

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNDE SQ4R  
TEKNİĞİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİNİN  
İNCELENMESİ**

**Mehmet GÜRBÜZ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat BAŞAR**

**Uşak, 2014**

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNDE SQ4R TEKNİĞİNİN  
OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Mehmet GÜRBÜZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat BAŞAR**

**Uşak**

**Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Temmuz, 2014**

**ÖZET**  
**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE SQ4R TEKNİĞİNİN**  
**OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ**

*Mehmet GÜRBÜZ*

*Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*

*İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı*

*Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Murat BAŞAR*

*Temmuz, 2014*

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemektir. Araştırma ülkemizde SQ4R tekniği ile ilgili daha önce yapılan deneysel bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle önemlidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde Uşak İli merkezindeki Atatürk İlkokulu'nda öğrenim gören iki farklı şubeden toplam 57 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada deney ( $n=27$ ) ve kontrol ( $n=30$ ) grubu olarak iki ayrı sınıf alınmış ve ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda toplam 10 hafta SQ4R tekniği kullanılarak Türkçe dersleri işlenmiş, kontrol grubunda ise öğrenci ders, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı kullanılarak dersler yürütülmüştür. Deney grubuna SQ4R tekniği uygulandıktan 4 hafta sonra araştırmacı tarafından kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama becerisi başarı soruları kullanılmıştır. Bu sorular deneysel işlemde önce her iki gruba da uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, Kruskal Wallis-testi ve Mann-Whitney U testi yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ilişkin deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin okudukları sayfa sayısı, aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri okuduğunu anlama becerisini etkilemektedir. Bilgisayara sahip olma durumu, eve günlük dergi ve gazete alınması gibi değişkenlerin okuduğunu anlama becerisine herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, SQ4R tekniği, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri

## ABSTRACT

### SQ4R TECHNIQUE'S EFFECT ON 4'th GRADE STUDENT'S READING & COMPREHENSION SKILLS

*Mehmet GÜRBÜZ*

*Master Thesis, Department of Primary Education*

*Social Science Institute Uşak University*

*Department of Primary Education*

*Advisor: Asst. Prof. Dr. Murat BAŞAR*

*July, 2014*

The purpose of this study is researching effect of sq4r technique's on 4'Th grade student's reading and comprehension skills. There was no experiential study about sq4r technique's implementation on reading and comprehension; by this case study is important. Research group composed by 57 students who are going to Atatürk Primary School in Uşak. Experimental group comprised by 27 students and control group comprised by 30 students within same features. Study designed as experimental pre-test and post-test control group. In experimental group, Turkish lessons were taught totally 10 weeks with SQ4R technique, in the other hand, in control group, lessons were held with student's lesson and work book and teacher's guide book. A permanency test that developed by researcher was applied after carrying SQ4R technique out for 4 weeks. In research, reading comprehension skills achievement tests those prepared by researcher were used for data collect instrument. These tests were applied to both groups before experimental procedure. In order to analyze data t- test, Kruskal Wallis and Mann-Whitney U test were applied.

According to research's results, a significant difference was found in experimental group's favor regarding reading comprehension achievement. The number of pages those read by students, family's income level, mother's education level and father's education level variances are affecting to reading comprehension skills. Variations like computer ownership status, buying daily newspapers and magazines aren't effective on reading comprehension skills.

**Keywords:** Turkish education, SQ4R technique, reading comprehension, reading comprehension strategies.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 114002008 No'lu öğrencisi Mehmet Gürbüz'ün "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde SQ4R Tekniğinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı tezi 16/07/2014 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

### JÜRİ ÜYELERİ

### İmza

|                     |                                 |       |
|---------------------|---------------------------------|-------|
| Üye (Tez Danışmanı) | : Yrd. Doç. Dr. Murat BAŞAR     | ..... |
| Üye                 | : Doç. Dr. Erol DURAN           | ..... |
| Üye                 | : Yrd. Doç. Dr. Sadettin KEKLİK | ..... |

**Prof. Dr. Cemil ERTUĞRUL**  
**Enstitü Müdürü**

## ÖNSÖZ

Okuduğunu anlama, bireylerin sosyal ve akademik hayatlarını etkileyen çok önemli bir beceridir. Araştırmanın problemini belirleme sürecinde öğrencilerimin yaşadığı anlama problemleri büyük rol oynadı.

Araştırma sürecinin başından sonuna bana maddi manevi desteğini bir an olsun esirgemeyen, tecrübeleriyle beni aydınlatan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Murat BAŞAR'a, beni hep destekleyen ve yanımda olan Hatice Merve TANIŞ'a, İngilizce çevirilerde yardımcı olan kardeşim Burak GÜRBÜZ'e, tez yazım sürecinde bana yardımcı olan Ceyhun UZUN'a, beni bugünlere getiren sevgili aileme, yetişmemde katkıları olan Doç. Dr. Erkan DİNÇ, Doç. Dr. Erol DURAN ve adını yazamadığım bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmaya sınıflarını açarak katkı sağlayan öğretmenlere ve çalışmaya katılan bütün öğrencilere teşekkür ederim.

