilgileri ilişkilendirmesi yatmaktadır.

Dikkatini Verme: Bu stratejide ise okuyucu, amacına göre bazen metnin tamamına bazen kelime veya şahıs kadrosuna bazen yazarın kullandığı farklı ifadelerle karşı dikkat gösterir.

Dil Öğrenimi Hakkında Araştırma Yapma: Dilin nasıl öğrenildiğiyle ilgili okuyarak veya bilgi sahibi olanlara sorarak bilgi toplamak kişinin ve dolayısıyla okuyucunun anlama düzeyini yükseltir.

Düzenleme: Düzenleme Stratejisi okuyucunun okuma ortamını fiziksel olarak (aydınlatma, ses, ısı...) düzenlemesiyle ilgilidir.

Amaç ve Hedefleri Belirleme: Okuyucunun kendine uzun vadeli veya kısa vadeli amaçlar belirlemesini içeren bir stratejidir.

Dil Etkinliğinin Amacını Belirleme: Bu strateji okuyucunun metni okumadaki amacının (vakit geçirmek, bilgi edinmek, ödev hazırlamak...) ne olduğunu belirlemesini içerir.

Bir Dil Etkinliği İçin Planlama Yapma: Okuma malzemesinin özelliklerini tanımlama, okuma sırasında ihtiyaç duyulabilecek şeyleri belirleme, dil yeterliliğini göz önünde bulundurma gibi basamakları içeren bir stratejidir.

Alıştırma Fırsatı Gözetme: Bu strateji, okuyucunun anlamasını geliştirmek için her türlü okuma materyalini kullanmasını, çeşitli metinlerle karşı karşıya gelmesini, kelime dağarcığını zenginleştirmesini vb. çalışmalarını içerir.

Kendini İzleme: Okuyucunun okuma sırasındaki anlama düzeyini düşünmesi, eksikliklerin veya yanlış anlamaların olup olmadığını kontrol etmesi ve bunları gidermeye çalışması bu stratejinin temel özellikleridir.

Kendini Değerlendirme: Bu strateji daha uzun vadeli olarak uygulanabilecek bir stratejidir. Okumanın daha önceki süreçlere göre hızlanıp hızlanmadığını, anlamının kolaylaşıp kolaylaşmadığını değerlendirmeyi içerir.

Duyuşsal stratejiler, öğrenenlerin kendini destekleme ve kendisiyle olumlu bir şekilde konuşma gibi dil öğrenmeleriyle ilgili duyguları, tutumları, motivasyonları ve değerleriyle ilgili olup onların özgüvenlerini ve dil öğrenimine etkin bir şekilde girmelerini sağlamada ihtiyaç duydukları çabayı geliştirmektedir (Oxford ve Crookal, 1989: 404). Öğrenenlerin duygularını, güdülenmelerini ve davranışlarını düzenlemeye yardımcı olmaktadır.

**Çizelge 7. Oxford (1990)'un Duyuşsal Stratejileri Sınıflandırması**

Duyuşsal Stratejiler	A. Kaygıyı Azaltma	1. Gelişen Rahatlama, Derin Nefes Teknikleri veya Meditasyona Başvurma
		2. Müzik Kullanma
		3. Gülmek
	B. Kendini Teşvik Etme	1. Olumlu Anlatım Kullanma
		2. Akıllıca Riskler Alma
		3. Kendini Ödüllendirme
	C. Duygu Derecesini Gözleme	1. Vücudunu Dinleme
		2. Kontrol Listesi Kullanma
		3. Dil Öğrenme Günlüğü Tutma
		4. Duygularını Başkalarıyla Paylaşma

Gelişen Rahatlama, Derin Nefes Teknikleri veya Meditasyona Başvurma: Bu strateji, kişinin okumadan önce okumaya daha rahat başlamak ve devam etmek için bazı nefes teknikleri veya kısa bir dinlenme gibi yöntemlerle rahatlayarak okumaya hazırlanmasını içerir.

Müzik Kullanma: Müzikten yararlanma kişiyi rahatlatacağı için uygun bir okuma ortamı sunar. Bu bakımdan bu strateji de okuyucunun metni daha iyi anlamasına imkân tanır.

Gülmek: Daha çok bir sınıf ortamında kullanılabilecek bu strateji kaygıyı azaltmak için kullanılabilir.

Olumlu Anlatım Kullanma: Kişinin kendisi hakkında olumlu algıda bulunup “Ben iyi bir okuyucuyum, her kelimeyi bilmesem de anlayabilirim, daha hızlı okuyabilirim...” gibi olumlu anlatımlarla kendini teşvik etmesi onun okuma anlama düzeyini artıracaktır.

Akıllıca Riskler Alma: Bu strateji anlamama veya yanlış anlama risklerine rağmen kişinin okumaya devam etmesini ve aşırıya gitmeden, kontrollü bir şekilde ilerlemesini içerir.

Kendini Ödüllendirme: Okuyucunun mesela çok zor bir kitabı bitirip kendini ödüllendirmesi onu daha sonra okuyacağı kitaplara veya metinlere daha kolay yaklaşmasını sağlar.

Vücudunu Dinleme: Bu strateji okuyucunun vücudunun verdiği olumlu ve olumsuz tepkileri dikkate almayı içerir.

Kontrol Listesi Kullanma: Bu stratejiyi kullanan kişi, okuduğu kitaplar veya metinler hakkındaki duygu ve düşüncelerini yazdığı bir kontrol listesi oluşturarak daha sonraki okuma deneyimlerinde kendini daha rahat ve daha az endişeli hisseder.

Dil Öğrenme Günlüğü Tutma: Bu stratejide ise okuyucu okurken karşılaştığı olumlu veya olumsuz durumları, öğrendiği yeni kelime, kelime grubu veya çeşitli anlatımları not eder ve kullandığı stratejilerin ne kadar yararlı olduğu hakkında düşüncelerini yazabilir. Dolayısıyla okuyucu, okuma süreci hakkında bilgi edinir ve daha sonraki süreçlerde daha donanımlı bir hâle gelir.

Duygularını Başkalarıyla Paylaşma: Okuma sürecinde karşılaşılan durumlar öğretmen veya bir arkadaşla paylaşılıp o durum üzerinde karşılıklı bir etkileşim hâline girilmesi kişinin özgüvenini geliştirir, okuduklarını farklı bir gözle yeniden değerlendirmesine fırsat verir ve daha sonraki okumalara da bu şekilde yaklaşmasına zemin hazırlar.

Sosyal Stratejiler öğrencilerin başkalarıyla iletişim kurarak dil becerilerini geliştirmelerini destekler (Oxford ve Crookal, 1989: 404).

#### Çizelge 8. Oxford (1990)'un Sosyal Stratejileri Sınıflandırması

Sosyal Stratejiler	A. Soru Sorma	1. Açıklama veya Doğrulama İçin Sorma
	B. Başkalarıyla İşbirliği Yapma	1. Akranla İşbirliği Yapma
		2. Dili İyi Kullanan Biriyle İşbirliği Yapma
	C. Başkalarına Empatiyle Yaklaşma	1. Kültürel Anlamayı Geliştirme
		2. Başkalarının Duygu ve Düşüncelerine Karşı Duyarlı Olma

Açıklama veya Doğrulama İçin Sorma: Bu stratejinin temelinde okuyucunun metinde anlamadığı bir yeri öğretmene veya bir arkadaşına sorması yatmaktadır.



Akranla İşbirliği Yapma: Bir metni okuyan bir öğrenci aynı metni okuyan başka bir öğrenciyle karşılıklı olarak birbirilerine soru sorarak veya herhangi bir çalışmayla metni anlama düzeylerini yükseltebilir.

Dili İyi Kullanan Biriyle İşbirliği Yapma: Bu strateji üst seviyedeki metinler için kullanılabilir. Bir bilimsel makalede geçen terimleri veya resmî bir yazıdaki özel kullanımları bilen bir kimseden sormayı içerir.

Kültürel Anlamayı Geliştirme: Bir dil, kültüründen ayrı düşünülmeceği için okuma sırasında da pek çok ifadeyi anlamak veya çıkarımda bulunmak kültürel bazı öğeleri bilmeyi gerektirebilir. Okuyucu da bu stratejiyi kullanarak anlama becerisini geliştirebilir.

Başkalarının Duygu ve Düşüncelerine Karşı Duyarlı Olma: Bu stratejide okuyucu, yazarın duygu ve düşüncelerine karşı özel bir ilgi göstererek metni daha iyi anlama çabasına girer.

Okuma Stratejilerini “Okuma Öncesi”, “Okuma Sırası” ve “Okuma Sonrası” şeklinde ayırmak daha kullanışlı bir şekilde uygulanmasını sağlamak açısından önemlidir (Birincioğlu, 2006; Karatay: 2007).

### **2. 1. 1. 2. 1. Okuma Öncesi Stratejileri**

Okuma öncesi stratejileri, okuma sürecinin en önemli basamağını oluşturmaktadır. Çünkü bu noktada okuyucu amacını ve metinden ne almak istediğini belirlemektedir. Amaç belirlenmeden okunan metinden istenen düzeyde faydalanılması ve öğrenilenlerin kalıcı olması beklenemez. Bunun için okuyucu okuma amacını belirleme, genel olarak metnin yapısına bakma, metinle ilgili ön bilgileri hatırlama, metnin başlık/başlıklarından ve görsellerden konuyu tahmin etme, nelere dikkat edeceğine karar verme gibi stratejiler bu bölümde işletilebilir.

### **2. 1. 1. 2. 2. Okuma Sırası Stratejileri**

Okuma sürecinin en uzun kısmı okuma sırasıdır. Burada okuyucu, okuma öncesinde belirlediği amaçlara göre okuduğu metni değerlendirir, anlama düzeyini kontrol eder, anlamadığı durumlarda eksik ve yanlışlıkları gidermeye çalışır. Bu amaçla okuyucu, metindeki görsel öğelere dikkat etme, not alma, okuma hızını ayarlama, önemli bilgiyi işaretleme, sözlük gibi

başvuru kaynakları kullanma, dikkat dağılınca okuduğu kısma geri dönme, metin zor olduğunda üzerinde iyice yoğunlaşma, gerekirse sesli okuma yapma, belli aralıklarla durup ne okuduğunu düşünme, bağlama yönelik ipuçları kullanma, bilginin kalıcılığını sağlamak amacıyla şemalaştırma veya resimleştirme, noktalama işaretlerine ve kalın veya italik yazımlara dikkat etme, çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önce okuduklarını kontrol etme, anlamını bilmediği kelimeleri cümlenin gelişinden tahmin etme veya ek köklerine ayırarak bulmaya çalışma gibi stratejileri okuma sırasında işletebilir.

### **2. 1. 1. 2. 3. Okuma Sonrası Stratejileri:**

Okuma sonrası süreç, yapılan işlemin değerlendirildiği bölümdür. Burada okuyucu, okumanın amaçlara uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini, metinde anlaşılmayan bir yer olup olmadığını, metinle ilgili tahminlerin ne derece doğru olduğunu denetler. Bundan başka elde edilen bilgilerin başkalarıyla tartışılarak çoğaltılması da bu süreçte gerçekleşir. Okuma sonrası stratejileri arasında, okumadan önce metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme, metindeki düşünceleri özetleme, metindeki düşünceler arası ilişkiyi görmek için metni yeniden gözden geçirme, ana fikir ve yan fikirleri bulma, metinle ilgili başkalarıyla tartışma gibi stratejiler sayılabilir.

## **2. 2. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde çalışmanın konusuyla ilgili yapılmış olan araştırmalar ve ulaşılan sonuçlar özetlenmeye çalışılacaktır.

### **2. 2. 1. Okuduğunu Anlamayla İlgili Çalışmalar**

Dökmen (1994), lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerilerini (okuma hızlarını ve anlama düzeylerini) ölçmek amacıyla yaptığı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin, gerek okuma hızları gerekse okuduklarını anlama düzeylerinin düşük olduğu ve üniversite öğrencilerinin okuma becerilerinin lise öğrencilerinin okuma becerilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Acat (1996)'ın çalışmasında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma esnasında karşılaştıkları güçlükler ile okuduklarını anlama becerisi kazanma düzeyleri belirlenmiş ve bu iki değişken arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu araştırma sonucunda, okuma güçlükleri arttıkça okuduğunu anlamanın da zorlaştığı gözlenmiştir. Sonuç olarak okuduğunu anlama düzeyi ile iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Erginer (1999)'in ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilme başarıları % 28-74 aralığında ve ortalama % 51 gibi düşük bir düzeyde gerçekleştiği bulunmuştur.

Çelikçi (2000), ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri yönteminin etkisini araştırmak amacıyla 100 öğrenci ile yaptığı çalışmada, gösteri yönteminin okuduğunu anlama başarısı üzerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sever (2000), tam öğrenme kuramı ilkelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe dersi ile öğrencilere okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisinin çeşitli düzeylerdeki davranışlarının kazandırılmasında, tam öğrenmenin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğuna ilişkin bulgular elde etmiştir.

Gündemir (2002)'in ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ne düzeyde olduğunun ölçülmeye çalışıldığı araştırmasında, 97 öğrenciye "Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi" uygulanmış, bunun sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu ve okulların bulunduğu çevrelerin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeylerinin farklı olmasının okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Luma (2002)'nin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı, okuma hataları ve alışkanlıkları üzerinde 60 öğrenci ile yaptığı deneysel araştırmada, deney grubuna geleneksel yöntemden daha yoğun bir program uygulanmış ve okuduğunu anlama, okuma hızı, okuma hataları bakımından kontrol grubuna göre daha olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Güneyli (2003), Türkiye’de ve KKTC’de yükseköğretimde Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sınamak, metin türü farklılıklarının okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmak ve öğrenci grupları arasında okuduğunu anlama becerileri bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla 160 kişiye, 40 çoktan seçmeli sorudan oluşan iki tane okuduğunu anlama testi uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, KKTC’deki öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri, yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre; Türkiye’deki öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri, KKTC’deki öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeylerine göre; Türkiye’deki öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeyleri, KKTC’deki öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre; Türkiye’deki öğrencilerin yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeyleri, KKTC’deki öğrencilerin yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Çelenk ve Çalışkan (2004)’in araştırması da okuduğunu anlama başarısında, bazı sosyoekonomik faktörlerin etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada örneklem grubu evrenden tesadüfi yöntem ile seçilen 270 ilköğretim 5. sınıf öğrenciden oluşmuştur. Araştırma verileri 40 sorudan oluşan okuduğunu anlama testiyle elde edilmiştir. Araştırma sunucunda elde edilen bulgulara göre; gelir düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocukların, eğitim düzeyi yüksek olan anne-babalardan gelen çocukların, daha düzenli bir mesleği olan ailelerden gelen çocukların ve daha az çocuklu ailelerden gelen çocukların okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bozkurt (2005)’un hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmede geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Tazebay (2005) tarafından yapılan araştırmada ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına, okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu hatalarla olumsuz okuma davranışlarının okuma hızına, okuduğunu anlama

becerisine olan etkilerine bakılmıştır. Okuduğunu anlama bakımından ulaşılan sonuca göre, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sessiz okuduğunu anlama puanları sesli okuduğunu anlama puanlarından daha yüksektir.

Coşkun (2006)'un lise 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyete, sosyoekonomik düzeye, çalışma ortamına ve okuma alışkanlığına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla 160 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasının sonucunda, öğrencilerin okuma hızlarının, gelişmiş ülkelerdeki lise öğrencilerinin çok gerisinde olduğu saptanmış ve üç tür metni ortalama anlama düzeyi % 69 olarak bulunmuştur. Bundan başka öğrencilerin okuma becerilerinde metin türüne göre bazı farklılıklar olduğu tespitiyle beraber cinsiyete göre okuma becerilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ünal (2006)'ın 5. sınıf öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırıp ilişkinin derecesini belirlemeye çalıştığı araştırmasının sonucuna göre, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yeterli olmadığı, orta düzeyde bir başarı gösterdikleri bulunmuştur.

Çiftçi (2007)'nin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerini araştırdığı çalışmasında ulaştığı sonuca göre üst sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 87,73, orta sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 87,18, alt sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 79,56 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tayşi (2007)'nin ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerden hikâye türü ve bilgilendirici metinlerden deneme türüne göre okuduğunu anlama başarısının metin türleri açısından değişip değişmediğini incelediği araştırmasında elde edilen bulgulara göre 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Hikâye türünde kızların okuduğunu anlama başarısı erkeklere göre yüksek ve anlamlıdır, deneme türünde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okulun bulunduğu yerleşim bölgesine göre hikâye türünde okuduğunu anlamada anlamlı bir farklılık görülmüş, deneme türünde ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. 8. sınıf öğrencilerinin

okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrenciler, hikâye türünü anlamada daha başarılı olmuşlardır. Kızların okuduğunu anlama başarısı her iki metin türünde de erkeklere göre yüksek ve anlamlı bulunmuştur. Okulun bulunduğu yerleşim bölgesine göre her iki metin türünde de okuduğunu anlamada anlamlı bir farklılık görülmüştür. İde bulunan okullardaki öğrenciler, her iki metin türünde de diğer yerleşim bölgelerindeki okulların öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır.

### **2. 2. 2. Okuma Stratejileriyle İlgili Araştırmalar**

Casbarro (1996), araştırmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin sosyal bilimlerde okuduğunu kavramasını geliştirmek amacıyla geliştirdiği eğitim programını, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 9-11 yaşlarındaki 5 öğrenci ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimi üzerinde çalışan 5 öğretmen üzerinde 12 haftalık bir sürede uygulamıştır. Sonuçta öğrencilerin okuduklarını anlamalarında ve öğretmenlerin teknikleri kullanmalarında ve zamanı planlama becerilerinde önemli bir artış görülmüştür.