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Mehmet Gürbüz  
Doğum Yeri ve Tarihi : Isparta / 21.09.1989  
Lisans Eğitimi : Uşak Üniversitesi  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (Orta Düzey)

### İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Köksalan İlkokulu (Şehitkamil-  
Gaziantep)  
: Buğdaylı İlkokulu (Karahallı-Uşak)

### İletişim

E-posta Adresi : [m.gurbuz32@gmail.com](mailto:m.gurbuz32@gmail.com)

## İÇİNDEKİLER

|                             | <b>Sayfa</b> |
|-----------------------------|--------------|
| ÖZET .....                  | iii          |
| ABSTRACT .....              | iv           |
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ..... | v            |
| ÖNSÖZ .....                 | vi           |
| ÖZGEÇMİŞ .....              | vii          |
| İÇİNDEKİLER .....           | viii         |
| TABLOLAR LİSTESİ .....      | xii          |
| EKLER LİSTESİ .....         | xiii         |
| KISALTMALAR .....           | xiii         |

### I. BÖLÜM

|  |   |
|--|---|
| <b>Giriş</b> .....                             | 1 |
| <b>1.1. Araştırmanın Amacı</b> .....           | 2 |
| <b>1.2. Araştırmanın Problemi</b> .....        | 2 |
| <b>1.3. Araştırmanın Alt Problemleri</b> ..... | 3 |
| <b>1.4. Sınırlılıklar</b> .....                | 3 |
| <b>1.5. Varsayımlar</b> .....                  | 4 |
| <b>1.6. Araştırmanın Önemi</b> .....           | 4 |
| <b>1.7. Tanımlar</b> .....                     | 4 |

### II. BÖLÜM

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| <b>Kavramsal Çerçeve</b> .....        | 6  |
| <b>2.1. Okuma</b> .....               | 6  |
| <b>2.2. Okuma Çeşitleri</b> .....     | 9  |
| <b>2.2.1. Sesli Okuma</b> .....       | 9  |
| <b>2.2.2. Sessiz Okuma</b> .....      | 11 |
| <b>2.2.3. Sorgulayıcı Okuma</b> ..... | 11 |
| <b>2.2.4. Paylaşarak Okuma</b> .....  | 12 |
| <b>2.2.5. Bağımsız Okuma</b> .....    | 12 |
| <b>2.3. Okumanın Önemi</b> .....      | 13 |



|   |    |
|---|----|
| <b>2.4. Anlama</b> .....  | 14 |
| <b>2.5. Okuduğunu Anlama</b> .....  | 16 |
| <b>2.6. Okuduğunu Anlama Stratejileri</b> .....   | 19 |
| <b>2.6.1. Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler</b> .....                              | 23 |
| a. Beklenti Oluşturma Stratejisi .....  | 23 |
| b. Şema Stratejisi.....   | 23 |
| c. Kendine Güven Duyma ve İçten Güdülenme Stratejisi .....                              | 23 |
| d. Başkasına Öğretiyormuş Gibi Okuma Stratejisi .....                                   | 23 |
| <b>2.6.2. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler</b> .....                              | 24 |
| a. Altını Çizme Stratejisi .....  | 24 |
| b. Metnin Kenarına Not Alma Stratejisi .....  | 24 |
| c. Kelimenin Değil Düşüncenin Takibini Yapma Stratejisi .....                           | 24 |
| <b>2.6.3. Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler</b> .....                             | 25 |
| a. Okunan Metni Tekrar Etme Stratejisi.....   | 25 |
| b. Anlamlandırma Stratejisi.....  | 25 |
| c. Özetleme .....   | 25 |
| <b>2.6.4. Okuma Sürecinin Tamamında Kullanılan Stratejiler</b> .....                    | 26 |
| a. Stratejik Not Alma.....  | 26 |
| b. SQ4R .....   | 26 |
| c. Çoklu Geçiş Stratejisi .....   | 28 |
| d. K-W-L Stratejisi.....  | 28 |
| e. İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisi .....                                       | 29 |
| f. TİOD Stratejisi .....  | 31 |
| g. Karşılıklı Öğretim Stratejisi .....  | 31 |
| <b>2.7. Yapılan Araştırmalar</b> .....  | 32 |
| <b>2.7.1. Okuduğunu Anlama Hakkında Yapılan Çalışmalar</b> .....                        | 32 |
| <b>2.7.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri Hakkında Yapılan</b><br><b>Çalışmalar</b> ..... | 37 |

### III. BÖLÜM

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| <b>Yöntem</b> .....                   | 42 |
| <b>3.1. Araştırmanın Modeli</b> ..... | 42 |
| <b>3.2. Çalışma Grubu</b> .....       | 42 |

|   |    |
|---|----|
| <b>3.3. Verilerin Toplanması</b> .....                              | 42 |
| <b>3.3.1. Veri Toplama Aracı</b> .....                              | 43 |
| <b>3.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yapılan Çalışmalar</b> ..... | 43 |
| <b>3.4. Kişisel Bilgiler</b> .....                                  | 44 |
| <b>3.4.1. Cinsiyet</b> .....  | 45 |
| <b>3.4.2. Anne Eğitim Düzeyi</b> .....                              | 45 |
| <b>3.4.3. Baba Eğitim Düzeyi</b> .....                              | 46 |
| <b>3.4.4. Gelir Düzeyi</b> .....                                    | 46 |
| <b>3.4.5. Eve Düzenli Gazete Alma Durumu</b> .....                  | 47 |
| <b>3.4.6. Eve Düzenli Dergi Alma Durumu</b> .....                   | 47 |
| <b>3.4.7. Bilgisayara Sahip Olma Durumu</b> .....                   | 48 |
| <b>3.4.8. Aylık Okunan Sayfa Sayısı</b> .....                       | 48 |
| <b>3.5. Verilerin Analizi</b> .....                                 | 49 |

## IV. BÖLÜM

|   |    |
|---|----|
| <b>Bulgular</b> .....                                     | 50 |
| <b>4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> .....   | 50 |
| <b>4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> .....    | 50 |
| <b>4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> .....    | 51 |
| <b>4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> .....  | 51 |
| <b>4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> .....   | 52 |
| <b>4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> .....   | 52 |
| <b>4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> .....   | 53 |
| <b>4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> ..... | 54 |
| <b>4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> ..... | 54 |
| <b>4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular</b> .....   | 55 |

## V. BÖLÜM

|                       |    |
|-----------------------|----|
| <b>Tartışma</b> ..... | 56 |
|-----------------------|----|

## VI. BÖLÜM

|   |    |
|---|----|
| <b>Sonuç ve Öneriler</b> .....                                | 60 |
| <b>6.1. Sonuçlar</b> .....                                    | 60 |
| <b>6.2. Öneriler</b> .....                                    | 61 |
| <b>6.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler</b> ..... | 61 |
| <b>6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler</b> .....          | 61 |
| <br>  |    |
| <b>KAYNAKÇA</b> .....   | 62 |
| <b>EKLER</b> .....  | 72 |

## TABLolar-EKLER LİSTESİ

### TABLolar

**Tablo 1:** Okuduğunu Anlama Stratejileri

**Tablo 2:** K-W-L Uygulama Tablosu

**Tablo 3:** Öğrencilere Uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Sorularının Ağırlık Tablosu

**Tablo 4:** Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

**Tablo 5:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

**Tablo 6:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

**Tablo 7:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı

**Tablo 8:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerine Düzenli Gazete Alma Durumlarına Göre Dağılımı

**Tablo 9:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerine Düzenli Dergi Alma Durumlarına Göre Dağılımı

**Tablo 10:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı

**Tablo 11:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okudukları Sayfa Sayısına Göre Dağılımı

**Tablo 12:** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Test Puanlarına Göre t-Testi Sonuçları

**Tablo 13:** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-Test Puanlarına Göre t-Testi Sonuçları

**Tablo 14:** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarına Göre t-Testi Sonuçları

**Tablo 15:** Öğrencilerin Son-Test Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

**Tablo 16:** Öğrencilerin Son-Test Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

**Tablo 17:** Öğrencilerin Son-Test Puanlarının Gelir Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

**Tablo 18:** Öğrencilerin Son-Test Puanlarının Aylık Okudukları Sayfa Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

**Tablo 19:** Öğrencilerin Bilgisayar Sahibi Olma Durumlarının Son-Test Puanlarına Göre t-Testi Sonuçları

**Tablo 20:** Öğrencilerin Evlerine Düzenli Dergi Alma Durumlarının Son-Test Puanlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

**Tablo 21:** Öğrencilerin Evlerine Düzenli Gazete Alma Durumlarının Son-Test Puanlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

## **EKLER**

**Ek 1:** MEB İzin Belgesi

**Ek 2:** Okuduğunu Anlama Ön Test Soruları

**Ek 3:** Okuduğunu Anlama Başarı Testi Soruları

**Ek 4:** Okuduğunu Anlama Kalıcılık Testi Soruları

**Ek 5:** Ön Test İçin Kullanılan Metin

**Ek 6:** Son Test İçin Kullanılan Metin

**Ek 7:** Kalıcılık İçin Kullanılan Metin

## **KISALTMALAR**

**SQ4R:** Survey (gözlem), Question (soru sorma), Read (okuma), Reflect (yansıtma), Recite (bakmadan cevaplama) ve Review (yeniden gözden geçirme) basamaklarından oluşan bir okuduğunu anlama stratejisidir.