Halfyard (1997), üçü 6. ve ikisi 7. sınıf öğrencisi toplam 5 isteksiz okuyucunun okuma deneyimleri üzerinde yaptığı araştırmasında katılımcıları üç ay gözlemleyip onlarla beraber çalışmıştır. Araştırmacı çalışmanın sonucunda şu sonuçlara ulaşmıştır: İsteksiz okuyucular bazı okuma stratejilerini basite indirgeyen bir anlayışa sahipler. Okuma ortamı ve materyalleri, isteksiz okuyucuların okuma deneyimlerinde önemlidirler. Metinler konusunda grup diyaloglarıyla birleştirilmiş öğretmen modeli stratejiler, isteksiz okuyucuları bağımsız okumalarıyla çeşitli stratejik okuma çalışmalarını bütünleştirmeye yöneltilmektedir. İsteksiz okuyucular müdahalenin sonucu olarak bilgilerinin ve okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası stratejilerinin kullanımı arttırabilirler.

Katib (1997), araştırmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 16 Taylandlı öğrencinin İngilizce açıklayıcı metinleri okurken kullandıkları okuma stratejilerini sesli düşünme yöntemiyle tespit edip incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin 6 kategoriye ayrılabilen 28 strateji

kullandıkları ve İngilizce yeterliliğin strateji kullanımı üzerinde çok fazla bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Salatacı (1997), çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce eğitimi gören sekiz öğrencinin Türkçe ve İngilizce metinleri okurken kullandıkları okuma stratejilerini incelemiş ve verilen İngilizce kursunun Türkçe ve İngilizce okuma stratejileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kurs öncesi öğrencilerin İngilizce metni okurken kullandıkları bütünleştirici okuma süreci stratejilerinin kullanım sıklıklarının İngilizcede daha fazla olduğu ve kurs öncesi Türkçe metinleri okurken çözümleyici okuma süreci stratejilerini İngilizceden daha fazla kullandıkları görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, kurstan önce öğrencilerin Türkçe ve İngilizce metinleri okurken kullandıkları denetleyici-düzenleyici stratejilerin kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Son olarak da elde edilen diğer bulgular ise bu kursun öğrencilerin İngilizce ve Türkçe metinleri okurken kullandıkları stratejileri, okuma ve anlama yetisini sınav sonuçlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Bedir (1998)'in yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin okuma anlama dersinde kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmak ve bu öğrencilere okuma dersinde anlamalarını kolaylaştıracak bilişsel öğrenme stratejileri kazandırmak amacıyla yaptığı deneysel çalışmasında ulaşılan sonuçlara göre, deney grubunda uygulanan strateji merkezli okuma eğitiminin kontrol grubuna uygulanan geleneksel okuma eğitimine göre daha olumlu etkileri bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla strateji kullanmışlar ve bu nedenle başarılı olmuşlardır. Bundan başka, sonuçlar, okuma anlama dersinin bilişsel öğrenme stratejileri edinimi ile verilmesinin öğrencilerin ileri düzeyde düşünme ve edindikleri bilgileri kullanma yetilerini kazandıklarını ortaya koymuştur.

Öncü (1998)'nün araştırması da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin ana dili ve yabancı dil okuma stratejilerini kullanım farklılıklarını sesli düşünme yöntemiyle tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Sonuçlara göre, ana dili ve yabancı dilde kullanılan okuma stratejileri arasında dikkate değer bir farklılık bulunmamıştır. Bunun yanında bir metnin konusu hakkındaki ön bilgiye sahip olmanın da ana dili ve yabancı dilde

okuma stratejilerinin kullanımı üzerinde bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beysel (1999)'in Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili ve Öğretimi Bölümünde öğrenim gören başarılı ve daha az başarılı okur olarak nitelendirilen 10 Türk öğrencinin okuma esnasında kullandıkları stratejileri sesli düşünme metodu ve strateji anketiyle saptamak ve karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmasında başarılı okuyucuların okuduklarını anlama süreçlerini daha iyi yönettikleri, stratejileri daha bilinçli kullandıkları ve stratejileri okudukları metin türüne göre ayarlayıp daha esnek bir biçimde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Choi (1999) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Koreli öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerini sesli düşünme yöntemiyle belirleme amacıyla yapılan bir çalışmada, katılımcıların yabancı dil tecrübeleri ve yeterlilikleri okuma stratejileri kullanmaları açısından incelenmiştir. Bunun yanında doğru okuma anlamaya katkıda bulunan etkenler, özellikle işleme stratejileri çeşitleri ve etkileşimleri de incelemeye dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin çeşitli işleme stratejileri kullandıkları fakat bunların her zaman yeterli bir kavrama sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Penner (1999), yaptığı çalışmada, çabalayan küçük bir grup öğrenciye 4 bilişüstü stratejinin (metin önizleme, özetleme, tanımlar ve ek açıklamalar için not alma ve kılavuzlu çalışma tekniği stratejileri) öğretiminin etkililiğini ölçmüştür. Araştırma sonucunda çaba gösteren küçük bir grup öğrenciye konu alanı parçalarıyla birlikte bilişüstü stratejilerinin öğretiminin okuma anlama ve kişinin kendine olan güveni üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Burles (2000)'in sesli düşünme yöntemi kullanılarak 4., 7. ve 10. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve açıklayıcı metinleri okurken kullandıkları stratejileri, iyi ve zayıf okuyucuların okuma anlama sorunlarına karşı nasıl davrandıklarını ayrıca öğrencilerin kullandıklarını söyledikleri ve kullandıkları stratejiler arasında bir tutarlılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında yetişkin ve gelişmiş okuyucuların okuma anlama amaçlarına göre stratejileri daha iyi düzeyde kullandıkları, ayrıca metin türüne göre kullandıkları stratejileri değiştirdikleri bulunmuştur.



Yazar (2001)'in yaptığı çalışmada okuma stratejileriyle yapılan okuma öğretiminin daha etkili olacağı tezinden hareketle deney ve kontrol gruplarına farklı eğitim yöntemleri uygulanmış ve son test sonuçlarına göre okuma anlamının okuma stratejilerinin öğretildiği deney grubunda, geleneksel okuma dersinin işlendiği kontrol grubuna göre daha üst seviyede gerçekleştiği görülmüştür.

Kıroğlu (2002)'nin anlamlı gruplandırma stratejisinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisini deney ve kontrol grupları kullanılarak incelediği araştırmasında ulaşılan sonuçlara göre, anlamlı gruplandırma stratejisinin kullanımı, İngilizce okuduğunu anlamaya ve kalıcılığa olumlu yönde etki etmektedir. Fakat bu stratejinin işe koşulması okuma anlama ve kalıcılık bakımından okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerde yüksek olan öğrencilere göre daha fazla etki etmektedir.

Mokhtari ve Reichard (2002), ilköğretim 6. sınıftan üniversite öğrencilerine kadar çeşitli düzeydeki öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalıklarını belirlemek üzere 30 maddelik Likert tipi bir anket geliştirmişlerdir. Bu anketle, öğrencilerin okuma stratejileri, “genel okuma stratejileri”, “okumayı destekleyici stratejiler” ve “problem çözme stratejileri” şeklinde bir sınıflamayla değerlendirilmiştir. Boyutlara ilişkin faktör analizleri yapılarak güvenirlik katsayısı, 6. sınıf seviyesi için .89; 12. seviyede olan üniversite öğrencileri için de .93 olarak verilmiştir.

Serran (2002), çalışmasında bir grup 8. sınıf öğrencisini okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi beklenen bir bilişüstü strateji eğitiminden geçirip öğretilen farklı strateji yaklaşımları arasındaki etkililiği karşılaştırmıştır. Bu yaklaşımlar karşılıklı öğretim, arkadaş günlüğü ve sesli düşünme yöntemidir. Buna göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte her üç yaklaşımın da okuduğunu anlamayı geliştirdiği bulunmuştur.

Çiçekoğlu (2003), yaptığı çalışmada bilişsel ve biliş ötesi okuma stratejilerinin direkt ve tümleşik olarak bilinçlendirme seviyesinde öğretiminin okuma yeterliliğine ve strateji kullanımına olası etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Veriler Sesli Düşünme Yöntemi, Yabancı Dil Öğrenme Envanteri, mülakatlar ve okuma anlama puanlarıyla elde edilmiştir. Sonuçlar,

başarılı ve başarısız gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Araştırma sonunda, aynı zamanda, katılan öğrencilerin biliş ötesi stratejilere oranla daha fazla bilişsel stratejiler kullandıkları belirlenmiştir. Strateji eğitimi alan öğrencilerin daha çeşitli bilişsel stratejiler kullandıkları da saptanmıştır.

Gelen (2003)'in yaptığı çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama stratejisinin uygulandığı deneysel yapıdaki Türkçe öğretimi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel yapıdaki Türkçe öğretiminin, öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine, okuduğunu anlama başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına olan etkisi ve bunların kalıcılığı karşılaştırılmıştır. Deney grubunda BFOA stratejisi uygulanırken kontrol grubunda geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimi uygulanmıştır. Sonuç olarak bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini, okuduğunu anlama başarısını, derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırdığı ve buna ek olarak bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı bulunmuştur.

Kuzu (2003), yaptığı çalışmada, metindilbilim tabanlı bilişsel bir okuma modeli olan Etkileşimsel Model'in temel alındığı bir okuma öğretiminin, öğrencilerin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Deneysel bir çalışma olarak planlanan araştırma, üniversite 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve okuma becerisinin kavrama ve uygulama düzeyini ölçen, kısa yanıtı 20 soruluk "Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı" ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerle yapılan istatistiksel analizler sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuş ve çalışmanın denenceleri doğrulanmıştır. Etkileşimsel Model'in öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin "kavrama" ve "uygulama" düzeyindeki davranışları kazandırmada ve ayrıca okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışları kazandırmada (toplam erişide) geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Şen (2003)'in ilköğretim birinci kademedeki okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile biliş ötesi stratejiler arasındaki etkinin

bulunması amacıyla deney ve kontrol grupları kullanılarak yaptığı çalışmasında, biliş ötesi stratejileri kullanmanın ve biliş ötesi stratejileri kullanarak sonuç tahmini yapmaya yönelik okuduğunu anlama becerisinin deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, bunun yanında ana fikir bulma davranışı açısından anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.

Çetinkaya (2004)'nin okuyucuların ana dilindeki ve yabancı dildeki metinleri okuma sırasında işletilen bilişsel süreçlerin karşılaştırılarak betimlenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında, sesli düşünme yöntemi kullanılarak 11 AÜ DTCF İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD öğrencisinin okuma-anlama stratejileri belirlenmiştir. Buna göre gerek Türkçe gerekse İngilizce metinleri okurken deneklerin metni anlamlandırmak için içerik tabanlı stratejileri daha çok kullandıkları, ayrıca bazı strateji türlerinin de yalnızca İngilizce metinleri okurken kullanıldığı saptanmıştır.

Kılıç (2004)'in yaptığı araştırma, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, strateji kullanımı, okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkilerini inceleme amacını taşımaktadır. Bulgulara göre işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarıları, okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinden geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farkları ortadan kaldırdığı saptanmıştır.

Belet (2005)'in öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemeye yönelik olarak 43 öğrenci üzerinde yaptığı deneysel araştırmasının sonucunda, öğrenme stratejilerinin okuma-anlama ve yazma becerilerini ayrıca Türkçe dersine ilişkin tutumlarını geliştirdiği tespit edilmiştir.

Çerçi (2005)'nin Türkçe dersinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama düzeylerini ve Türkçe dersine karşı tutumlarını ne derece etkilediğini araştırdığı deneysel çalışmasının sonucunda, öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama düzeyini ve Türkçe dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Güngör (2005) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelediği bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, a) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; bilmediği kelimelerin karşılığını bulduğu, ilgili soruları yanıtladığı, yüksek sesle okuduğu, önemli yerlerini bulmaya çalıştığı, okuduğunu anlama stratejilerini diğer anlama stratejilerine göre daha sık kullandıkları, b) öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanıma düzeylerinin, cinsiyetlerine göre kızlar lehine farklılık gösterdiği, c) 6., 7. ve 8. sınıfta yer alan kız öğrencilerin 8. sınıfta yer alan erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları, d) 7. sınıfların 8. sınıf öğrencilerine göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları saptanmıştır.

Sadık (2005), yaptığı deneysel çalışmasında, üniversite öğrencileri tarafından kullanılan, kullanılmadığı ifade edilen ancak görünüşte öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılayan stratejileri ve okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki analizlerin sonucunda eğitim öncesi ve sonrasında öğrencilerin benzer okuma stratejileri profilleri olduğu ve strateji eğitiminin öğrencilerin okuma stratejileri kullanımında olumlu etkileri olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Uzunçakmak (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler tarafından rapor edilen okuma stratejilerinin genel kullanımını ve 112 başarılı ve başarısız okuyucunun okuma stratejilerini kullanımında gösterdikleri farklılıklar incelenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin genel olarak 12 okuma stratejisini sıklıkla kullandığını ortaya koymuştur. Ancak, başarılı ve başarısız okuyucular arasında kullandıklarını rapor ettikleri okuma stratejileri ve strateji eğitimini hatırlama konularında bir farklılık görülmemiştir. Çalışmanın son kısmında uygulanan okuma alıştırmalarında ise, başarılı ve başarısız okuyucuların okuma stratejilerini kullanımı konusunda farklılık gösterdikleri belirlenmiştir. Başarılı okuyucular başarısız okuyuculardan daha fazla okuma stratejisi kullandıklarını rapor etmişlerdir. Ayrıca, başarılı okuyucular top-

down stratejilerini ve Temel İngilizce Bölümü'nde öğretilen stratejileri başarısız okuyuculara oranla daha sık kullandıklarını söylemişlerdir.

Birincioğlu (2006)'nın üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta seviyede, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerinde öğretmen ve öğrenci tercihlerini belirleyip istek ve beklentilerin birbirini karşılayıp karşılamadığını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasının sonucunda, okuma etkinlikleriyle ilgili öğretmen ve öğrenci tercihlerinin çok farklı olduğu ve istek ve beklentilerin birbirini karşılamadığı ortaya çıkarılmıştır.

Muhtar (2006) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bir grup üniversite öğrencisine üstbilişsel strateji eğitimi verilmesinin, bu öğrencilerin okuma becerilerindeki başarılarına olabilecek etkisini, ayrıca bu öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma profillerini ortaya koymak ve strateji kullanımlarının “hazırlık okulunda okuma durumu” ve “beyan edilen İngilizce düzeyi” etkenleri tarafından ne şekilde etkilendiklerini araştırmak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Kullanılan dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve belirtilen etkenlerle olası ilişkisini ortaya çıkarmak için, bir dil öğrenme stratejisi sormacası (Strategy Inventory for Language Learning-SILL) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Strateji eğitimi aşamasında, deney ve kontrol grubu olarak ayrılan öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır. Deney grubuna, dört gün süreyle eğitim verilmiştir. Bu süre zarfında kontrol grubu hiçbir eğitim almamıştır. Strateji eğitiminin bir etkisi olarak, deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olacağı beklenmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunun okuma başarısında, kontrol grubunun başarısına kıyasla anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, deney grubunun son test puanlarında, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir yükselme elde edilmesi, strateji eğitiminin olumlu etkileri olabileceğini göstermiştir. Dil öğrenme stratejisi sormacasıyla elde edilen bulgular, çalışma grubunda bulunan öğrencilerin “telafi edici stratejiler”i en yüksek düzeyde, “bellek stratejileri”ni ise en düşük düzeyde kullandıklarını göstermiştir. Hazırlık okumuş ve okumamış olan öğrencilerin strateji kullanımları arasında bazı anlamlı farklar görülmüştür. Benzer şekilde, İngilizce düzeylerini “orta” ve “iyi” olarak nitelendiren öğrenci gruplarının strateji kullanımları arasında da bazı anlamlı farklar bulunmuştur.

Kaya (2006)'nın ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde, bazı öğrenme stratejilerini, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların okuduğunu anlama ve Türkçe dersine karşı tutumuna etkisini belirlemek amacıyla yaptığı deneysel araştırmasının sonuçlarına göre, deney grubuyla kontrol grubu arasında bazı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark görülürken tutumlarında herhangi bir fark bulunmamıştır.

Kantarcı (2006), çalışmasında üniversite öğrencilerinin mevcut strateji dağarcıklarını, çözümleyici okuma stratejileri üzerine verilen eğitimin stratejik performansları üzerindeki etkisini, öğrencilerin okuma süreçlerinde kullanabildikleri stratejileri ve öğrencilerin bildirdikleri okuma stratejisi kullanım sıklıkları ile uygulamada kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Eğitim öncesi ve sonrası anketlerinin istatistiksel korelasyonu, eğitim sonrasında öğrencilerinin bütünleştirici strateji kullanımında ufak bir düşüş oluştuğunu, çözümleyici stratejilerinin ortalamalarında ise anlamlı farklılıklar ortaya çıktığını göstermiştir. Bununla birlikte, sesli düşünme metodu sonuçları öğrencilerin okuma süreçlerinde daha çok bütünleştirici stratejisi kullanma eğiliminde olduklarını göstermiştir.

Sari (2006) tarafından İstanbul Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, İngilizce Hazırlık Programında İngilizce okuma dersini veren öğretmenlerin, öğrencilerinin okuma yetisini geliştireceğini düşündüğü okuma stratejilerinin eğitimini ders süresince verip vermediğini ve eğer böyle bir eğitim veriliyorsa hangi stratejilerin eğitiminin verildiğini incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, 6 katılımcı öğretmenin ders esnasında öğrencilerin okuma yetilerini geliştirecek okuma stratejilerinin eğitimini verdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf gözlemlerinden çıkan sonuçlara göre bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin eğitimini verdiği okuma stratejilerinin sayısı toplam 23'tür.