**K-W-L:** What i know? (ne biliyorum?), what i want to learn? (ne öğrenmek istiyorum?), what i did learn? (ne öğrendim?) sorularından oluşan bir okuduğunu anlama stratejisidir.

## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

İnsanlık var olduğu günden bu yana hayatı anlamlandırma ve onu değerli kılma çabası içerisinde. Bunun yanında insanlar sonsuzluğa ulaşmak, geleceğe uzanan bir değer bırakmak için yollar aramışlar ve yazıyı kullanmışlardır. İlk yazı örnekleri olan hiyeroglifler bunun en temel göstergesidir. Yazının bulunması okuma kavramını da ortaya çıkarmıştır.

Geçmişten günümüze dek hayatı anlamlandırma ve öğrenmenin temelini okuma oluşturmuştur. İnsan sadece yazılı bir metni okuyarak değil, çevresindeki olayları gözlemleyerek ve anlamlandırarak da okuma eylemini yapabilir. Okumada önemli olan nokta, okumanın bir amaca yönelik olması ve okuma eylemi sonucunda insan zihninde yeni bir anlam ve fikir oluşmasıdır (Epçaçan, 2009: 108).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilginin aktarılmasından ziyade bilginin üretilmesi konusu önem kazanmıştır. Bilginin üretilmesi için bireyin erken yaşlardan itibaren üst düzey bilişsel becerileri kullanması gerekmektedir. Birey, bu becerileri kullanmayı anadil eğitimi içerisinde verilen okuma ve anlama eğitimiyle öğrenebilir. Anlama eğitiminin en etkili beceri alanlarından biri dinleme, diğeri de okumadır. Anlama, temel dil becerilerinin tam ve doğru olarak kazanılması ile gelişebilir (Akkaya, 2011: 69; Balta ve Demirel, 2012: 471).

Temel dil becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında anadil öğretimi büyük rol oynar. Eğitim-öğretim kademesi ilerledikçe kullanılan metinler giderek karmaşık hale gelir. Temel anlama düzeyinden daha kompleks edebi anlatımı olan metinlere kadar gider. Edebi anlatıma sahip metinlerde yer alan sözcük öbeklerine farklı anlamlar yüklendiği için bu metinler öğrencilerin düşünsel ve duyuşsal olarak gelişimine katkı sağlar (Balta ve Demirel, 2012: 471; Genç, 2007: 48).

Bu bağlamda, ana dil öğretiminin yapıldığı ve temel becerilerin kazandırıldığı ilkökul kademesindeki Türkçe dersi büyük öneme sahiptir. Dört temel beceri içerisinde konuşma ve dinleme okul dışında kısmen öğrenilebilir. Ancak, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması örgün eğitimin işidir ve bu beceriler ilkökul kurumlarında Türkçe dersleriyle kazandırılmaya başlanır (Belet ve Yaşar, 2007: 70).

Okulda öğrenme faaliyetlerinin büyük bir bölümü okuma yoluyla gerçekleştirilir. Bu nedenle öğrenmenin temelini oluşturur. Okumada temel olarak üç unsur bulunmaktadır. Bunlardan birincisi metin, ikincisi duyu organları yardımıyla metnin algılanması, üçüncüsü ise okunan metnin anlamlandırılıp yorumlanmasıdır. Bu üç öğe eksiksiz uygulanabilirse gerçek okuma gerçekleşir (Temizkan, 2007: 19, Temizyürek, 2008: 143).

Türkçe Öğretim Programında (1-5. Sınıflar) okuduğunu anlama becerisi hakkında şu kazanımlara yer verilmiştir:

- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Okuduklarından çıkarımlar yapar.
- Okuduklarını anlamlandırmada görsellerden yararlanır.

Okuduğunu anlama okuma başarısının temelini oluşturmaktadır. Okuyucunun asıl amacı okuduğu metni anlamak olmalıdır. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi ile okuyucunun metni daha hızlı bir şekilde anlaması sağlanır. Okuyucu okuduğu metne bir anlam yüklemeyi onu olduğu gibi ezberlerse aldığı bilgiler unutulmaya yüz tutar (Yılmaz, 2008a: 215; Şengül ve Yalçın, 2004).

Okuma ve anlama sadece eğitim-öğretim sürecinde değil, hayatın her alanında yer almaktadır. Günümüzde hızlı okuyup anlayan insana ihtiyaç duyulmaktadır. Akademik başarı ile arasında güçlü bir ilişki bulunan okuduğunu anlama becerisi öğretimin ilk yıllarından itibaren geliştirilmeye başlanmalıdır (Yılmaz, 2011: 10; Anılan, 2004: 91).