Çakıroğlu (2007)'nin üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisini belirlemeye yönelik olarak 33 öğrenci üzerinde yaptığı deneysel çalışmasında üstbiliş stratejisinin; öğrencilerin okuduğunu anlama erişim düzeylerinin ve üstbilişsel okuduğunu anlama becerileri düzeylerinin artmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Karatay (2007) çalışmasında Türkçe öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kızların okuduğunu anlama başarısı, bilgilendirici metin türü hariç, öyküleyici metin ve şiirde erkeklere göre yüksek ve anlamlıdır. Okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türü şiir, en düşük olduğu metin türü ise öyküleyici metindir. Metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu yapı, kelime-kelime grubu ve paragraflardır. Metinlerin tamamıyla ilgili okuma sonrası süreçte, metnin tamamına ilişkin büyük yapıda anlama başarısı, kelime-kelime grubu ve paragraflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, metin okuma sonrası süreçlerde okuduğunu değerlendirmede yeterli bir donanıma sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi genel olarak orta seviyededir. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi, okuma süreçleri arasında farklılaşmakta, okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru bir düşüş göstermektedir. Erkek öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığı, kızlara göre daha yüksek ve anlamlıdır. Okuma stratejilerinin en az kullanıldığı süreç, okuma sonrası süreçtir. Metni kavramaya yönelik strateji kullanmayı, öğrencilerine kazandıracak, 4. sınıfın sonuna gelmiş öğretmen adaylarının bu konudaki bilişsel farkındalığının daha iyi düzeyde olması gerekirdi.

Pilten (2007)'in ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, deney grubu öğrencilerine uygulanan ana fikir bulma stratejileri öğretimi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel yapıdaki öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerilerinin gelişimine etkisi karşılaştırılmıştır. Metnin ana fikrini bulma, metnin konusunu bulma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Metnin konusunu bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken hikâye edici metinlerde deney grubu lehine; metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken hikâye edici metinlerde deney

grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okuduğunu anlama becerileri bakımından hem bilgi verici metinlerde hem de hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sim (2007), araştırmasında orta seviyede İngilizce öğrenen Koreli öğrencilerin Korece metinleri okurken kullandıkları okuma stratejileri ve strateji kullanımının cinsiyete, milliyete, metin türüne ve okuma yeterliliğine göre farklılıkları ve benzerlikleri üzerinde çok yönlü analiz teknikleriyle çalışmıştır. Çalışmanın sonucu, katılımcıların tespit edilen bütün stratejileri, özellikle bilişsel ve telafi edici stratejileri yoğun olarak kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca bazı katılımcıların da aynı anda birkaç okuma stratejisini kullandığı bulunmuştur. Bundan başka cinsiyetin, milliyetin ve metin türünün strateji kullanımı üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Temizkan (2007)'in okuma stratejilerinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmasının sonucunda okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi testine ait başarı puanları deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre okuma stratejileri, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkilidir.

Yurdaşık (2007), üniversitelerin hazırlık okullarında çalışan okutmanların okuma öğretimi ve okuma stratejileri ile ilgili görüş ve yaklaşımlarını görmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Katılımcıların okuma öğretimi ve okuma stratejileri ile ilgili görüş ve yaklaşımlarını incelemek için yabancı dilde nasıl bir okuyucu oldukları, okuma dersini nasıl verdikleri, okuma dersinde karşılaştıkları sorunlar ve sınıfta okuma stratejileri öğretip öğretmedikleri ele alınmıştır. Aynı zamanda katılımcıların günlük hayatlarında okuma stratejileri kullanmalarının derse nasıl yansıdığı üzerinde de durulmuştur. Çalışmanın sonuçları, yabancı dilde okuma konusunda okutmanların bilinmeyen kelimeleri ve öğrencinin daha önce karşılaşmadığı konuları karşılaşılan en önemli sorun olarak gördüğünü, iyi bir okuma dersinde okuma stratejilerinin öğretilmesi gerektiğini, okutmanların okuma öncesi stratejileri okuma sonrası stratejilerden daha fazla kullandıklarını,



günlük hayatlarında okuma stratejileri kullanan katılımcıların derste daha fazla okuma stratejileri üzerinde yoğunlaştığını ortaya koymuştur.

### 3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama süreci ile verilerin analizi konularında açıklamalara yer verilecektir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde araştırmaya konu olarak seçilen olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Önemli olan olması gereken değil, olanı gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2005: 77).

Çalışmada öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği araştırıldığı için araştırmanın modelini ilişkisel tarama modeli olarak belirlemek daha doğru olacaktır. Çünkü bu modelde iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemek amaçlanır (Karasar, 2005: 81).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi, Matematik Öğretmenliği Eğitimi Ana Bilim Dallarında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta okuyan öğrenciler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; 322'si (% 56,69) kız, 247'si (%43,31) erkek, ayrıca 278'i (% 48,9) 1. öğretim ve 290'ı (% 51,1) 2. öğretim; 118'i (% 20,77) Türkçe Öğretmenliği, 60'ı (%10,56) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 131'i (% 23,06) Sınıf Öğretmenliği, 123'ü (% 21,47) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 137'si de (%24,11) İlköğretim Matematik Öğretmenliğinden olmak üzere toplam 569 öğrenciden oluşmaktadır.

**Çizelge 9. Katılımcıların Cinsiyete Öğrenim Türüne ve Ana Bilim Dalına Göre Dağılımları**

Cinsiyet	N	Yüzde
Kız	322	56,69
Erkek	247	43,31
<b>Toplam</b>	<b>569</b>	<b>100</b>

Öğrenim	N	Yüzde
1. Öğretim	279	48,9
2. Öğretim	290	51,1
<b>Toplam</b>	<b>569</b>	<b>100</b>

Ana Bilim Dalı	N	Yüzde
Türkçe Öğretmenliği	118	20,77
Fen Bilgisi Öğretmenliği	60	10,56
Sınıf Öğretmenliği	131	23,06
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	123	21,47
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	137	24,11
<b>Toplam</b>	<b>569</b>	<b>100</b>

### 3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırma problemlerine veri toplamak amacıyla Karatay (2007) tarafından geliştirilen aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır:

1. Okuma Stratejileri Ölçeği
2. Bilgilendirici Okuma Metnine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi
3. Öyküleyici Okuma Metnine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi

#### 3.3.1. Okuma Stratejileri Ölçeği

Ölçekte verilen seçenekler 1 (Hiçbir Zaman)'den 5 (Her Zaman)'e kadar puanlanmıştır. Karatay (2007) ölçeğin bütününe ilişkin 33 maddenin

güvenirlilik katsayısını .84 olarak tespit etmiştir. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Şencan: 2005).

### **3.3.2. Okuma Metinleri ve Okuduğunu Anlama Testleri**

Okuduğunu anlama testlerindeki her bir sorunun doğru cevabına 2 puan, yanlış cevaplar için de 0 puan verilmiş ve toplam puanlar ve ortalamalar 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Karatay (2007) yaptığı analizler sonucunda, öyküleyici metne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR–20 güvenirlik katsayısını .73; bilgilendirici metne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR–20 güvenirlik katsayısını .75 olarak bulmuştur. Bu değerler testin güvenilir olduğunu göstermektedir (Şencan: 2005).

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırmada okuduğunu anlama testleri ve okuma stratejileri ölçeği her şube için bir oturumda olmak üzere toplam 575 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Uygulama süresi olarak 75-90 dakika verilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere yapılan araştırmanın amacı, sonuçları, sonuçların nasıl ve nerede kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir.

Ölçeğin uygulanmasında öğrencilere bir yönergeyle yapılan çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve okurken yaptıklarıyla ilgili olan bu maddelerin herhangi bir doğru cevabı olmadığı belirtilerek öğrencilerden maddeleri samimi olarak kendilerine göre “Her Zaman”, “Genellikle”, “Bazen”, “Çok Nadir” ve “Hiçbir Zaman” seçeneklerinden birini işaretleyerek derecelendirmeleri istenmiştir.

Okuduğunu anlama testlerinde de öğrencilerden soruları dikkatlice okumaları, en doğru kabul ettikleri seçeneği işaretlemeleri, ayrıca soruları boş bırakmamaları istenmiştir. Öğrencilerden toplanan formlardan 6 tanesi boş veya eksik olduğu için değerlendirme dışı bırakılmıştır.

#### **3.4.1. Verilerin Analizi**

Araştırmanın verilerinin analizinde Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Korelasyon, Anova ve T-Testi kullanılmış ve SPSS-16.0 istatistik programından yararlanılmıştır.

Katılımcıların okuduğunu anlama başarı puanları ve okuma stratejileri kullanma düzeylerinin belirlenmesi için yüzde ve frekans; bu puanların cinsiyete ve öğrenim türüne göre değişip değişmediğini test etmek için t-testi; okuduğunu anlama başarı puanları ve okuma stratejileri kullanma düzeylerinin ana bilim dalına ve akademik başarı puanlarına göre değişip değişmediğini test etmek için ise Anova testi yapılmıştır. İki den fazla grup olduğu için farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarıyla okuma stratejileri kullanma düzeyi puanları arasındaki ilişkinin saptanması için de basit korelasyona bakılmıştır.

## 4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın problemleri çerçevesinde elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilecektir. Buna göre katılımcıların kişisel bilgileriyle okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki hakkındaki bulgular incelenerek yorumlanmıştır. Bu kısım şu başlıklar altında değerlendirilebilir:

Çeşitli Değişkenler Açısından Okuduğunu Anlama Başarısıyla İlgili Bulgular ve Yorum

Çeşitli Değişkenler Açısından Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyiyle İlgili Bulgular ve Yorum

Okuduğunu Anlama Başarısıyla Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular ve Yorum

### 4.1. Çeşitli Değişkenler Açısından Okuduğunu Anlama Başarısıyla İlgili Bulgular ve Yorum

#### 4.1.1. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarıları ana bilim dalına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu problemi cevaplamak amacıyla ana bilim dallarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları arasındaki puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek için Anova testi yapılmış ve bu farkın hangi ana bilim dalları arasında olduğunu belirlemek için de LSD testi yapılmıştır. Çıkan sonuç aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir:

**Çizelge 10. Ana Bilim Dallarına Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Anova Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Gruplar Arası</b>	5780,126	4	1445,031			1-2, 1-3,
<b>Gruplar İçi</b>	54417,99	564	96,486	14,977	,000	1-4, 2-4,
<b>Toplam</b>	60198,116	568				3-4, 5-2, 5-3, 5-4

Çizelgede okuduğunu anlama başarısının ana bilim dallarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin Fen Bilgisi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerine göre; Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerine göre ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin ise Fen Bilgisi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerine göre okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları söylenebilir. Ancak İlköğretim Matematik öğrencileriyle Türkçe Öğretmenliği öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarısı bakımından bir farklılık bulunmamıştır.

**Çizelge 11. Ana Bilim Dallarına Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, En Düşük ve En Yüksek Puanlar**

ABD	N	$\bar{X}$	S	En düşük puan	En yüksek puan
<b>1. Türkçe</b>	118	63	8,5	38	80
<b>2. Fen Bilgisi</b>	60	58,23	9,67	34	78
<b>3. Sınıf</b>	131	59,45	9,84	12	78
<b>4. Sosyal Bilgiler</b>	123	54,3	12,74	0	72
<b>5. İlk. Matematik</b>	137	62,1	7,68	40	78
<b>Toplam/Genel</b>	569	59,58	10,29	0	80

Çizelgede ana bilim dallarına göre okuduğunu anlama başarısına ilişkin ortalama, en düşük, en yüksek puanlar ve standart sapmalar

verilmiştir. Buna göre Türkçe Öğretmenliği öğrencileri 63, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri 58,23, Sınıf Öğretmenliği öğrencileri 59,45, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri 54,3 ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri ortalama 62,1 puan almışlardır. En yüksek ortalama Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin iken, en düşük ortalama ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin olmuştur. Türkçe ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri genel ortalamanın üstünde puan almışlar buna karşılık fen bilgisi, sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri genel ortalamanın altında bir puan almışlardır. Standart sapmalara bakıldığında Türkçe ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin aldıkları puanların, diğer ana bilim dalı öğrencilerinin aldıkları puanlara göre daha dar bir alanda toplandığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri hariç alınan en yüksek puanlar bakımından öğrenciler arasında büyük bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Alınan en düşük puanlar bakımından ise gruplar arası farklılık görülmektedir. Alınan en düşük puan bakımından en başarılı grubun İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri, en başarısız grubun ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri olduğu söylenebilir.

Her iki çizelgeye bakarak Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin diğer öğrencilere göre -İlköğretim Matematik öğrencileri hariç- genel olarak daha başarılı olduğu söylenebilir. Ortalama, en düşük ve en yüksek puanlar, standart sapma ve Anova sonucu bu durumu desteklemektedir. Bu durum Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin hem kendi ilgileri hem de ana bilim dalı programında yer alan dersler bakımından okumaya daha fazla zaman ayırmalarından kaynaklanmış olabilir. Nitekim Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin serbest okuma alışkanlıklarının diğer ana bilim dalı öğrencilerine göre daha gelişmiş olduğu kabul edilirse durumun bu şekilde çıkması olağandır. Bunun yanında İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin de ortalama, en düşük ve en yüksek puan ve standart sapma bakımından diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Fakat her ne kadar Türkçe ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri diğer öğrencilere göre daha başarılı olsa da esasen ortalama puanlar en fazla 63 düzeyinde kalmaktadır. Öğretmen adaylarının aldıkları



bu puanların, en azından Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinde, çok daha yüksek olması beklenirdi. Alınan en yüksek puanların en fazla 80 ve alınan en düşük puanların da 40, 30, 12 olması da başarının düşük olduğu tezini destekleyen bulgulardır. Bir öğretmen adayının buna benzer bir testten bu düşük puanları alması düşündürücüdür.

Öğretmen adaylarının puanlarının düşük olmasında okuma tercihleri, sıklığı, alan dışı okuma durumu ve uygulama sırasında metne ve sorulara yoğunlaşma durumu etki etmiş olabilir. Bunun yanında öğrencilerin okumaya yeterince önem vermemeleri; ayrıca okumayı bir kişisel kazanım ve gelişim aracı olarak değil, mecburiyet gibi görmeleri de okuma becerilerinin istenilen düzeyde gelişmemesi sonucunu doğurmuş olabilir.

#### 4.1.2. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu problemi cevaplamak için 1. ve 2. öğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında T-Testi yapılmıştır. Çıkan sonuç aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

**Çizelge 12. Okuduğunu Anlama Başarısının Öğretim Türüne Göre T-Testi Sonuçları**

Öğretim	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
1. Ö.	279	59,41	10,33	567	,377	,707
2. Ö.	290	59,74	10,26			

$p < .05$

Çizelgede okuduğunu anlama başarısının öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları görülmektedir. Buna göre 1. öğretim öğrencileri ortalama 59,41, 2. öğretim öğrencileri ise 59,74 puan almışlardır. T-testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, okuduğunu anlama başarısının öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

ÖSS giriş puanları çerçevesinde 1. öğretim öğrencilerinin daha iyi puanlarla üniversiteye girdikleri düşünüldüğünde bu öğrencilerin 2. öğretim öğrencilerine göre daha iyi puan almaları beklenirdi. Çünkü okuduğunu anlama ile sınav başarısı arasında oldukça anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Sever, 2000: 13; Savaş, 2006: 56). 1. ve 2. öğretim puanları arasında anlamlı bir fark çıkmaması 1. öğretim öğrencilerinin genelde ek puan alarak üniversiteyi kazandıkları hâlde 2. öğretim öğrencilerinin ek puan almadan daha fazla soruya doğru cevap vererek üniversiteyi kazandıkları sonucunu düşündürmektedir. Dolayısıyla ÖSS 1. ve 2. öğretim öğrencileri arasında başarı bakımından bir farklılaştırma meydana getirmemiştir, denebilir.

#### 4.1.3. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruyu cevaplandırmak için kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları üzerinde T-Testi uygulanmış ve çıkan sonuçlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

**Çizelge 13. Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Kız	322	61,93	8,16	567	6,424	,000
Erkek	247	56,52	11,88			

$p < .05$

Çizelgede okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları görülmektedir. Buna göre kız öğrenciler ortalama 62,93, erkek öğrenciler ortalama 56,52 puan almışlardır. Yapılan test sonucu aradaki farkın anlamlı ( $p < .05$ ) olduğu görülmüştür. Bu sonuç okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı olmalarında okuma tercihi, sıklığı, metne odaklanma süre ve düzeyi

etkili olmuş olabilir. Bu nedenlerin de esasen uzun süreli bir okuma alışkanlığı ve birikimi sonucu oluştuğu düşünülürse kız öğrencilerin okuma alışkanlık ve birikim durumu bakımından erkek öğrencilere göre daha iyi oldukları söylenebilir. Okuma alışkanlığı ile cinsiyet arasındaki ilişki üzerinde ülkemizde yapılan araştırmalarda da kızlar lehine bir sonuç çıktığı görülmektedir (Tayşi, 2007; Çam, 2006; Şahiner, 2005; Keleş, 2006; İnan, 2005; Suna, 2006)

Okuduğunu Anlama konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında çıkan sonuçların birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Buna göre Dökmen (1994), Chavez (2001, Akt: Sim, 2007: 35) ve Karatay (2007), yaptıkları çalışmalarda kızların erkeklere göre okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bügel ve Buunk (1996) ise okuduğunu anlamada erkeklerin kızlardan daha başarılı olduğunu bulmuştur. Buna karşılık Coşkun (2006), Brantmeier (2003) ve Phakiti (2003) de her iki cinsiyet arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

#### 4.1.4. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı akademik başarı puanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruyu cevaplandırmak için öğrenciler akademik başarı puanlarına göre gruplara ayrılarak gruplar arasında okuduğunu anlama başarı puanları bakımından anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan Anova testi ve sonuçlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

**Çizelge 14. Akademik Başarı Puanına Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Anova Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
<b>Gruplar Arası</b>	4779,877	3	1593,292	16,224	,000	3-1, 3-2, 4-1, 4-2, 4,3
<b>Gruplar İçi</b>	55418,239	565	98,085			
<b>Toplam</b>	60198,116	568				

Çizelgede akademik başarı puanına göre okuduğunu anlama başarısının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre akademik başarı puanı bakımından dört gruba ayrılan öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısının akademik başarı puanı yükseldikçe arttığı görülmektedir. Akademik başarı puanı çok iyi olan grubun okuduğunu anlama başarısı bakımından diğer gruplara göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Akademik başarı puanı iyi olan grup da akademik başarı puanı orta ve kötü olan gruplara göre okuduğunu anlama başarısı bakımından daha iyi bir düzeydedir.