### **1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi incelemektir.

### **1.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİ**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi var mıdır?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ**

1. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde yapılan ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney ve kontrol gurunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Anne eğitim düzeyi ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Baba eğitim düzeyi ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Aile gelir düzeyi ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Öğrencilerin aylık okuduğu sayfa sayısı ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Öğrencilerin bilgisayar sahibi olma durumları ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

9. Öğrencilerin evlerine düzenli olarak gazete girme durumları ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10. Öğrencilerin evlerine düzenli olarak dergi girme durumları ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.4. SINIRLILIKLAR**

1. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Uşak il merkezi Atatürk İlkokulunda deney grubunda 27 ve kontrol grubunda 30 öğrenci olmak üzere toplam 57 öğrenci ile sınırlıdır.

2. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersindeki SQ4R tekniği ile toplam uygulama



süresi olan 10 hafta ile sınırlıdır.

### **1.5. VARSAYIMLAR**

1. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri benzer olduğu varsayılmıştır.

2. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yapılan uygulamaya ve Türkçe dersine karşı ilgi ve tutumlarının aynı olduğu varsayılmıştır.

3. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulanan okuduğunu anlama başarı sorularına hiçbir baskı ve etkileşimde bulunmadan cevap verdikleri varsayılmıştır.

4. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kontrol edilemeyen değişkenlerden aynı derecede etkilendikleri varsayılmıştır.

### **1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Türkçe Dersinin bireylerin eğitim hayatında önemli bir yeri bulunmaktadır. Sonraki yıllardaki akademik performansı etkileyecek temel becerilerin öğretilmesi bu dersin içinde gerçekleştirilmektedir. Bu becerilerden en önemlilerinden biri de okuduğunu anlama becerisidir. Okuduğunu anlama becerisi yeterince gelişmeden akademik başarıdan ve öğrenmeden alınan zevkten söz etmek mümkün değildir.

Araştırmacılar geçmişten bugüne bu beceriyi geliştirmek amacıyla birçok strateji ortaya koymuşlardır. Bu teknikler okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve okuma sürecinin tamamında kullanılması gibi yönlerden farklılaşmaktadır. Araştırmada kullanılan SQ4R tekniği ise okuma sürecinin tamamında kullanılan tekniklerdendir.

Yapılan literatür taramasında Türkiye’de bu teknikle ilgili yapılan bir çalışmaya ve okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine etkilerine yönelik yeterli araştırmaya rastlanmaması nedeniyle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada çoktan seçmeli test yerine kullanılan ucu açık sorular çalışmaya özgünlük katan diğer bir unsurdur.

## 1.7. TANIMLAR

**İlkokul:** Eğitim-öğretim sürecindeki ilk 4 yıllık kademe

**Okuma:** Yazar ve okuyucu arasında gerçekleşen, aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan anlam kurma süreci (Akyol, 2013b: 33).

**Anlama:** Dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgileri ön bilgiler kullanılarak inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir (Güneş, 2013: 209).

**Okuduğunu Anlama:** Okuyucunun metinle etkileşim kurması sonucu aldığı bilgileri ön bilgi ve deneyimleriyle bütünleştirerek anlam inşa etme sürecidir (Pardo, 2004: 272).

**Okuduğunu Anlama Stratejileri:** Başarılı okuyucuların metinlerde karşılaştıkları sorunları çözmek amacıyla kullandıkları araçlardır (Moreillon, 2007: 10).

## İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma ve anlama kavramları, okumanın önemi, okuma çeşitleri, okuduğunu anlama kavramı, okuduğunu anlama stratejileri, okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalar ele alınarak incelenmiştir.

### 2.1. OKUMA

İnsanoğlu yazının var olduğu andan itibaren okumaktadır. Okuyarak bilgilerini çoğaltmakta ve yenilemektedir. Yazı aracılığı ile duygu ve düşüncelerini başkalarının okuma zevkine sunmaktadır. Okumak, yazarın okuyucuya gönderdiği mesajını anlamak çok önemlidir (Türkyılmaz ve Kuş, 2010).

Birçok araştırmacı okumanın farklı yönlerini ele alarak değişik tanımlamalar yapmışlardır. Bu tanımlamaların farklılık göstermesinin temel sebebi okuma eyleminin gözle görülmeyen karmaşık zihinsel bir sürece sahip olmasıdır (Kurudayıoğlu, 2011).

Göğüş (1978: 60, akt. İnce, 2012:1)'e göre okuma “metindeki harfleri ve kelimeleri tanıma ve içerisindeki anlamı kavramaktır. Bu eylem görme ve seslendirme bakımından fizyolojik, anlama bakımından aklidir.”

Okuma; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek zihinde yapılandırılır. Okuma bu üç aşamada gerçekleştirilir (MEB, 2009: 16; Temizkan, 2008: 132; Coşkun, 2002: 231; Karatay, 2010: 459).