**Çizelge 15. Akademik Başarı Puanına Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Standart Sapma, Ortalama, En Düşük ve En Yüksek Puanlar**

ABP	N	$\bar{X}$	S	En düşük puan	En yüksek puan
1. 0-59,999 Düşük	12	52,16	4,1	18	72
2. 60-69,999 Orta	95	55,34	1,38	0	74
3. 70-79,999 İyi	336	59,41	0,51	12	80
4. 80-100 Çok İyi	126	63,95	0,61	46	80
<b>Toplam/Genel</b>	569	59,58	0,43	0	80

Akademik başarı puanına göre okuduğunu anlama başarısına ilişkin puanlara bakıldığında her iki puan arasında bir paralellik bulunduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama başarı puanı, akademik başarı puanı düşük olanlar için 52,16, orta olanlar için 55,34, iyi olanlar için 59,41 ve çok iyi olanlar için ise 63,95'tir. En düşük ortalama ve en yüksek standart sapma, akademik başarı puanı en düşük olan öğrencilerinken, en yüksek ortalama ve en düşük standart sapma akademik başarı puanı en yüksek olan öğrencilerindir. Alınan en yüksek puanlara bakıldığında da benzer bir durum göze çarpmaktadır. Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisiyle akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu ve akademik başarı için okuduğunu anlamanın önemli olduğu söylenebilir. Karatay (2007) da yaptığı

çalışmasında akademik başarı puanlarıyla okuduğunu anlama başarısı arasında benzer bir sonuç bulmuştur.

Okuma, eğitim ortamında en çok kullanılan öğrenme yollarından biridir. Yapılan araştırmalar da okuduğunu anlamayla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Sever, 2000: 13) Okuduğunu anlama sadece Türkçe ve edebiyat gibi sözel beceri gerektiren derslerde değil, aynı zamanda matematik, geometri gibi sayısal başarı gerektiren derslerde de etkili bir öğrenme yoludur. Dolayısıyla okuma çok yönlü öğrenme yollarını harekete geçiren bir süreçtir (Savaş, 2006: 71).

## 4.2. Çeşitli Değişkenler Açısından Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyiyle İlgili Bulgular ve Yorum

### 4.2.1. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ana bilim dalına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruyu cevaplandırmak için öğrencilerin ana bilim dallarına göre okuma stratejileri kullanma düzeyi ortalama puanları arasında Anova testi uygulanmış, farkın hangi ana bilim dalları arasında olduğunu belirlemek için ise LSD testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

**Çizelge 16. Ana Bilim Dallarına Göre Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
<b>Gruplar Arası</b>	3,262	4	,816	5,100	,000	1-4, 1-5, 2-4, 2-5, 3-5
<b>Gruplar İçi</b>	90,186	564	,160			
<b>Toplam</b>	93,449	568				

Çizelgede öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ana bilim dallarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin

Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerine göre; Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerine göre ve Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerine göre okuma stratejilerini daha sıklıkla kullandıkları söylenebilir. Bu durum okuma stratejisi kullanımının ana bilim dalına göre belirgin olarak farklılaşmadığı ve kişilerin kendi okuma durumlarıyla ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Çizelge 17. Ana Bilim Dallarına Göre Okuma Stratejileri Kullanım Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Ana Bilim Dalı	N	$\bar{X}$	S
<b>Türkçe Öğretmenliği</b>	118	3,62	,4264
<b>Fen Bilgisi Öğretmenliği</b>	60	3,63	,3715
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	131	3,56	,3571
<b>Sosyal Bilgiler Öğretmenliği</b>	123	3,48	,4717
<b>İlköğretim Matematik Öğretmenliği</b>	137	3,43	,3539
<b>Toplam/Genel</b>	<b>569</b>	<b>3,53</b>	<b>,4056</b>

Çizelgede öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma puanlarının ortalamaları görülmektedir. Buna göre Türkçe öğretmeni adayları 3,62, fen bilgisi öğretmeni adayları 3,63, sınıf öğretmeni adayları 3,56, Sosyal Bilgiler öğretmeni adayları 3,50, İlköğretim Matematik öğretmeni adayları ise 3,43 ortalama puan almışlardır. Bütün katılımcıların ortalama puanı 3,54'tür. En yüksek ortalama fen bilgisi öğretmeni adaylarının en düşük ortalama ise İlköğretim Matematik öğretmeni adaylarıdır. Türkçe, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adayları, ortalamanın üstüne çıkmışken Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik öğretmeni adayları ortalamanın altında kalmışlardır. Çizelgede puan ortalamalarının ana bilim dalları arasında çok büyük bir farklılık göstermediği de görülmektedir. Dolayısıyla ortalama puanlar da Anova testinden çıkan sonucu desteklemektedir.

Karatay (2007) ölçeğin değerlendirilmesinde 4'ten yukarısını "iyi", 3 ile 4 arasını "orta" ve 2,9'dan aşağısını da zayıf olarak kabul etmiştir. Buna göre

alınan ortalama puanlara bakarak öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma bakımından “orta” bir düzeyde oldukları söylenebilir. Karatay (2007) da çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma bakımından “orta” düzeyde olduklarını bulmuştur.

#### **4.2.2. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Bu soruyu cevaplandırmak için okuma stratejileri kullanma düzeyi puanları üzerinde T-Testi yapılmış, sonuçlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

**Çizelge 18. Okuma Stratejileri Kullanma Düzeyinin Öğretim Türüne Göre T-Testi Sonuçları**

Öğretim	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
1. Ö.	279	3,57	,39	566	1,90	,057
2. Ö.	290	3,51	,38			

$p < .05$

Çizelgede öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin öğretim türüne göre t-testi sonucu görülmektedir. Buna göre 1. öğretim öğrencileri ortalama 3,57, 2. öğretim öğrencileri ise 3,51 puan almışlardır. Yapılan t-testi sonucuna göre arada herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Okuma stratejisi kullanımı bakımından 1. ve 2. öğretim öğrencileri arasında bir fark bulunmamaktadır denebilir.

#### **4.2.3. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Bu soruyu cevaplandırmak için öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyi ortalama puanları üzerinde T-Testi uygulanmış, çıkan sonuç aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

**Çizelge 19. Okuma Stratejileri Kullanma Düzeyinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Kız	322	3,60	,38	566	4,054	,000
Erkek	247	3,46	,39			

p<.05

Çizelgede öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyi ortalaması 3,60, erkek öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyi ortalaması ise 3,46'dır. İki puan arasındaki fark (p<.05) anlamlıdır. Okuma stratejileri kullanma düzeyiyle cinsiyet arasındaki ilişki kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuçtan farklı olarak Karatay (2007) okuma stratejilerini kullanma bakımından erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha iyi bir düzeyde olduklarını bulmuştur.

Yurtdışında yapılan pek çok araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla okuma stratejisi kullandığı bulunmuştur (Sim, 2007: 34). Çalışmamızda da bunu destekler bir sonuç çıkması; kız öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda erkek öğrencilerden daha iyi olması ve kız öğrencilerin okuma alışkanlığının erkek öğrencilerden daha iyi bir düzeyde olmasıyla paralellik göstermektedir.

#### **4.2.4. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi akademik başarı puanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?**

Bu problemi cevaplandırmak amacıyla öğrenciler akademik başarı puanlarına göre gruplandırılmış ve gruplar arasındaki puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek için Anova testi, farkın hangi ana bilim dalları arasında olduğunu belirlemek için de LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.



**Çizelge 20. Akademik Başarı Puanlarına Göre Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	P	Anlamlı Fark
<b>Gruplar Arası</b>	3,007	3	1,002			
<b>Gruplar İçi</b>	90,442	565	,106	6,261	,000	3-2, 4-2, 4-3
<b>Toplam</b>	90,449	568				

Çizelgede akademik başarı puanlarına göre okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre akademik başarı puanı çok iyi düzeyde olanların, iyi ve orta düzeyde olanlara göre; iyi düzeyde olanların ise orta düzeyde olanlara göre okuma stratejilerini daha sıklıkla kullandıkları söylenebilir.

**Çizelge 21. Akademik Başarı Puanına Göre Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Standart Sapma, Ortalama, En Düşük ve En Yüksek Puanlar**

ABP	N	$\bar{X}$	S	En düşük puan	En yüksek puan
<b>1. 0-59,999 Düşük</b>	12	3,45	,34	2,94	4,15
<b>2. 60-69,999 Orta</b>	95	3,40	,496	1	4,52
<b>3. 70-79,999 İyi</b>	336	3,53	,381	2,39	4,52
<b>4. 80-100 Çok İyi</b>	126	3,64	,372	2,76	4,45
<b>Toplam/Genel</b>	569	3,53	,405	1	4,52

Çizelgede akademik başarı puanına göre okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin puanlar görülmektedir. Buna göre akademik başarı puanı çok iyi olan öğrencilerin okuma stratejileri kullanma ortalaması 3,64, iyi olan öğrencilerin ortalaması 3,53, orta olan öğrencilerin ortalaması 3,40 ve kötü olan öğrencilerin ortalaması ise 3,45 düzeyinde bulunmuştur. Genel ortalama ise 3,53 düzeyindedir. Akademik başarı puanı yükseldikçe okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir.

Akademik başarı puanı orta düzeyde olan bazı öğrenciler okuma stratejilerini kullanma düzeyi bakımından oldukça düşük puanlar almışlardır. Bu da akademik başarı puanı düşük ve orta düzeyde olan gruplar arasında orta düzeyde olanların aleyhine bir fark oluşturmuş olabilir. Bu tabloya bakarak okuma stratejilerini kullanan kişilerin akademik başarı puanlarının arttığı söylenebilir.

Karatay (2007) da çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır.

### **4.3. Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Başarısıyla Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular ve Yorum**

#### **4.3.1. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile okuma stratejilerini kullanma düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?**

Bu soruyu cevaplandırmak amacıyla öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarıyla okuma stratejilerini kullanma düzeyi puanları arasındaki korelasyona bakılmış, sonuçlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

**Çizelge 22. Okuma Stratejileri Kullanma Düzeyiyle Okuduğunu Anlama Başarı Puanı Arasındaki Korelasyon**

	N	$\bar{X}$	S	P	r
Okuma Stratejileri Kullanma Düzeyi	569	3,53	,405	,000	,162
Okuduğunu Anlama Başarı Puanı	569	59,58	10,294		

Çizelgede öğrencilerin okuma stratejileri kullanım düzeyleriyle okuduğunu anlama başarı puanları arasındaki korelasyon görülmektedir. Buna göre iki puan arasında düşük düzeyde (,162) fakat anlamlı ( $p < .05$ ) bir korelasyon bulunmaktadır denebilir. Okuma stratejileri kullanımı ile okuduğunu anlama arasında olumlu bir korelasyon çıkması okuma stratejileri kullanmanın okuduğunu anlamayı geliştirici bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Uzunçakmak (2005) da yaptığı çalışmasında başarılı öğrencilerin daha çok okuma stratejisi kullandıklarını bulmuştur.

Bu durumun kız öğrencilerin okuma tercihi, sıklığı ve alışkanlığıyla doğrudan ilgisi olduğunu söylemek mümkündür. Yukarıda da belirtildiği gibi yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama düzeyi bakımından erkek öğrencilere göre daha iyi bir düzeyde olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma arasında doğrudan ve olumlu bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

## 5. Sonuç ve Öneriler

### 5.1. Sonuçlar

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Araştırmaya katılan öğretmen adayları okuduğunu anlama bakımından yetersiz bir düzeydedir. 4 yıllık lisans eğitimi alan bir kişinin okuduğunu anlama bakımından yetersiz bir düzeyde olması eğitim sistemimiz açısından olumsuz bir durumdur. Okuma eğitiminin ve okuduğunu anlamanın, hayat boyu devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde bu durumun kaynağı olarak sadece yükseköğretimi göstermek eksik kalacaktır. İlk ve ortaöğretim düzeyinde de okuma eğitimi açısından eksiklikler bulunması öğretmen adaylarının okuduğunu anlamada yetersiz kalmasında bir etken olarak düşünülmelidir.

Okuduğunu anlama bakımından Türkçe Öğretmenliği öğrencileri diğer öğrencilerden daha başarılı bulunmuştur. Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin diğer öğrencilere göre daha iyi bir durumda olması onların ileride okuma, okuduğunu anlama ve çözümlene becerilerini kazandıracak öğretmenler olacağı düşünüldüğünde olağan, beklenen ve istenen bir durumdur.

Okuduğunu anlamada en başarısız grup Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileridir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin okuduğunu anlama bakımından diğer ana bilim dalı öğrencilerine göre daha başarısız olmaları alan itibarıyla daha geniş bir okuma kültürüne sahip olup farklı konu ve türdeki metinlerle karşılaşmış olmaları düşünüldüğünde beklenen bir durum değildir.

Okuduğunu anlama başarısı öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 1. ve 2. öğretim öğrencileri okuduğunu anlama bakımından birbirilerine çok yakın bir başarı göstermişlerdir.

Okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu durum yapılan birçok araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmalarda kızların erkeklere oranla daha fazla okudukları ortaya konmuştur. Daha fazla okuyan kişilerin okuduğunu anlamada daha iyi bir düzeyde olması beklenir. Dolayısıyla araştırma sonuçları evrenin özellikleriyle uyum sağlamaktadır.

Akademik başarı puanı yüksek olan öğrenciler okuduğunu anlamada da başarı göstermişlerdir. Okumanın hem bir bilgilenme ve öğrenme süreci hem de bir sorgulama ve anlam çıkarma etkinliği olması okuma becerisi gelişmiş olan kişilerin, sayılan süreçlerde de etkin bir faaliyet içerisinde olmaları sonucunu doğurmaktadır. Okuma becerisi gelişmiş olan öğrencilerin de sayılan nedenlerden dolayı akademik başarılarının yüksek olması önemli ve beklenen bir sonuçtur.

Okuma stratejilerini kullanma bakımından öğretmen adayları orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç öğrencilerin okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeylerinin de orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Okuma stratejileri kavramı eğitim sistemimiz açısından yeni bir kavram ve alandır. Bu zamana kadar hemen sadece yabancı dil eğitimi alanlarında öne çıkmış olan bu alan, ana dili eğitiminde öne çıkmadığı için öğrencilerin bu konudaki bilişsel farkındalık düzeylerinin de düşük olması doğal bir durumdur.

Okuma stratejilerini kullanma bakımından Türkçe Öğretmenliği öğrencileri ile Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri; Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerine göre ve Sınıf Öğretmenliği öğrencileri de İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerine göre daha iyi bir düzeydedir. Ana bilim dalı düzeyinde çıkan bu sonuç öğrencilerin kendi okuma tercihi, sıklığı ve alışkanlığıyla ilgili bir durum olarak değerlendirilmelidir. Çünkü öncelikle katılımcıların hepsi okuma stratejilerini kullanma bakımından orta düzeyde bulunmuştur. İkinci olarak okuma stratejini kullanma konusunda ana bilim dalları arasında çıkan fark sözel ve sayısal alanlara göre bir ayrılık göstermemektedir. Dolayısıyla okuma stratejileri kullanımının ana bilim dallarına göre farklılaştığını söylemek için daha fazla dayanak noktası bulunması gerekmektedir.

Okuma stratejilerini kullanma düzeyi öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çıkan bu sonuç da hem okuma stratejileri kullanma düzeyinin ana bilim dallarına göre farklılaşmadığı hem de okuduğunu anlama düzeyinin öğretim türüne göre farklılaşmamasıyla paralellik göstermektedir.

Okuma stratejilerini kullanma düzeyi cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma stratejilerini kullanma bakımından daha iyi bir düzeyde olmaları onların bu konudaki bilişsel farkındalık düzeylerinin de erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucunu doğurur. Yine bu sonuç da kız öğrencilerin okuduğunu anlama konusundaki başarılarının doğal bir sonucudur.

Okuma stratejilerini kullanma düzeyiyle okuduğunu anlama başarı puanları arasında düşük düzeyde fakat anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

Eğitim sistemimizin ve Türkçe eğitimi programlarının amaçları arasında okuyan, okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmek önemli bir maddedir. Bu amaçla, öğretimin her seviyesinde öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gereklidir. Bu sebeple okul öncesi ile ilk ve ortaöğretim düzeyinde çeşitli okuma etkinlikleri yapılmalı, metinden hangi yollarla anlam çıkarılabileceği ve metinde nelere dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin çalışmaların niteliği artırılmalıdır.

Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama konusunda daha donanımlı bir hâle gelebilmeleri için bu amaca yönelik sınıf ve üniversite kapsamında etkinlikler düzenlenmelidir. Sınıf içinde, bütün öğretmenlik alanlarında var olan Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım, Türk Dili gibi derslerde öğrencilerin metinle karşılaşmaları sağlanmalıdır. Okuma eğitiminin doğrudan ve uygulamalı olarak metin üzerinden yapılması gerekmektedir. Özellikle

Türkçe Öğretmenliği öğrencileri için daha yoğun programlar ve etkinlikler planlanabilir.

Bu etkinliklerden biri ders dışında belli zaman aralıklarında “Okuma Saati” şeklinde düzenlenen ve belli bir tema veya amaç çerçevesinde yapılabilecek okuma etkinlikleridir. Bu etkinliklerde öğrenciler farklı türdeki metinlerle karşılaşmaları sağlanırken farklı türdeki metinlerin anlaşılması noktasında öğrencilere rehberlik edilebilir.

Okuma stratejileri konusunda öğrencilere seminerler düzenlenebilir. Fakat özellikle Türkçe Öğretmenliği öğrencileri için yeni Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alan “Okuma Eğitimi” dersinde strateji eğitimi verilmelidir. Bu eğitim süreci kuramsal bilgi verilmesinden çok uygulamalı çalışmalar şeklinde ilerlemelidir.

Özellikle Türkçe öğretmeni adayları, yakın çevrede bulunan okullardaki ilköğretim öğrencilerinin okuma stratejileri konusundaki bilgi düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaya, hatta staj çalışmalarındaki ders anlatımlarında okuma stratejilerini öğretmeye yönelik etkinlikler yapmaya yönlendirilmelidir.

### **5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Araştırmacılar için de şu önerilerde bulunmak mümkündür:

Okuma stratejileri ana dili eğitimi alanında araştırılmaya değer ve muhtaç bir alandır. Gerek anket ve ölçekler geliştirilerek gerek sesli düşünme yöntemi kullanılarak farklı alanlarda yetişen öğretmen adaylarının okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyleri belirlenebilir. Bu bölümlerdeki öğrencilerden gönüllü olarak katılacak öğrencilere okuma stratejileri eğitimi verilerek bu eğitimin konu alanı ve serbest okumalarına ne kadar katkıda bulunduğu araştırılabilir.

Okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak bakımından çalışmalar yapılması da önerilebilir. Kız ve erkek öğrencilerin hangi tür metinlerde ve hangi stratejileri kullanmada daha iyi olduğu araştırılabilir.

Okuduğunu anlama bakımından kısa ve uzun metinler arasında ne gibi farklar meydana geldiği ve farklı boyuttaki metinleri anlamanın ölçülmesi için ölçekler geliştirilmesi önerilebilir.

Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki kişilerin okuduğunu anlama konusunda da farklılık gösterip göstermediği araştırılarak bu kişilere verilecek strateji eğitiminin ne gibi sonuçlar doğuracağı üzerinde çalışmalar yapılabilir.

Ana dili eğitimi bağlamında verilen okuma eğitimi sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği düşünülerek hangi sınıf düzeyine hangi tür stratejilerin hangi yöntem ve tekniklerle öğretilbileceği üzerinde araştırmalar yapılabilir.



## Kaynakça

- Acat, Bahaddin. (1996). *Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, Doğan. (2007). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. (Dördüncü Baskı) Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, Hayati. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, Hayati. (2007). Okuma. Kırkılıç, Ahmet ve Hayati Akyol. (Editörler). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Birinci Baskı. Ankara. Pegema Yayıncılık, ss. 15-48.
- Barnett, Marva A.. (1988). Reading through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension. *The Modern Language Journal*, Vol. 72, No. 2. pp. 150-162  
<http://links.jstor.org/sici?sici=0026-7902%28198822%2972%3A2%3C150%3ARTCHRA%3E2.0.CO%3B2-4> adresinden 14.01.2008'de alınmıştır.
- Bedir, Hasan. (1998). *The Effects of Using Cognitive Learning Strategies on Reading Comprehension Ability of Turkish Students*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Belet, Ş. Dilek. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Beysel, Meral Kaynakçioğlu. (1999). *Başarılı ve Daha Az Başarılı Okurların Metin Okuma-Anlama Stratejilerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Birincioğlu, Evrim. (2006). *Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Block, Ellen. (1986). The Comprehension Strategies of Second Language Readers. *TESOL QUARTERLY*, Vol. 20, No. 3, pp. 463-494.  
<http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28198609%2920%3A3%3C463%3ATCSOSL%3E2.0.CO%3B2-0> adresinden 15.03.2008 tarihinde alınmıştır.

- Block, Ellen. (1992). See How They Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers. *TESOL QUARTERLY*, Vol. 26, No. 2, pp. 319-343. <http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28199222%2926%3A2%3C319%3ASHTRCM%3E2.0.CO%3B2-O> adresinden 21.02.2008 tarihinde alınmıştır.
- Bozkurt, Ümit. (2005). *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Brantmeier, Cindy. (2003). Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. *Reading in a Foreign Language* Volume 15, No. 1, <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2003/brantmeier/brantmeier.pdf> adresinden 02.08.2008'de alınmıştır.
- Burles, Faye Dinah. (2000). *Use of Metacognitive Strategies When Reading Both Narrative and Expository Text*. Unpublished master's thesis. Uiversity of Victoria Faculty of Education, Canada.
- Bügel, K. ve Buunk, B. P. (1996). Sex differences in foreign language text comprehension: The role of interests and prior knowledge. *The Modern Language Journal*, Vol. 80, No. 1, (Spring, 1996), pp. 15-31, <http://www.jstor.org/stable/329055> adresinden 01.08.2008'de alınmıştır.
- Calp, Mehrali. (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Carrell, Patricia L. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 2, pp. 121-134. <http://links.jstor.org/sici?sici=0026-7902%28198922%2973%3A2%3C121%3AMAASLR%3E2.0.CO%3B2-V> adresinden 18.03.2008'de alınmıştır.
- Carrell, Patricia L. and Eisterhold, Joan C. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL QUARTERLY*, Vol. 17, No. 4, pp. 553-573. <http://www.jstor.org/stable/328181> adresinden 14.06.2008'de alınmıştır.
- Casbarro, Susan Nanna. (1996). *Content Area Reading Strategies for English Speakers of Other Languages (CARS for ESOL)*. Unpublished master's thesis. Nova Southeastern University.
- Choi, Hyeran. (1999). *Interactive Use of Reading Strategies: Seven Cases in Second Language Reading*, Unpublished master's thesis. Carleton University School of Linguistic and Applied Language Studies, Ottawa, Ontario.
- Cohen, Andrew D. (1990). *Language Learning: Insights for Learners, Teachers and Researchers*. New York: Newbury House Publishers.

- Coşkun, Eyyup. (2006). *Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu, Ahmet. (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çam, Bilge. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelenk, Süleyman ve Meral Çalışkan (2004). Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*. S. 310.
- Çelikçi, Serap. (2000). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çerçi, Arif. (2005). *Türkçe Öğretiminde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetinkaya, Gökhan. (2004). *Anadilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma- Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiçekoğlu, Deniz. (2003). *The Effects of Direct and Integrated Instruction of Cognitive and Metacognitive Reading Strategies at Awareness-Raising Level on Reading on Reading Proficiency and Strategy Use*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ömer. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Özcan. (1994). *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Özcan. (1999a). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Demirel, Özcan. (1999b). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Dökmen, Üstün. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Erginer, Ergin. (1999). İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 6. Denizli <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/say%C4%B16/16-%C4%B0LK%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%203.pdf> adresinden 01.09.2008 tarihinde alınmıştır.
- Gelen, İsmail. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Goodman, Kenneth S. (1970). Reading a Psycholinguistic Guessing Game. Singer, H. ve Ruddell R. B. (Editörler). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: Relaware [https://uascentral.uas.alaska.edu/onlinelib/Fall-2007/ED674-JD1/Goodman\\_article.pdf](https://uascentral.uas.alaska.edu/onlinelib/Fall-2007/ED674-JD1/Goodman_article.pdf) adresinden 18.03.2008'de alınmıştır.
- Gough, Philip B.. (1972). One Second of Reading. Kavanagh, James F. ve Ignatus G. Mattingly (Editörler). *Language by Ear and by Eye*. Boston: MIT Press.
- Grabe, William ve Fredricka L. Stoller. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education.
- Gündemir, Yeliz. (2002). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneyli, Ahmet. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması (Türkiye-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Üniversiteleri Üzerine Bir Araştırma)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, Arzu. (2005). Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S. 28, s. 101-108 <http://193.140.216.63/200528ARZU%20GÜNGÖR.pdf> adresinden 10.07.2008'de alınmıştır.
- Halfyard, Gregory Allan. (1997). *Reading Experiences and Strategies of Reluctant Grade 6 and 7 Students*. Unpublished Master's Thesis. University of Victoria Faculty of Education, Canada.

- İnan, Derya Duygu. (2005). *İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kantarıcı, Fevziye. (2006). *Students' Awareness of Reading Strategies*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, Niyazi. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, Halit. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Katib, Adisra. (1997). *A Descriptive Study of Thai EFL Students' Comprehension Monitoring Strategies When Reading in English*. Unpublished Doctor's Thesis. University of Victoria. Canada.
- Kavcar, Cahit; Ferhan Oğuzkan, Özlem Aksoy. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, Cahit; Ferhan Oğuzkan, Sedat Sever. (2005). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, Filiz. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Keleş, Özgül. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Arzu Güngör. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kıroğlu, M. Kasım. (2002). *Anlamlı Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzu, Tülay. (2003). *Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Luma, Serpil. (2002) *İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- McCormick, Thomas W.. (1988). *Theories of Reading In Dialogue: An Interdisciplinary Study*. Boston: University Pres of America.
- Mokhtari, Kouider ve Carla A. Reichard. (2002), Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, No. 2, pp. 249-259. American Psychological Association, Inc. <http://www-tp.ucsd.edu/courses/eds230b/wi08/readings/assessing.pdf> adresinden 06.07.2008'de alınmıştır.
- Muhtar, Sema. (2006). *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, Rebecca ve David Crookal. (1989). Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 4, pp. 404-419. <http://www.jstor.org/stable/326876> adresinden 29.07.2008'de alınmıştır.
- Öğretmen, Tuncay. (2006). *Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2001 Testinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öncü, Osman. (1998). *A Descriptive Analysis of Strategy Use in L1 and L2 Reading by Turkish EFL Learners*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Öz, M. Feyzi. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, Murat. (2006a). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara, Öncü Kitap.
- Özbay, Murat. (2006b). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara, Öncü Kitap.
- Özdemir, Emin. (1983a). *Okuma Sanatı Nasıl Okumalı Neler Okumalı* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özdemir, Emin. (1983b). Anadili Öğretimi. *Türk Dili*, Yıl: 32, C: XLVII, S. 379-380 Temmuz-Ağustos, *Dil Öğretimi Özel Sayısı*. s. 18-30.
- Özdemir, Emin. (2005). *Eleştirel Okuma*. (Altıncı Basım) İstanbul: Bilgi Yayınevi.

- Pang, Jixian. (2008). Research on Good and Poor Reader Characteristics: Implications for L2 Reading Research in China. *Reading in a Foreign Language. Volume 20, No. 1*, pp. 1-18.
- Penner, Mary Eberling. (1999). *Planning the Attack on Content Area Reading: The Effects of Four Metacognitive Strategies on Weak Adolescent Readers' Confidence*. Unpublished master's thesis. Universty of Manitoba Faculty of Education, Canada.
- Phakiti, A. (2003). A closer at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning. Volume 53 No. 4*,pp. 649-703 <http://www3.interscience.wiley.com/journal/118872169/abstract> adresinden 31.07.2008'de alınmıştır.
- Pilten, Gülhiz. (2007). *Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Reynolds, Ralph E. (2002). Understanding the Nature of Reading Comprehension: Basic Research and Instructional Applications, [http://www.sprakaloss.se/reinolds\\_english.htm](http://www.sprakaloss.se/reinolds_english.htm) adresinden 25.10.2007'de alınmıştır.
- Rumelhart, D. E.. (1977). Toward an Interactive Model of Reading. Dornic, Stanislav. (Editör). *Attention and Performance VI*. <http://www.questia.com/read/86057933> adresinden 05.07.2008'de alınmıştır.
- Sadık, Semra. (2005). *The Effects of Strategy Instruction Focus Activities on Students' Reading Strategy Use*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Salatacı, Reyhan. (1997). *Reading Strategies in Turkish and English: A Case Study of Eight Turkish EFL Students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sari, Emine. (2006). *Yabancı Dil Okumada Strateji Eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savaş, Bekir. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. (2. Baskı) İstanbul: Alfa Yayınları.
- Serran, Guerlene. (2002). *Improving Reading Comprehension: A Comparative Study of Metacognitive Strategies*. Unpublished master's thesis. Kean University, USA.
- Sever, Sedat. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sim, Sangmin (2007). *A Study on Reading Strategies in KSL Class*. Unpublished Doctor's Thesis. University of New South Wales School of Modern Language Studies.
- Smith, Frank; Kenneth S. Goodman. (1971). On the Psycholinguistic Method of Teaching Reading. *The Elementary School Journal*, Vol. 71, No. 4 pp. 177-181. <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-5984%28197101%2971%3A4%3C177%3AOTPMOT%3E2.0.CO%3B2-2> adresinden 15.03.2008'de alınmıştır.
- Suna, Çiğdem. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlerin Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahiner, Yusuf. (2006) *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Okuma Alışkanlıkları Ve Bu Alışkanlıkları Etkileyen Faktörler (Elmadağ İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, H. Şenay. (2003). *Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şencan, Hüner. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tayşi, Esra Karakuş. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Denem Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tazebay, Attila. (2005). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. (2. Baskı) İstanbul: MEB Yayınları.
- Temizkan, Mehmet. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tercanlıoğlu, Leyla. (2004). Postgraduate Students' Use of Reading Strategies in L1 and ESL Contexts: Links to Success. *International Education Journal*. Vol. 5, No. 4 pp. 562-570 <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v5n4/v5n4.pdf> adresinden 05.07.2008'de alınmıştır.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. 10. Baskı, Ankara: TDK.



- Uzunçakmak, Pınar. (2005) *Successful and Unsuccessful Readers' Use of Reading Strategies*. Yayınlanmamış Yüksek Tezi. Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, Evrim. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yazar, Ulvican. (2001). *Teaching Reading Effectively With Reading Strategies*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, Prof. Dr. Musa; Doç. Dr. Nurettin Ceviz. (2008). *Arapça Okuma Becerisini Geliştirme Rehberi*. (2. Baskı). İstanbul: Elif Yayınları.
- Yılman, Mustafa. (2006). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yurdaişık, Aysun. (2007). *Teachers' Views About and Approaches to Reading Instruction and Reading Strategies*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

## EKLER

### Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

#### Değerli öğrenciler,

Bu araştırma, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler, bilimsel amaçla kullanılarak değerlendirilecektir.

Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere, 6 maddelik kişisel bilgi anketi ve 33 maddelik okuma stratejileri belirleme ölçeği ile iki metne dayalı 25'er soruluk 2 adet okuduğunu anlama testi verilmiştir. Ad, soyadı ve fakülte numarası yalnızca akademik başarı puanınızın sağlıklı öğrenilebilmesi için istenmiştir, başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Bu çalışma için hazırlanan anketleri ve okuduğunu anlama testlerini dikkatle okuyup bütün soruları cevaplandırınız.

Çalışmanın tamamı için ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi **75** dakikadır.

Arş. Gör. Ersoy TOPUZKANAMIŞ  
Balıkesir Üniversitesi  
Necatibey Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi Bölümü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

#### Kişisel Bilgiler

1.	<b>Adınız, Soyadınız:</b>	.....			
2.	<b>Fakülte Numaranız:</b>	.....			
3.	<b>Bölümünüz</b>				
4.	<b>Sınıfınız:</b>	4-A 1. Ö ( )	4-B 1. Ö ( )	4-A 2. Ö ( )	4-B 2.Ö. ( )
5.	<b>Cinsiyetiniz:</b>	Kız ( )		Erkek ( )	
6.	<b>Akademik Başarı Puanı:</b>	.....			

## Ek 2. Okuma Stratejileri Ölçeği

Bu ölçek, sizin herhangi bir kitap veya metni okurken yaptıklarınızla ilgilidir. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun maddedeki rakamı (●) şeklinde işaretleyiniz. Bu ölçme aracındaki **hiçbir ifadenin doğru ya da yanlış yanıtı bulunmamaktadır. Bu bir sınav değildir.** Her ifadeye verilebilecek yanıt, kişiden kişiye değişebilmektedir. Vereceğiniz cevaplar yapılan araştırmanın sağlıklı sonuçlar vermesi bakımından çok önemlidir. Bu nedenle lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve **boş bırakmadan** size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.  
İlginiz ve sabrınız için şimdiden teşekkür ederim.  
**Arş. Gör. Ersoy TOPUZKANAMIŞ**

Madde Nu.	OKUMA STRATEJİLERİ	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Genellikle	Her zaman
1	Okuduğum zaman bir amaç doğrultusunda okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okuduğumu anlamada yardımcı olması için okurken not alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okuduğumu anlamada yardımcı olması için önceden bildiklerimi kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Metin zor geldiğinde onu anlamak için gerekirse sesli okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okumadan önce ne ile ilgili olduğunu görmek için metni gözden geçiririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okuduğum metni anladığımdan emin olmak için yavaş fakat dikkatli okurum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Okuduğum metnin içeriğinin okuma amacıma uygun olup olmadığını sorgularım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okuduğum metinde önemli bir bilginin ne ifade ettiğini özetlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Metni okumadan önce (verilmişse) yazarına bakarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okumaya başlamadan önce metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Dikkatim dağılınca okuduğum kısma geri dönmeye uğraşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Hatırlamama yardımcı olması için metinde geçen bilginin altını çizer veya onu yuvarlak içine alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okumaya başlamadan önce hangi noktalara yoğunlaşacağıma karar veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okuduğumu anlamaya yardımcı olması için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Metin zor geldiğinde, okuduğumu anlamak için üzerinde iyice yoğunlaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

17	Okurken anlamama yardımcı olması için metindeki şekil, resim ve tablo gibi görsellerden yararlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Okurken belli aralıklarla durarak ne okuduğumu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için bağlama yönelik (bağlamsal) ipuçlarını kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Okuduğumu daha iyi anlamak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcüklerimle özetlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Okuduğumu hatırlamama yardımcı olması için bilgiyi şemalandırır, resimleştirir veya görselleştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Metinde geçen anahtar bilgiyi tanımlamak için noktalama işaretlerine, kalın veya italik yazımlara dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek analiz eder ve değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Metindeki düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni başından sonuna kadar tekrar gözden geçiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncaya daha önce anladıklarımı kontrol ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Okurken metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Metni anlamak zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için tekrar okurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Kendi kendime, metinde cevabını bulmaktan hoşlanacağım sorular sorarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Metin hakkındaki tahminlerimin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Metindeki anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Metnin tamamını kendi sözcüklerimle özetlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Okuma hızını, okuduğum metne göre ayarlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Metni kavradığımı denetlemek için okuduklarımı başkalarıyla tartışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

**Lütfen bütün maddeleri işaretlediğinizden emin olunuz! Teşekkürler.**

### Ek 3. Bilgilendirici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi

Değerli öğrenciler,

Bu kısım, okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla aşağıda size iki metin verilmiştir. Öncelikle metni, daha sonra o metinle ilgili soruları dikkatlice okuyunuz. Soruların doğru cevabını size verilen cevap kâğıdındaki hangi şıkka denk geliyorsa karalayınız. Bazı soruların, metinlerdeki altı çizili kelime, kelime grubu veya cümlelerle ilgili olduğuna dikkat ediniz.