TDK'ya (2014) göre okumak, “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek” şeklinde tanımlanmıştır. Akyol (2013a: 1)'a göre okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili

iletişime dayalı uygun yöntem ve araç doğrultusunda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir. Okuma, bireyin yaşamı boyunca kullandığı ve karmaşık bilişsel boyutlara sahip çok önemli bir beceridir (Şahin, 2011: 423). Bu becerinin kazanılması ilköğretim birinci sınıfta başlamakta, geliştirilmesi ise yaşam boyu devam etmektedir (Akyol ve Temur, 2008: 80).

Karatay'a (2007: 9) göre okuma, sözcüklerin, grafik, resim ve şekil gibi görsel öğelerin duyu organları aracılığıyla algılanıp önceki bilgilerden hareketle anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Yıldız (2006) okumayı, bir konuyu öğrenmek için yazılı metne bakarak çözümlenme, anlama ve aynı zamanda seslere çevirme işlemi olarak tanımlamıştır.

Özbay'a göre (2007: 4) okuma, ses organları ve göz aracılığıyla algılanan sözcük ve sembollerin beyin yoluyla değerlendirilip ve anlamlandırılması sürecidir.

Bu tanımlar incelendiğinde duyu organlarının yardımıyla algılanan sözcük veya sembollerin zihinsel süreçler sonucunda anlamlandırılması konusu ön plana çıkmaktadır. Bu bakımdan okuma, hem fizyolojik hem de zihni unsurlardan oluşan bir etkinliktir (Duran ve İnce, 2013: 10; Coşkun ve Çetin, 2009: 9).

Okuma, yaşamımızı anlamlandıran, şekil veren ve bize farklı bakış açısı kazandıran önemli bir etkinliktir (Güneşli, 2008: 83). Yılmaz'da (2009) okumanın bireyin hayatı anlamlandırmasında, olay ve durumları görmede ona yeni imkanlar sağlayan eylem olduğunu belirtmiştir. Okuma aynı zamanda bireyin hoşgörü kazanma, özdeşim kurma gibi duyuşsal boyutlu davranışlar kazanmasını sağlayan önemli bir süreçtir (Palamut, 2008: 11).

Okuma becerisi, metni oluşturan sembolleri çözümlenmekten daha geniş bir anlam taşır. Farklı türlerde yazılmış metinlerin biçimlerini ve anlatmak istediklerini anlamak ve onu davranış biçimine dönüştürebilmektir (Şahin, 2011: 1).

Razon'a (1982) göre okuma, yazılı veya basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmektir. Okumasını bilmek, metnin gizlediği düşünce ve fikirleri kavramaktır. Okumak basit bir etkinlik değil, tüm organizmayı harekete geçiren bir öğrenme çabasıdır.

Okuma görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik; kavrama ve anlamlandırma

yönüyle psikolojik (Anılan, 2004: 91; Bayrakçı, 2004: 24); bireyin içinde bulunduğu çevrenin özelliklerin okuma sürecini etkilemesi nedeniyle de sosyal bir etkinlik sürecidir (Anılan, 2004: 91).

Okuma, bireylere sürekli öğrenme fırsatı sunan, bilgiye ulaşmayı sağlayan ve öğrenme-öğretim sürecinin temelini oluşturan becerilerden biridir. Bu yüzden hem öğrenci hem de öğretmen açısından çok önemlidir. Öğretim çalışmalarının ileriki eğitim basamaklarında istenilen şekilde gerçekleştirilebilmesi için okumanın ilk yılın içerisinde çok iyi kazandırılması gerekir. Okuma durumu iyi olmayan öğrenciler anlama ve anlatım bakımından da iyi olamayacağından sonraki yıllarda okuduğu kitaplarda istenilen ölçüde yararlanamaz (Balcı ve diğerleri, 2012: 966; Göçer, 2000).

Bu tanımlardan hareketle okumada üç temel unsur bulunmaktadır. Bunlardan birincisi "yazılı veya basılı metin", ikincisi "duyu organlarıyla bu metinlerin algılanması" üçüncüsü ise "okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır." Gerçek bir okuma ancak bu üç unsurun eksiksiz bir şekilde bir arada uygulanması hâlinde gerçekleşebilir (Temizkan, 2007: 19).

Okuma, bireylerin gelişimi açısından vazgeçilemez bir eğitim aracıdır. Bilgi edinmek için başvuru öncelikli kaynakların kitaplar olmasından dolayı okuma, her derste kullanılabilen önemli araçlardan biridir. Bu nedenle okuması gelişmemiş bireylerin başarılı olmaları da beklenemez (Uyanık, 2011: 12).

Okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Türkçe öğretim programında (2009: 12) Türkçe öğretiminin amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini ve doğru şekilde kullanmalarını sağlamak,
3. Düşünme, anlama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahminde bulunma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirmek,

4. Metinler arası okuma becerisini geliştirmek ve kelime hazinesini zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleřtirel ve yaratıcı dűřünme, kendini ifade etme, iletiřim kurma, iř birlięi yapma, problem çözmeye ve giriřimcilik gibi temel becerilerini geliřtirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
10. Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Milli duygu ve dűřüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünler yardımıyla Türk ve dünya kültürünü tanımasını sağlamak,
13. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak.