Metinle ilgili çoktan seçmeli soruları gerçekçi bir şekilde cevaplamanız araştırma bulgularının geçerliliği açısından çok önemlidir. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.

#### I. METİN

Yazı perisinin ne zaman yolunun üstüne çıkacağı belli olmaz insanın, yedisinde onun büyüüne kapılıp bir daha yakasını kurtaramayanlar olduğu gibi, yetmişinde giderayak yazının atına binenler(1) de yok değildir. O elmayı bir kere dişlemeye görsün insan, bir daha alamaz kendini. Yazarların ve şairlerin, yazı perisiyle ilk karşılaşmaları, çoğu kez çocuk yaşlarda olur ve bu, eğlenceli tesadüflerin eseridir. Çocuğun “yazı” ile tanışması ilkin bir oyun yerine geçer; ama bütün yaşamını esir alacak bir yola girdiğinin farkında değildir çocuk. Bu ilk karşılaşma, yeşerip ağaç olacak bir tohumun toprağa düşmesidir aslında. İster çocuklukta ve ilk gençlikte, isterse sonraki yaşlarda olsun, ‘yazı’ya başlamak yeni bir yaşama kapı açmaktır. Kendinden öncesini unutturacak bir yaşamdır bu. Bir yazarın asıl hikâyesi, kâğıt üzerine ilk cümlelerini düşürdüğü gün başlamıştır. O gün kaç yaşında olduğu, yaşamın hangi durağında ne işliyor olduğu pek önemli değildir. Yazı aşk gibidir; çünkü sahibini kendine, yalnız kendine bağımlı kılar ve geçip gönlüne kurulduğu günden itibaren artık o idare eder günlerini. O günden sonra da yazının âşığı, yeniden düşünmeye, farklı kavramaya, farklı yaşamaya başlar.

Çocuk yaşta yazıya gönül düşürenler için ilk ve son aşk ‘yazmak’ olur. Daha dünyanın akını karasını öğrenmeden(2) yazının çetrefiliyle uğraşmaya durmaktır bu. Açıkçası, yaza yaza büyümektir. Yazı, âşığını kendi elleriyle büyüten, güngörmüş bir kadın gibidir. Ona, yaşamın bütün tecrübesini, bin bir dolabını öğretirken, yazıcının gençliğini, yüreğinin ateşini ve beyninin

ışığına kendine mahkûm ve mecbur eder. Sabırlı, mahir ve fakat kıskanç, ihanet kabul etmez bir kadın gibidir yazı...

Edebiyata, yazıya ne zaman başladığı sorulmayan şair ve yazar yok gibidir. Yaşar Nabi'nin yönettiği Varlık dergisi, o günün meşhur edebiyatçılarıyla yaptığı röportajlarda ilk bunu sormuştur: "Edebiyata karşı ilk alaka sizde ne zaman ve nasıl başladı?" Bu soruya en manidar cevabı Bedri Rahmi Eyüboğlu vermiştir: "İnsan böyle bir soruya '1900 bilmem kaç senesinde, Çarşamba günü, saat on bir buçuk sularında başladı.' diye cevap verebilmeli ki soru soruya, cevap cevaba benzesin." Belli bir zamanı, günü, saati yoktur yazıya, haydi gidelim, demenin. Çocukluğun okumaları, mutlu tesadüfleri belki farkında bile olmadan yazının bahçesine alıverir insanı. Zamanı ve sebebi ne olursa olsun ilk yazma hevesleri, ilk yazılar mutlaka bir öykünmenin eseridir, birinin tutup kapının eşiğine kadar getirivermesiyle başlamıştır. Çoğu "ilk kitap", çocukluk ve gençlik denemesi, ilk okumaların hayal dünyasında çoğaltılmış görüntülerinden başkası değildir.

"Memleket Hikâyeleri" yazarı Refik Halit Karay, yazının teline on bir, on iki yaşlarında dokunmuştur.(3) Birçokları gibi o da başlangıçta şiirin kapısına dayanmış, ilk manzumesinde çiçek, kelebek, böcek, ipek, hatta inek kafiyeli bir bahar tasviri döktürmüştür. Allah'tan, üstadımız(4) şiirden yiyecek ekmeğinin olmadığını erken fark etmiştir de "bu sıkıntılı şairlik devresine" noktayı koyup hemen düz yazıya atılmış ve rahat bir nefes almıştır. İlk yazısı ise, kendisine emanet edilen çocuğu Haydarpaşa Garı'nda, ortalık yerde bırakıp sevdiği adamın bulunduğu trene binerek kaçan mürebbiyeyi(5) anlatan bir öyküdür. Aslında mürebbiyesinin kendisini terk etme korkusundan, kıskançlığından doğan bu öyküyü ilk önce annesine okur, yazarımız. Annesi de onu, "çevrelerinde ilim, irfanıyla tanınmış ahbablardan bir gence" götürür. Ahbabları, 'çocuk yazar' Refik Halit'in defterindeki yazıya söyle bir göz atar ve ona, derslerine çalışmaya devam etmesini salık verir. Refik Halit Karay, "Muharrirliğe Nasıl Başladım" adlı yazısında söyle diyecektir: "Bu genç adam, o gün nezdine getirilen kısa pantolonlu ufak çocuğun, bir gün muharrirlikte(6) ve şöhrette kendisini fersah fersah geçeceğine katiyen hükmedememişti."

Yazının kucağında büyümüş bir prensten başkası olmayan Salâh Birseldir, yazı perisi gözlerinden öperek kendisini uyandırdığında henüz on iki, on üç yaşlarındadır. Okuduğu ilk kitaplar Aptullah Ziya Kozanoğlu'nun, Nizamettin Nazif'in romanlarıdır. Kara Davut'u, Deli Deryalı'yı bir güzel hatmeder; sonra da Aptullah Ziya ya da Nizamettin Nazif ayarında bir yazar olup olamayacağını anlamak için "Kızıl Okun Esrarı" adında bir roman döktürmeye başlar. 100-120 sayfa yazdıktan sonra, Kızıl Ok'un gizemini gün ışığına çıkaramayacağını anlayıp işi yarıda bırakır. O yıllarda başlayıp yarıda bıraktığı bir başka roman da "Mahkûmun Piçi" adını taşımaktadır. Salâh Birseld'in sonuna kadar götürebildiği "çocukluk dönemi" romanı "Seher Yıldızı"dır. Onu da Çalığışu ve Akşam Güneşi'nin rüzgârına kapılarak yazmıştır. 436 defter sayfası tutan bu roman, Salâh Birseld'i bir buçuk ay esir almıştır; ama yazarımız, bu romanla ilk defa "düzenli çalışma" terbiyesi(7) kazanacaktır. Kendine bir program yapar ve günde 10 sayfa yazmadan kalemi elinden bırakmaz, oflasa da puflassa da 10 sayfayı doldurur. Siz de tahmin edersiniz ki bu tür romanların ömrü pek uzun olmaz. Nitekim Salâh Birseld de on sekizinde liseyi bitirdiğinde "romanlarını" annesine teslim edecektir, odun sobasını tutuşturması için.

Salâh Birseld, ilk yazısını sekiz yaşında yazdığını hatırlayacaktır. "Nezakettenmiş" adlı bir öyküdür bu. Annesiyle konuk gittiği evlerde sunulan şerbetlerin, sonuna kadar içilmeyip bardağın dibinde hiç değilse bir parmak bırakılmasına katlanamayan(8) bir çocuğun çığlıklarını anlatan öykü... Salâh Birseld o yaşlarda "Serçe" adlı bir dergi de çıkarmaktadır. Bu ilk öyküsünü orada yayımlar. Dergi dedikse elle yazılan, tek yazarının ve okurunun kendisi olduğu bir dergi... Daha sonra ortaokulda "Sesimiz"i, lisede de "Kıvılcım"ı çıkaracaktır ustamız.

İnsanı çocuk yaşta yazının peşine düşüren, günahı boynuna, biraz da dilinden bal akan kitaplardır. Şu gördüğümüz dünyadan öte, büyülü bir âlem tesis eden ve çocuk muhayyilesini alıp alıp yüce dağlara götüren kitaplar, 'Hadi sen de yaz!' der okuruna. Peygamber mucizeleri, Hazreti Ali'nin cenkleri, Battalgazi hikâyeleri, okuyan her çocuğun içinde güzel ve coşkulu duygular kabartacak türdendir. Salâh Birseld gibi Hüseyin Cahit Yalçın da okuduğu ilk kitapların havasıyla dalmıştır yazının ırmağına. "Hayat-ı

Muhayyel” yazarı, çocukluk hatıraları arasında, içinde uyanan ilk kıpırtıları anlatır: “Bir gün, ansızın içimde garip bir istek canlandı. Ben de bir şey yazayım, dedim; ama daha bunu düşünürken utandım vazgeçtim.” O, vazgeçtim, dese de içindeki daha güçlü bir şey yazmayı istemektedir. “Dileğim güçlendikçe ‘Ben nasıl yazabilirim?’ diyerek onu susturmaya çalıştım. Sonunda bir gün, kurşunkalemi elimde buldum. O,(9) bana başkaldırmış durumda, kendi kendine, ne olursa olsun bir şey doğurmak istiyordu.” Hüseyin Cahit, Yeşil Serez ovasının uzaklarında parlayan Tahyanos gölüne bakarak ilk cümlesini yazacaktır: Dünyaya sıcaklık ve ısı veren güneş doğmuş...” Bu aslında, okuduğu kitaplardan aklında kalan bir cümleden başkası değildir. Çocuk yaşlarında okudukları, hiç peşini bırakmaz insanın, bir şey yazayım dese kaleminin ucuna ucuna dolanır.

Kudretli Tanzimat Şairi Ziya Paşa’nın şairliğe adım atışı ise lalasının yüreklendirmesiyle olmuştur. Bir gece lala ile birlikte karşılıklı oturmuş, el değirmeniyle bulgur öğütüyorlardır. Lala, küçük Ziya’ya değirmenin konuştuğunu, hâl diliyle insanlara bir ders verdiğini anlatır. Lala’nın dediğine göre değirmen, kendisinin dünyaya benzediğini, buğdaylar nasıl değirmende öğütülüyorsa dünyanın da insanları yerle gök arasında, belalar ve imtihanlarla ezdiğini, sonra onları kenara atıp yenilerini beklediğini söylemektedir. Lala, bunları anlatırken duygulanmış ve içinden gelen ilhamla;

“Asiyâbı devreden âhenge nazar kılmışım”

diye bir şiir söylemeye başlamıştır. Gözyaşları arasında yürekte söylenen bu şiir, aynı zamanda Ziya’nın şiire gönül düşürmesine(10) sebep(11) olacaktır. Ve o akşam Ziya, lalasından kendisine de şiir söylemeyi öğretmesini isteyecektir. Ezberinden Âşık Ömer, Gevherî şiirleri okuyan, arada kendisi de kıt’alar, gazeller yazan ince yürekli ve güngörmüş lala, Ziya’nın saçlarını okşayacak ve söyle diyecektir: “Şiir dedikleri, bazı insanlara özel bir Allah vergisidir. Devamlı uğraşma ve öğretim ile olmaz. Eğer Cenab-ı Allah senin de kaderine yazmışsa şair olursun. Yoksa hiçbir şekilde bu şerefe ulaşamazsın.” Bu sözler Ziya’nın gönlünü burkar. Ağlayarak lalanın boynuna sarılır. Lala, “Sende şiire karşı bu sevgi ve heves olduktan sonra umarım ki şair olursun.” diyerek avutur onu; sonra şiirin nasıl



yazıldığını, mısraların nasıl dizildiğini anlatır ve bir ödev verir: “Mademki şiire hevesin var, uğurlu olması için başlangıç şiirin bir Na’t olsun...” Ziya, gece şiiri yazıp gelecek ve ertesi gün birlikte düzeltereklerdir. Ziya, şiir perisinin eteğinden tutabilmek hevesiyle doğru odasına koşar, kapıyı kapar, önüne bir tomar kâğıt alarak yazmaya durur. Şiir perisi öyle kolay gelecek değildir. “Düşün ha bire düşün! Aklıma bir şey gelmez!.. Vezin ve aruz nerede? Basit kelimeler bile, sanki onları tutup zorla vezin sırasına sokacakmışım korkusuyla kafamdan kaçışıyordu. Kısacası hatırıma hiçbir söz getiremedim.” Gözüne uyku girmeden sabahı bulacaktır. Ziya çaresiz, artık nasıl olursa olsun deyip kâğıda bir şeyler karalayıp sonlarına da lalasının öğütlediği gibi “Ya Resulallah” redifini ekleyecektir. Sonra bunları birkaç yüz defa okur ve daha yenice kalkmış olan lalanın odasına koşar. Lala, şiiri bir kere gözden geçirip kâğıdı uzatır ve gülümseyerek şiirin fena olmadığını, ama mısraların vezinlerinin birbirine uymadığını, kelimelerin birbirine “dargın öküz gibi baktığını(12)” söyleyip bunlara dikkat ederek bir kez daha yazmasını salık verir.

Şiir yazmak hevesine kapılan Ziya, dersleri falan boş verecektir artık. Şair olmak onun için cihana sahip olmaktan kıymetlidir. Öyle ki günün her anında, okulda, cami avlusunda ceviz oynarken şiir düşünmeye, şiir tasarlamaya başlar. Gece sabaha kadar uğraşıp şiirine yeni bir şekil verir. Ertesi günü yine lalanın önüne çıkarır. Acaba lala ne diyecek diye yüreği çarpmaktadır. Şiiri gerçekten beğendiğinden mi yoksa kendisini heveslendirmek için mi olduğunu anlayamaz Ziya, ama lala onu kucaklar ve müjdeyi verir: “Aferin, artık şair olacağına şüphem kalmadı.” Bu cümle, “çocuk şair”in içindeki ateşi yelpazelendirmiştir. O günden sonra şiir perisinin eteğini tutmuş ve bir daha da bırakmamıştır.

Ziya Paşa gibi, yazarların ve şairlerin pek çoğu için yazı çocukluk aşkı olmuştur. Denebilir ki onlar yaza yaza büyümüşlerdir. “Sebil ve Güvercinler” şairi Ziya Osman Saba, “Edebiyata karşı ilk alaka sizde ne zaman ve nasıl başladı?” sorusuna, “Okumayı yeni öğrendiğim zamanlar ve kendiliğinden.” karşılığını verir. Küçük bir çocukken “Ben bir şair olacağım.” dermiş Ziya Osman. Cahit Sıtkı’nın da edebiyata heveslenmesi pek küçük yaşta olmuştur. Daha ilkokuldayken Namık Kemal’in, Fikret’in, Mehmet Emin’in

şiiirlerini inşâd ederek okumayı pek sevmektedir. Fakat onun şiiire asil bağlanması Galatasaray onuncu sınıfta sıra arkadaşı olan Ziya Osman Saba ile tanışmasından ve Baudelaire'i keşfinden sonraya rastlar.

İçinden yazmak geldiğinde bunu asla ertelememeli insan. Ne duyuyorsa, dökmeli yazıya. Bunların tamiri, olgunlaşması, demlenmesi sonraki iştir. Böyle olmazsa, o heves durdurulur, daha başta susturulursa bir daha ortaya çıkmayabilir. Hep korkak, hep çekingen durur bir yerlerde. İlk heveslerin gerçek bir yazı serüvenine dönüşüp dönüşmeyeceği, ne kadar süreceği belli olmaz. Bu biraz da çevreye, edinilecek birikime ve çalışmaya bağlıdır. Bunlar da kazanılamayacak, sağlanamayacak şeyler değildir doğrusu. Olmadığını, yazı hevesinin yazarlık katına yükselmeye yetmediğini düşünelim, olsun, neyi yitirmiş olur insan? Yazarken, o sınırsız dünyanın içine dalıp hayallerle, sözcüklerle yolculuk etti, kimselere açamadığı, belki kendisinin bile saçma bulduğu düşünceleri, duyguları su üstüne çıkardı ya... Bunların verdiği haz, bu mutluluk yetmez mi? İnsanı bunca güzellik içinde dolaştıran, kendini bunca güçlü hissettiren başka ne vardır? Yazı perisinin dokunuşlarından başka ne sağlayabilir bu mutluluğu?

Açıkçası, yazının bir zanaat öğrenmekten farkı yoktur; nasıl marangozluk, tornacılık, kaynakçılık küçük yaşta öğreniliyorsa, tüm bu işlerin çıraklık, kalfalık ve ustalık devreleri varsa, yazarlığın, şairliğin de bunlardan kalır yanı yoktur. Yazmaya başlarken de eğilebilecek yaşta olmalıdır insan; ve ardından kalfalık, ustalık merdivenlerini bir bir çıkmalıdır. "Samuel Becket ile Görüşmeler" kitabının yazarı Charles Juliet'in yazıya başlarken duydukları ilginçtir bu bakımdan. Bir röportajda söyle der Juliet: "Tam yirmi üç yaşımdayken birdenbire içimde korkunç bir merak başladı. Yazmak istiyordum. Ancak yazar olmayı hiç düşünmüyordum. İçimde üstesinden gelemediğim sorunlar dolaşıyordu. Nedense onları yazarak gidereceğime inanmıştım. Tek bir sorunum vardı: Yazmanın ne olduğunu bilmiyordum. Okumanın da. Yani edebiyatı hiç bilmiyordum. Hayatımda ders kitaplarından başka doğru dürüst kitap okumamıştım..." Durum tastamam böyledir; ama yazmaya karşı duyduğu sınırsız istek, Juliet'i rahat bırakmaz. Tek bir çaresi vardır: "okumak ve yazmayı öğrenmek..." Kararı kesindir Juliet'in, ne yapip edip kaçan periyi yakalayacaktır. Tıp öğrenimini bırakır, bütün hayatını

değiştirir. Kendini bütünüyle okumaya ve 'yazmayı öğrenmeye' adar. Bir yönden çok şanslıdır Juliet, sevgili eşinin iyi bir işi vardır ve onun kazancı ikisine de yetmektedir. Bütün bu dönem boyunca eşi ona destek olacaktır. Dile kolay, tam yirmi yıl boyunca çalışmıştır Juliet, okumak ve yazmak dışında hayatla ilişkisini kesmiştir. Tek çabası, hayatını ve düşüncelerini düzenlemektir. İlk günlükle işe başlar. Ve yayınlanan ilk kitabı günlükler olur. Böylelikle geç de olsa yazı perisinin gönlünü etmeyi(13) başarmıştır.

Yazıya geç kalmak, bir gün çaresizlik içinde bırakabilir insanı. Yazmak istiyorum, dersiniz; ama kendinizi sınırsız bir boşluğun içinde suskun, eli kolu bağlı bulursunuz. Nereden, nasıl başlayacağınıza, ne yazacağınıza bir türlü karar veremezsiniz. Elinizi ne kadar uzatırsanız uzatın perinin eteğine dokunamazsınız. Aşk gibi yazıya başlamanın da bir mantığı, zamanı ve sırası yoktur. Aniden, bir iç titremesiyle, bir anlık hevesle, yoğun bir duygu akışıyla "yazmalıyım" dersiniz ve böylece ilk oku atmış olursunuz. Ondan sonra koyulaşır bu heves, kendi yolunu, yatağını bulur. "Önce okuyayım, kültür sahibi olayım, kendimi iyice geliştireyim, ondan sonra yazmaya başlarım." diyen nice yazı heveslisi olmuştur. Onların pek çoğu, daha kalemi eline alamadan göçmüştür dünyadan, kimisi de yazmanın ne büyük bir ağı olduğunu daha başta fark edip vazgeçmiştir hevesinden. İçindekileri kendisiyle birlikte götürmüştür öbür dünyaya.

**1. Aşağıdakilerden hangisi, okuduğunuz metne en uygun başlık olabilir?**

- a) Yazmak Sanatı
- b) Yazma Uğraşı
- c) Yazı Perisini Yakalamak
- d) Yazarlık Tutkusu
- e) Yazarlığa Başlama Yaşı

**2. Bu metinden “yazı”yla ilgili olarak aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılamaz?**

- a) Yazı aşk gibidir, insanı kendine bağımlı kılar.
- b) Yazı âşığı, diğer insanlardan farklı düşünür ve yaşar.
- c) Yazıya başlayan kimse yeni bir yaşama başlamış gibidir.
- d) Çoğu şair ve yazar yazıya erken yaşta başlamıştır.
- e) Yazıya küçük yaşta başlayanlar daha başarılı eserler verir.

“Yazı perisinin ne zaman yolunun üstüne çıkacağı belli olmaz insanın, yedisinde onun büyüüne kapılıp bir daha yakasını kurtaramayanlar olduğu gibi, yetmişinde giderayak yazının atına binenler de yok değildir. O elmayı bir kere dişlemeye görsün insan, bir daha alamaz kendini.”

**3. “Yazı” kelimesi, aşağıdakilerin hangisinde bu parçadaki anlamıyla kullanılmıştır?**

- a) Daha birinci sınıfta, inci gibi yazısıyla öğretmeninin takdirini kazanmıştı.
- b) Yazısını gören herkes, onu güzelleştirmesi yolunda uyarıyordu.
- c) Yazıya geç başlasa da edebiyat dünyasında kendini kabul ettirdi.
- d) Eski yazıyı okuyabilmek edebiyatçı olmanın ilk koşuludur.
- e) Onun yazısını nerede görsem tanırım, diyordu arkadaşı.

**4. Yukarıdaki paragrafta “yazının atına binmek(1)” kelime grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Yazmaya başlamak
- b) Yazarlıkta kendini kabul ettirmek
- c) Yetmiş yaşında ünlü bir yazar olmak
- d) Eserlerini hızlı yazmak
- e) Yazıya başlamanın yaşı olmamak

**5. Metinden hareketle bir yazarın yazıya dair asıl hikâyesinin ne zaman başladığı söylenebilir?**

- a) Çocuklukta
- b) Lise yıllarında
- c) Olgunlaşma yıllarında
- d) Yazmaya başladığı gün
- e) Eğitim sürecinin sonunda

**6. “dünyanın akını karasını öğrenmeden(2)” kelime grubunun yerine aşağıdakilerden hangisi getirilirse parçanın anlamında bir değişim olmaz?**

- a) Hayatın gecesini, gündüzünü görmeden
- b) Hayatın kolaylığını, zevkini öğrenmeden
- c) Dünyanın güçlüğünü, zorluğunu öğrenmeden
- d) Hayatın kolaylığını, zorluğunu öğrenmeden
- e) Yaşamın güler yüzünü, neşesini tanımadan

**7. Metnin ikinci paragrafından hareketle çocuk yaşta yazmaya gönül verenler için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- a) Yazmak onlar için bir aşktır.
- b) Yazının güçlüğü ile erken tanışırlar.
- c) Sürekli yazarak iyi yazar olurlar.
- d) Sabırlı, mahir fakat kıskançtırlar.
- e) Yazmaya mecbur ve mahkûm olurlar.

**8. Aşağıdakilerden hangisi edebiyata ve yazmaya karşı ilgi duymayı sağlayan etkenlerden biri değildir?**

- a) Çocukluk dönemi okumaları
- b) Öykünmeler
- c) Mutlu tesadüfler
- d) Yazma hevesi
- e) Gezi hatıraları

**9. Refik Halit Karay için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- a) Şiir denemelerinde doğayı işlemiştir.
- b) Yazıya çocuk yaşta başlamıştır.
- c) Düz yazıda başarılı eserler vermiştir.
- d) Memleket Hikâyeleri ile tanınır.
- e) Hikâyeciliğin yanında şiirde de başarılıdır.

**10. “yazının teline dokunmak (3)” kelime grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Eline kalemi almak
- b) Güzel eserler vermek
- c) Yazmaya başlamak
- d) Ahengini bozmak
- e) Başarısız eserler vermek

**11. Metinde geçen “üstad (4), mürebbiye (5), muharrirlik (6)” kelimelerinin yerine sırasıyla aşağıdakilerden hangilerinin getirilmesi anlamca en uygundur?**

- a) Dostumuz-bakıcı-kâtiplik
- b) Sanatçı-sevgili-yazarlık
- c) Yazar-terbiyeci-gazetecilik
- d) Ustamız-eğitmen-gazetecilik
- e) Yazar-bakıcı-yazarlık

**12. Metinden, Salâh Birsal'le ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?**

- a) Düzenli çalışma alışkanlığı kazanmıştır.
- b) 12-13 yaşlarında yazarlığa başlamıştır.
- c) Serçe, Sesimiz ve Kıvılcım dergilerini çıkarmıştır.
- d) Lise yıllarında usta bir yazar olmuştur.
- e) Nizamettin Nazif'in eserlerinden etkilenmiştir.

**13. "düzenli çalışma terbiyesi(7)" kelime grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Çalışma üslûbu
- b) Çalışma alışkanlığı
- c) Çalışma tekniği
- d) Çalışma zaafı
- e) Çalışma ahlakı

**14. Metinde geçen "katlanamayan(8)" kelimesinin yerine, aşağıdakilerden hangisi getirilirse anlam bozukluğu olmaz?**

- a) Hazmedemeyen
- b) Dayanamayan
- c) Sabırsızlanan
- d) Sinirlenen
- e) Sızlanan

**15. "O,(9)" zamiri, aşağıdaki kelime gruplarından hangisinin yerine kullanılmıştır?**

- a) Kurşun kalem
- b) Yazma isteği
- c) Yazma düşüncesi
- d) Tahyanos gölü
- e) Okuduğu ilk kitaplar

**16. “gönül düşürmek(10)” deyimini ile “sebep(11)” kelimesinin yerine aşağıdakilerden hangileri kullanılırsa anlatım tam ve doğru olur?**

- a) Âşık olmak-neden olmak
- b) Abayı yakmak-yol açmak
- c) Kendinden geçmek-sebep olmak
- d) Uğraş edinmek-sonuçlanmak
- e) İlgi duymak-sağlamak

**17. “dargın öküz gibi bakmak(12)” kelime grubunun metine kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Kelimelerin anlatımı güçlendirdiği
- b) Kelimelerin anlatıma renk kattığı
- c) Kelimelerin düşünceyi kanıtladığı
- d) Kullanılan kelimelerin zayıflığı
- e) Kelimelerin bir ahenk oluşturmadığı

**18. Metinden hareketle Cahit Sıtkı Tarancı'yla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- a) Ziya Osman Saba'nın yakın arkadaşıdır.
- b) Şiirlerinde Baudelaire'in etkileri görülür.
- c) Edebiyata küçük yaşta ilgi duymaya başlamıştır.
- d) Namık Kemal'in şiirlerini severek okumuştur.
- e) Şiire tam olarak lisede bağlanmıştır.

**19. Ziya Paşa'yla ilgili olarak aşağıdaki yargılardan hangisi yanlıştır?**

- a) Şiirlerinde lalasının etkileri görülür.
- b) Şiire çocuk yaşta başlamıştır.
- c) İlk şiir denemesi bir naattır.
- d) Tanzimat şairi olarak bilinir.
- e) İyi şiir yazabilmek için çok çalışmıştır.



**20. Aşağıdakilerden hangisi, ilk yazma heveslerinin gerçek yazma serüvenine dönüşmesini sağlayan faktörler arasında gösterilemez?**

- a) Yazma isteğini ertelemek
- b) Kişinin yetiştiği çevre
- c) Bilgi birikimi ve deneyimler
- d) Yazma çalışmaları
- e) Hayal ve düşünce dünyasında dolaşmak

**21. Charles Juliet iyi bir yazar olabilmek için öncelikle aşağıdakilerden hangisini yapmaya karar vermiştir?**

- a) Tıp öğrenimini bırakmaya
- b) Okumayı ve yazmayı öğrenmeye
- c) Sorunlarını yazarak çözmeye
- d) Edebiyatı öğrenmeye
- e) Günlük yazmaya

**22. “gönlünü etmek(13)” deyiminin metindeki kullanımını aşağıdakilerden hangisi tam açıklar?**

- a) İkna etmek
- b) Dize getirmek
- c) Yola getirmek
- d) Kandırmak
- e) Yakalamak

**23. Metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Deneme
- b) Hikâye
- c) Makale
- d) Fıkra
- e) Söyleşi

**24. Metnin tamamında islenen konuyu aşağıdakilerden hangisi tam olarak yansıtmaktadır?**

- a) Ünlü şair ve yazarların hayatı
- b) Ünlü şair ve yazarların tecrübeleri
- c) Yazarlığın zorlukları
- d) İyi bir yazar ve şair olmanın yolları
- e) Yazarlığa başlama

**25. Aşağıdakilerden hangisi metinde islenen ana düşünceyi tam olarak vermektedir?**

- a) Yazarlık bir aşktır ve karşılık beklemeden yapılır.
- b) Yazma isteği ertelenmemelidir.
- c) Sadece genç yaşta yazıya başlayanlar usta yazar olur.
- d) İyi bir yazar olabilmek için çok okumalıdır.
- e) Yazarlar, usta olana kadar birçok güçlükle karşılaşır.

#### Ek. 4. Öyküleyici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi

İki tekerlekli kağnılar da, dört tekerlekli arabalar da şoseleri çabuk bozarlar. Çoğunuz görmüşsünüzdür. İl ve ilçelerimiz arasındaki şoselerin üzerinde boylu boyunca ortası tümsek iki çukur uzanır. Bunları tekerleklerin şına demirleri oyar. Bu çukurlar, doldurulmaz, onarılmazsa yollar, minesini çatlak dişler gibi çürür, bozulur. Çünkü yolların mikrobi, su, sıcak, soğuk, ot kökü, don, velhasıl bozucu etkilerin hepsi yolların özüne bu çukurlardan işler. Ama yollar bizde böyledir işte. Tekerlekler yolların yüzüne er geç alın yazıları olan bu çizgileri çizer; onların ömrü de böylece tükenir gider. Çok şükür, hiç olmazsa büyük yollarımız öyle değil artık.

Şehirlerimizin yoğurt kaymağı gibi ince asfaltlı, belli(1) caddelerinin yük arabalarına yasak edilmiş olmalarının bir sebebi belki biraz da caddeleri şına demirinden korumak içindir. Bir zamanlar ben bu yasağa çok, arabacıardan çok kızardım. Çünkü benim atlara ilgim, arabacılarınki gibi değil, bir başka türdür. Dışkapı'nın az ötesindeki işime gidip gelirken Çankırı Caddesi'nde ben nice arabalar, atlar ve atlarla caddenin ilgisine ait olaylar gördüm.

Buğday yüklü köy arabaları şehre o yandan, Çubuk, Keçiören, Etlik şoselerinden girerler. Bu üç yolun kavşağı Dışkapı'dır. Dışkapı'dan sonra arabalar şehre, şehrin pazar yerlerine Çankırı Caddesi'nden giderler.

Bir zamanlar bir onarma yüzünden mi idi, nedendi bilmiyorum; arabalar bu cadde üzerinden geçemiyor, caddenin sağındaki ham yoldan gidip geliyorlardı. Yağışlı, çamurlu bir kış günü idi. Yüklü bir köy arabası bu yoldan yokuşu tırmanmaya çalışıyordu. Arabada biri doru, biri ak, iki at koşulu idi. İkisi de sıskaydı(2), ama güçleri pek denk değildi. Doru at daha tavlıca, daha canlıca gibiydi. Ak atın tüyleri Ankara kedisinin tüyleri gibi uzamış, kaburgaları çıkmış, sağrısı çukurlaşmıştı. Her iki at da arabayı yokuşa çıkarmak için bütün güçleriyle uğraşıyorlar, sık sık, kesik kesik soluyorlar, solurken de ağızlarından ve iyice açılmış olan burun deliklerinden beyaz buğular fişkırtıyorlardı. Her on-on beş adımda bir duruyorlar, arabacının kamçısına, gürültü patirtisine hiç kulak asmıyorlar(3); soluk almadan, kalplerini, kaslarını dinlendirmeden, arkalarındaki yükü biraz daha sürükleyebileceklerine akılları kesmeden(4) ileriye bir adım bile atmıyorlardı.

Fakat, bu atların şosenin tadını tattıkları da anlaşılıyordu. Sık ve kısa molalar bitti mi, canlarını dişlerine takıyorlar, arabacının h st, hayda ve kamçı sesleriyle bir çıkış yapıyorlar, ama yokuşa sarmadan, önce ve hep caddeye doğru yöneliyorlardı. Fakat arabacının hısımla asıldığı dizginler hayvanların bir-iki adım yanlarındaki caddeye inivermelerine izin vermiyor; onlar da çaresiz, çamurlu yokuşla baş etmeye uğraşıyorlar, birkaç adım attıktan sonra yine zınk diye duruyorlardı. Atlar yolun her kesimini, her çeşidini biliyorlardı.(7)  nk  Etlık'e veya Keçiören'e gelinceye kadar, nereden geliyorlarsa, ham yoldan gelmişler, ham yolun eziyetini çekmişler, şoseye girdikten sonra feraha kavuşmuşlardı. Sonra kim bilir bu yolculuğu kaç sefer yapmışlar, şosenin rahatlığını deneye deneye anlamışlardı. Yolculuğun son kısa kesiminde zorlandıkları bu cefaya bir türlü akil erdiremiyorlar, hep caddeye bakıyorlardı. Kan ter içinde(5), canımız çıktı(6), dizimizin bağı çözüldü, bizi şuracığa niçin bırakmıyorsunuz der gibi bir hâl alıyorlardı. Belki biraz sonra hak edeceklerini(8) bile bildikleri bu yokuşta böyle sık sık duraklamaları, neden olduğuna akil erdiremedikleri bu yasağa karşı biraz da isyan etmek içindi.

Böyle eziyetli çıkış ve duruşlarla son kesimi anlaşamamazlık içinde bitirilmeye çalışan bu yolculuğun bitişini, yokuşun ıkılışını, arabanın pazar yerine sapmak için caddeye inişini, caddeye inildikten sonra atların hâlini çok görmek isterdim. Ama göremedim; çiseleyen yağmur hızlandığından yanı başında ağır ağır gittiğim arabadan adımlarımı sıklaştırarak ve "a canım, bu hayvanlar da bizim gibi bu şosedan y r yebilmeli idiler" diyerek uzaklaştım. İşte odur budur ben bu cadde yasağına kızardım. Fakat sonraları kızmaz oldum. Artık hoş görüyorum, hatta insanların yolu başka, hayvanların yolu başka olmalıdır, diyorum. Bakın neden: Bir gün gene aynı yolda, yokuşun alt başında, bu sefer caddenin üzerinde bir kamyonla bir araba duruyor ve arabanın etrafına toplanan kalabalıktan ayakta duran tek bir at görünüyordu. Yaklaşıp da kalabalığa sokulunca öteki hayvanın yerde yattığını, b ğr n n ve ayaklarının ezilmiş, gözlerinin ferinin geçmiş, sevimli yüzünün ve boynunun yüzülmüş, ağzından akan kanın caddenin üzerinde pıhtılaşmış olduğunu gördüm. Bunları gördükten sonra ona daha fazla bakamadım. Ama gözlerim ayakta duran eşine ilişti ve onun h li, bana yerde yataninkinden

daha acıklı geldi. Zavallının tüyleri diken diken olmuş, başı yere eğilmiş, korku ve acı dolu gözleri süzölmüş, ikide bir kapanıyor, açılıyor, gene kapanıyor, dalıyor; belki yerde cansız yatan eşinin acıklı hâlini, belki de bu macerada atlattığı büyük tehlikeden başka, ayrıca sorumlu tutulup tutulmayacağını düşünüyor. Belli ki çok korkmuş; sessiz, hareketsiz, dalgın ve bitkin... Bahtsız eşinin yasını tutuyor ve ne olacağını bekliyor.