## **2.2. OKUMA ÇEŞİTLERİ**

### **2.2.1. Sesli Okuma**

Sesli okuma, bir yazının başkaları tarafından duyulabilecek yükseklikteki bir sesle okunmasıdır. Sesli okuma, gözle algılanıp zihinde anlam kazanan kelimelerin, işaretlerin ve kelime gruplarının konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir (Yantır, 2011: 29).

Sesli okuma okunan metnin bilgisini, duygu ve dűřüncesini başkalarıyla paylaşmak için yapılır (Anılan, 2004: 93; Yantır, 2011: 29). Bu nedenle sesli okumada okuyucunun ses tonu ve akıcı okuması önemlidir. Sesli okumada anlamının doğru bir şekilde gerçekeşebilmesi için sözcüklerin hatasız okunması

gerekir. Bu nedenle sesli okumada en önemli zorluk söyleyiştir. Çünkü bir yandan söyleyişe dikkat ederken diğer yandan anlama çabası vardır (Anılan, 2004: 93).

Güneş'e (2013: 150) göre sesli okumanın yararları şunlardır:

- Sesi, vurguyu ve tonlamayı geliştirir.
- Kelime tanıma becerisini geliştirir.
- Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir.
- Anlama ve zihin becerilerini geliştirir.
- Öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Kültürü artırır, bakış açısını geliştirir.

Sesli okuma, öğretmenin öğrencilerinin okuma düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmasında (Ateş ve Yıldız, 2011: 104), okuma hatalarını ortaya çıkarma, zor metinlerin daha kolay anlaşılmasını sağlama (Kovacıoğlu, 2006: 6), okumayı öğrenmelerinde ve dinleme alışkanlığı kazanmalarında önemli rol oynar. Bu nedenle duyuşal ve görsel olduğu için ilköğretimde önemli yer tutar. Sesli okuma öğrencilerin duyuş, düşünce ve görüşlerine uygun düzeyde olmalıdır (Çelik, 2006: 22).

Bayraktar'a (2004: 29) göre öğrencilere sesli okuma alışkanlığı kazandırmak için yapılabilecek bazı etkinlikler şunlardır:

- 1- Okuma parçalarını öğretmenin örnek okumayla seslendirmesi
- 2- Sesli okumanın, kazanılması gereken bir beceri olduğu öğrencilere yansıtılmalıdır.
- 3- Öğrencilerin metindeki duyuş, düşünce ve kelimeleri tanıyabilmeleri amacıyla sesli okumadan önce metni iki defa sessiz okumaları sağlanmalıdır.
- 4- Sesli okuma fırsatlarının yaratılması gerekir.
- 5- İyi ve akıcı okumanın koşulu olan kelime tanıma becerisini geliştirmek için öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirme çalışmaları yapılmalıdır.

6- Noktalama işaretlerine göre okuma çok iyi öğretilmelidir.

7- Seçilen okuma parçalarının konu bakımından öğrencilerin seviyesine uygun olmasına, anlatım bakımından açık ve anlaşılır bir yapıda olmasına dikkat edilmelidir.

### **2.2.2. Sessiz Okuma**

Güneş (2013: 152) sessiz okumayı, "kelimeleri ve cümleleri seslendirmeden, gözle yapılan okumadır." şeklinde tanımlamıştır. Sessiz okumada göz, yazıyı tanımakta ve belleğe göndermektedir. Bu okuma türünde seslendirme organları okuma sürecinden çıkarıldığı için okuma hızı artmakta ve anlama düzeyi yükselmektedir (2013: 152).

Göz okuması adı verilen sessiz okuma hayat boyunca en çok kullanılan okuma çeşididir. Öğrencilerin kendi kendine okuyup öğrenmesine, zamanı etkili kullanmasına katkı sağlar. Sesli okumaya göre avantajı her yerde kullanılabilen bir okuma türü olmasıdır (Aytaş, 2012).

Sessiz okuma, öğrencinin bağımsız olarak çalışmasına yardımcı olur. Sessiz okumanın istenilen düzeyde gerçekleşebilmesi için okuma tekniğinin kavratılması gerekir. Sessiz okumadaki başarı, anlama, kelime hazinesi, okuma hızı ve doğru okumaya bağlıdır (Bayraktar, 2004: 31).

Sessiz okuma çalışmalarında öğrencilerin metni parmakla veya kalemle takip etmeleri, baş ve gövde hareketleri ile okumaları engellenmelidir. Sessiz okuma sonrası öğrencilere sorular sorularak anlama güçleri hakkında fikir edinilebilir. Öğrencilerin anlama düzeylerini ve okuma hızlarını geliştirmek için boş zamanlarında sessiz okuma yapmalarına teşvik edilmelidir (Aytaş, 2012; Çiftçi, 2007: 47).