Başka bir gün asfalt kaymaklı kaypak caddede bir araba atının ayağı kaymış, düşmüş, bileği iki yerinden kırılmış. Hayvan arabadan çözüldü. Sessiz, hazin bir teslimiyet içinde itile kakıla, kırık ayağı sallana sallana civardaki bir arsaya götürüldü. Orada ona son ödevimiz yapılacak, alınına "rahata kavuşması için" bir kurtuluş kurşunu sıkılacaktı.

Oo... Bu kadar mı ya! Ben bu yoldan yıllarca gittim geldim. Daha ne kaymalar, ne düşmeler, ne kaçmalar, ne ürkmeler, ne sürçmeler ve devrilmeler gördüm. Hele köylerin yeşil ve hür otlaklarından yakalanıp yeni koşulan toy tayların şehirle, şehrin bin bir şamatasıyla ilk tanışmaları... Ama ben bunca yıllık gözlemlerime dayanarak diyebilirim ki, şehrin yarı asfaltlı kaypak caddelerinin atlara ettiği en büyük kötülük, ayaklarını kaydırmaktır; en çok kayan atlar da, yumuşak çayırlara, düz ovalara alışmış köy atlarıdır. Gerçi kaymalarla düşmeler çoğu zaman kazasız atlatılsa bile kaymalarla düşmeler yüzünden zavallı atların başına gelen belalar, ötekilere göre yine çoktur. Çünkü asfaltta her ata kamyon çarpmaz, ama her atın ayağı kayar; hele donlu havalarda çok kayar. Aksi gibi kayınca da kolu bileği kırılır. Kolu bacağı kırılan atın akıbeti ise kötüdür.(9)

Hiç unutamayacağım, bu anlattıklarımın da, daha anlatmadıklarımın da, hepsinden korkunç bir at düşmesi de şöyle olmuştu: Karşıdan yine bu yoldan, çuvallarla yüklü bir araba geliyordu. Dikkat ettiniz mi hiç? Atlar asfaltta ne kadar hesaplı, ne kadar çekingen adım atarlar. Hele asfaltta ilk ayak atıp da adımlarını yolun kaypaklığına alıştırmaya kadar nasıl korkarlar, ürperir, titrerler. Karşıdan gelen arabanın atları ayaklarını caddeye uydurmuş olacaktı. Tırıs geliyorlardı.(10) Arkadan korna çalan bir otomobile yol vermek için arabayı kullanan adamcağz dizginleri birden sağa çekti. Bu beklenmedik karışma yüzünden arabanın solundaki hayvanın yürüyüş düzeni bozuldu, kaydı; nalları yolun kumlarından kıvılcımlar çıkararak devrildi

düştü. Bir çırpındı ve kaldı. Kalkmıyordu. Atın durumunu yukarıdan iyi göremeyen adamcağız da ha bire kamçı sallıyordu. Oradan geçenlerden birisi yaklaşarak elini kaldırdı; vurma hemşerim vurma, kalkamaz, dedi.

Yan kayışları atın altına geçmiş, dört ayağı da göğe dikilmişti. Kımıldamasına, davranmasına imkân yoktu. Adam arabadan indi. Falakanın, kayışların iyice gerilmiş, hayvanın üzerine yaslandığı okun kırılmış olduğunu gördü. Kayışları çözmeye gücü yetmiyordu. Fakat hayvan pek acıklı ve zor bir durumda idi: Korkmuş, gövdesi okun, ayakları kayışların üzerinde, baş yere yaslanmış, burun delikleri açılmış, nefesi yolun tozlarını üflüyor; yaşadığı da ancak bundan belli oluyor. Gözler pörtlemiş, boşlukta bir noktaya dikilmiş, boş, bomboş bakıyorlar. Herhâlde sırtı, böğrü, üzerine yaslandığı kaburgaları, her yanı korkunç ağrılar, sızılar içinde olacak; ama gık bile demiyor. Çünkü o, kederli zamanlarında değil, ancak sevinçli zamanlarında seslenen, kişneyen soydan. Şu anda çektiği ıstırabı da yüzyıllar boyunca soyunun sopunun yaptığı gibi o da sessizce geçiştirmeye çalışıyor.

Hayvanı çabuk kurtarmak için kayışları kesmek lazımdı. Ama kıyılmıyordu. Şaşkınlık, kısa da olsa, şöyle yap, böyle yap sözleriyle biraz sürdü. Nihayet oraya toplananlardan bazılarının yardımıyla kayışlar çözüldü. Hayvan cadde üzerine ayaklarını uzatarak boylu boyunca serildi kaldı. Ölü gibi idi, hiç kımıldamıyordu. Arabacı hayvanı azarlamaya, tekmelemeye başladı. Fakat o hiç aldırış etmiyor, kılını bile kıpırdatmıyor, gözlerini boşlukta diktiği noktadan ayırmıyordu. Ama o gözler... Aman ne korkunç şeylerdi onlar.. Her şeyi gizlemeye çalışan o gözlerden her şey anlaşılıyor gibi idi. Hayvancağız, kaderi yularıyla elimize verileli geçen uzun yüzyılların macerasını gözden geçiriyor, aramıza karışmasındaki, hayır, karıştırılmamasındaki biricik sebebin bize hizmet etmek olduğunu, sadakatle görmeye çalıştığı işinden onu bir kazanın alıkoyduğunu düşünüyor ve “Bunları etrafımdakilere sezdirirsem benim öteki evcillerden, kediden, köpekten, keçiden ve arslandan ne farkım olur?” dermiş gibi acıları da, sevinçleri de, iyi ve kötü düşünceleri de belli eden gözlerine kayıtsız, manasız bir hâl vermeye uğraşıyor gibi idi. Binlerce senelik uzlaşma ve anlaşma bir anda bozulmuş, onunla bizim aramızda derin bir uçurum

açılmıştı. Artık o başka bir âlemde yaşıyor, azar, kötek vız geliyor; öfkesini, isyanını inatçı bir vurdumduymazlıkla belirtmeye çalışıyordu. Demin arabacıya seslenen adam hayvanın derdini anladı: Vurma hemşerim vurma da hayvanı bir okşa, dedi. Sahibi hayvanı okşayınca o pörtlek gözlerde bir sevinç kıvılcımı parladı. Ürpere ürpere sanki bin yıllık, on bin yıllık bir uykudan uyanıyordu. Davranmaya başladı; sıçradı kalktı. Onu hiç uyanmak istemediği bu sıkıntılı uykunun kâbuslarından kurtaran tılsım bulunmuştu: Bu, sahibinin elleri idi. Ama bu eller, az önce gördüğü düşte onu pataklayan hoyrat eller değil, evvel zaman içinde onu bize kazandıran ve deminki kazanın artık kabahat sayılmadığını anlatan okşayıcı ellerdi. Demek ki onun başka ve fazla bir isteği yoktu.

Benim şimdi asfaltlı caddelerde, hele donlu havalarda, sakına sakına adım atan atları gördükçe yüreğim hop hop eder.

**26. Okuduğunuz metne, aşağıdakilerden hangisi en uygun başlık olabilir?**

- a) Asfalt Yollar
- b) At ve Asfalt
- c) Kaza Yapan Atlar
- d) Ayağı Kırılan Atlar
- e) Őehir ve Hayvanlar

**27. Metinden hareketle yolların bozulmasına ilişkin aşağıdaki yargıların hangisi çıkarılamaz?**

- a) Yolları, tekerleklerin şına demiri bozmaktadır.
- b) Su ve sıcak-soğuk havalar yolları tahrip etmektedir.
- c) Ot kıkleri yolların bozulmasına yol ağmaktadır.
- d) Onarımın yapılmaması yolları kullanılamaz hâle getirmektedir.
- e) Bozuk yollarda ortası tımsek iki çukur vardır.

“Bu çukurlar, doldurulmaz, onarılmazsa yollar, minesı çatlak dişler gibi çürür, bozulur. Çünkü yolların mikrobi, su, sıcak, soğuk, ot kıkü, don, velhasıl bozucu etkilerin hepsi yolların özüne bu çukurlardan isler. Ama yollar bizde böyledir işte. Tekerlekler yolların yüzüne er geç alın yazıları olan bu çizgileri çizer; onların ömrü de böylece tükendir gider.”

**28. Yukarıdaki paragrafta yollarla ilgili kaç değişik benzetme yapılmıştır?**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5



“Tekerlekler yolların yüzüne er geç alın yazıları olan bu çizgileri çizer; onların ömrü de böylece tükenir gider.”

**29. Yazar, bu cümlede anlatımı güçlendirmek için hangi kelimeler arasında benzetme ilişkisi kurulmuştur?**

- a) İnsan-tekerlek-yol
- b) İnsan-çizgi-alın
- c) İnsan-yol-çizgi
- d) İnsan-ömür-yol
- e) Yol-ömür-çizgi

**30. Metinde geçen “belli(1)” ve “sıska(2)” kelimelerinin yerine aşağıdaki kelimelerden hangileri kullanılabilir?**

- a) Açık-güçlü
- b) Açık-semiz
- c) Bazı-zayıf
- d) Sırtlı-kuvvetli
- e) Yokuş-semiz

**31. Metinde geçen “kulak asmamak(3)” ve “aklı kesmemek(4)” deyimlerinin yerine aşağıdakilerden hangileri kullanılırsa anlam daralması ya da bozulması olmaz?**

- a) Gözünü kırpmamak-hüküm vermemek
- b) Gücüne gitmemek-aklından geçirmemek
- c) Aldırmamak-düşünmemek
- d) Dikkat etmemek-tahmin etmemek
- e) Kulak vermemek-aklından zoru olmamak

**32. Aşağıdaki yargılardan hangisi metinden çıkarılamaz?**

- a) Şehirde bazı yollarının asfaltı dayanıksızdır.
- b) Ankara'yı ilçelerine bağlayan yollar şosedir.
- c) At arabaları köyden şehre hububat taşımaktadır.
- d) Dışkapı Ankara'nın pazar merkezidir.
- e) Atlar, iyi yolla kötü yolu ayırt edecek sezgiye sahiptir.

“Kan ter içinde, canımız çıktı, dizimizin bağı çözüldü, bizi şuracığa niçin bırakmıyorsunuz der gibi bir hâl alıyorlardı. Belki biraz sonra hak edeceklerini bile bildikleri bu yokuşta böyle sık sık duraklamaları, neden olduğuna akıl erdiremedikleri bu yasağa karşı biraz da isyan etmek içindi.”

**33. Yukarıdaki parçada yazar, aşağıdaki anlatım tekniklerinin hangilerinden yararlanmıştı?**

- a) Tartışma-Açıklama
- b) Betimleme-Açıklama
- c) Öyküleme-Betimleme
- d) Tartışma-Öyküleme
- e) Tanımlama-Betimleme

**34. Yazar, “kan ter içinde(5)” ve “canı çıkmak(6)” deyimlerini aşağıdaki durumlardan hangisini anlatmak için kullanmıştır?**

- a) Atların kayıp düştüklerini
- b) Atların can çekiştiği
- c) Atların yokuşu çıkamadığı
- d) Atların kamçı darbelerinden yaralandıkları
- e) Atların çok yorulduğu

**35. “Atlar yolun her kesimini, her çeşidini biliyorlardı.(7)” yazar, burada atların hangi özelliğini vurgulamaktadır?**

- a) İnatçı hayvanlar olduklarını
- b) Yük çekmek istemediklerini
- c) Yorgun olduklarını
- d) Kurnaz hayvanlar olduklarını
- e) İnsanlar gibi duyarlı olduklarını

**36. “hak etmek(8)” kelime grubunun cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Üstesinden gelmek
- b) Baş edememek
- c) Kendine mal etmek
- d) Boyunduruğu altına almak
- e) Kazanmak

**37. Yazarı, yokuşu tırmanmaya çalışan atların son yolculuk hâllerini görmekten alıkoyan durum aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Atların hızlı yürümesi
- b) Yağmurun başlaması
- c) Atların sıkıntılı hâline dayanamaması
- d) Acil bir işinin olduğunu fark etmesi
- e) Kamçılanmalarına dayanamaması

**38. Başlangıçta atların caddeyi kullanma yasağına karşı çıkan yazarın daha sonra bu düşüncesinin değiştiği görülmektedir, bunun sebebi nedir?**

- a) Yolların sürekli bozulması ve tamir edilmemesi.
- b) Atların trafik kurallarını ihlal etmesi.
- c) Tanık olduğu kötü bir kaza.
- d) Atların motorlu taşıtlardan ürkmesi
- e) Yolların kaypak ve buzlu olması

**39. “Kolu bacağı kırılan atın akıbeti ise kötüdür.(9)” yazarın bu şekilde düşünmesine sebep olan durum aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Kırıkları saracak veterinerin bulunmaması
- b) Kırılan yerin bir daha iyileşememesi
- c) Ayağı kırılan atın eskisi gibi çalışmaması
- d) Ayağı kırılan bir atın vurulduğunu görmesi
- e) Bu gibi durumlarda sadece hayvanın suçlanması

**40. “tırıs gelmek(10)” kelime grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Kayarak gelmek
- b) Korkarak gelmek
- c) Sekerek gelmek
- d) Hızlıca gelmek
- e) Koşarak gelmek

**41. Atların asfalt yollarda korkarak ve çekinerek yürümesinin sebebi aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Asfalt yolların siyah renginden korkmaları
- b) Motorlu taşıtların korna çalması
- c) Trafik kurallarına ve şehre yabancı olmaları
- d) Ayaklarının asfalt üzerinde tutunamaması
- e) Sahipleri tarafından kamçılanmaları

**42. Yazar, atların kedi, köpek, keçi gibi diğer evcil hayvanlardan farkını ortaya koyarken onların hangi özelliği üzerinde durmuştur?**

- a) Çok yük taşımaları
- b) Sürekli bir yerlerini sakatlamaları
- c) Asfalt ve kaypak yollarda kaymaları
- d) Sadık ve sabırlı olmaları
- e) Evcilleştirilen ilk hayvan olmaları

**43. Bu metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Fıkra
- b) Söyleşi
- c) Makale
- d) Hikâye
- e) Anı

**44. Metinde işlenen konu, aşağıdakilerden hangisinde tam olarak verilmiştir?**

- a) Hayvan hakları
- b) At sevgisi
- c) Atların geçirdiği kazalar
- d) Şehirlerin asfalt ve kaypak yolları
- e) Ankara'nın asfalt ve buzlu yolları

**45. Aşağıdaki yargılardan hangisi metnin ana düşüncesidir?**

- a) Atların yollarda kayması her zaman tehlikeli değildir.
- b) Atların insanlara olan bağlılığı eskilere dayanır.
- c) Şehirlerde atlar için ayrı yollar yapılmalıdır.
- d) Hayatı bizimle paylasan hayvanlara iyi davranılmalıdır.
- e) Şehirleşme atların hayatını olumsuz etkilemiştir.

**46. Metinde işlenen olayı-olayları tam olarak açıklayan aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Ankara'nın çeşitli semtlerinde yaşanan trafik kazaları
- b) Kaypak ve asfalt yollarda atların geçirdiği kazalar
- c) Asfalt ve şose yollarda atlarla yapılan taşımacılığın zorluğu
- d) Buzlu ve kaypak yollarda yaşanan tehlikeler
- e) Atların çamurlu yollarda çektiği güçlükler

**47. Metinde geçen olay-olayların geçtiği zaman aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?**

- a) Yağışlı ve donlu kış mevsimleri
- b) Yazın hasat zamanı
- c) Ankara'nın eski zamanları
- d) Yolların asfaltlandığı yıllar
- e) Sonbahar mevsimi

**48. Metinde işlenen olay-olaylar tam olarak nerede geçmektedir?**

- a) Ankara'nın yokuşlu yollarında
- b) Etilik-Ankara arasında
- c) Keçiören-Ankara arasında
- d) Dışkapı ile pazar yeri arasında
- e) Ankara ilçeleri ile köy yolları arasında

**49. Metinde yer alan şahıs kadrosu aşağıdakilerden hangisinde doğru ve tam olarak verilmiştir?**

- a) Anlatıcı yazar-kedi-köpek-arслан-keçi-atlar
- b) Anlatıcı yazar-atlar-at arabacıları-Çankırı Caddesi
- c) Anlatıcı yazar-atlar-at arabacısı-Ulus-asfalt yollar
- d) Anlatıcı yazar-atlar-at arabacısı-yoldan geçenler
- e) Anlatıcı yazar-diğer hayvanlar-at arabacısı-kamçı

**50. Yazarın metinde kullandığı dil ve üslûba ilişkin aşağıdakilerden hangisi doğrudur?**

- a) Olaylar birinci ağızdan fakat ağır bir dille anlatılmıştır.
- b) Yazar, sade ve akıcı bir üslûbu yakalayamamıştır.
- c) Olaylar üçüncü ağızdan ve sade bir dille anlatılmaktadır.
- d) Olaylar anlatıcı yazar tarafından betimlenerek sunulmuştur.
- e) Yazar olayları ikinci ağızdan süslü bir dille aktarmıştır.

## CEVAP KÂĞIDI

<b>1</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>26</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>2</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>27</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>3</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>28</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>4</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>29</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>5</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>30</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>6</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>31</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>7</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>32</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>8</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>33</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>9</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>34</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>10</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>35</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>11</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>36</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>12</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>37</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>13</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>38</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>14</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>39</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>15</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>40</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>16</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>41</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>17</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>42</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>18</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>43</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>19</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>44</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>20</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>45</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>21</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>46</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>22</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>47</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>23</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>48</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>24</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>49</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>25</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	<b>50</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

**Lütfen bütün soruları cevapladığınızdan emin olunuz!**

**TEŞEKKÜRLER...**