### **2.2.3. Sorgulayıcı Okuma**

Sorgulayıcı okuma, okuyucunun metinde işlenen düşüncelerdeki tutarlılık ya da tutarsızlıkları, çelişkileri, metnin yazılma gerekçelerini, verilen örneklerin uygunluğu hakkında kendine sorular sorarak okumasıdır. Sorgulayıcı okuma, bir dizi soruyla olguların neden-sonuç ilişkilerini araştırma, analiz etme, düşünceleri



düzenleme, görüşleri karşılaştırma, çıkarımda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme gibi işlemler gerektirmektedir. Sorgulayıcı okuma aynı zamanda bilgiyi edinme, açıklama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırma biçimidir (MEB, 2009: 354).

Eleştirel okuma, yüzeysel okumaktan çok farklı bir eylemdir. Eleştirel okuma, okuma işleminin ilgi ve istek ile sürdürülmesini, gerektiğinde metnin yeniden okunmasını ve metinde geçen olgu ve düşüncelerin dikkatle izlenmesini gerektirir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 434).

Eleştirel okuma bireyin metni daha iyi takip ederek okumasına ve daha dikkatli düşünmesine yol açmaktadır. Bu durum okunan metnin daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmasını sağlamaktadır. Eleştirel okuma bireyin zihnini sürekli canlı tutmasına yardımcı olur (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 434).

#### **2.2.4. Paylaşarak Okuma**

Paylaşarak okuma, bir metnin çeşitli bölümlerinin öğretmen ve öğrenciler arasında paylaştırılarak sesli olarak okunması işlemidir. Öğrencilerin okuma becerilerine büyük katkı sağlayan bu teknik öğrencileri okuma konusunda cesaretlendirmekte, okumaya karşı güdülemekte ve öğrencilerin okumaktan zevk almalarını sağlamaktadır. Paylaşarak okuma sürecinde bir grubun üyesi olan öğrenci okuma etkinliğine aktif olarak dahil olmaktadır. Böylece okuma ve dinleme becerileri gelişmekte, kelime hazineleri zenginleşmekte, ses-harf arasındaki ilişkileri pekişmektedir (Güneş, 2013: 153). Bu nedenle okuma çalışmalarında paylaşarak okumaya ağırlık verilmeli ve daha çok öğrencinin metine katılımı sağlanmalıdır (MEB, 2009: 152).

#### **2.2.5. Bağımsız Okuma**

Bu çalışmaya serbest okuma ya da tek başına okuma da denilmektedir. Öğrencilerin sınıfta okuma etkinliklerini sürdürmek için iyi bir çalışmadır. Bu çalışmayla birlikte anlama çalışmaları da yapılmaktadır. Bağımsız okumanın temel amacı okumayı alışkanlık haline getirmektir. Bağımsız okumanın iyi planlanması öğrencinin kendine güvenmesine, okuma becerisinin gelişmesine, okumada akıcılığın sağlanmasına, kelime ve anlamlarının hatırlanmasına ve metnin daha iyi

anlaşılmasına katkı sağlar (Güneş, 2013: 153). Serbest okuma çalışması sonrasında öğrencilerin okuduğu metni sözlü, özet, hikâye haritası, drama gibi yöntemlerle ifade etmesi sağlanmalıdır.

### **2.3. OKUMANIN ÖNEMİ**

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında eğitimin temel amacı, düşünen, düşündüğünü doğru ifade edebilen, eleştiren, okuyan, yorumlayan, edindiği bilgiyi hayata yansıtabilen ve bu bilgileri başkalarına da aktarabilen bireyler yetiştirmektir. Bu niteliklere sahip olabilmek için iyi bir okuyucu olmak gerekir (Bozpolat, 2010).

Okuma beceridir ve sadece bilgi ve kural ezberleme olarak düşünülmemelidir. Okuma yaşamımızı etkileyen bir eylemdir. Sadece okul yıllarında öğrenilen ve kullanılan bir etkinlik değildir. Hayatın her anında devam eden bir süreçtir (Güneyli, 2008: 83)

İnsan içinde yaşadığı toplumun bireyi olmasını sağlayan bilgi ve becerilerin çoğunu okuyarak kazanmaktadır. Okuma kişiye sadece öğretim sürecinde işine yarayan bir olgu değil, onu yaşama hazırlayan ve içinde yaşadığı dünya ile bağlar kurmasını sağlayan bir etkinliktir (Aşılıoğlu, 1993: 134).

Okuma becerisi, bireyin yaşında ve kendini gerçekleştirme sürecinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Okuma alışkanlığı olan bireyin, her duyduğu bilgiye inanmama, araştırmacı ve sorgulayıcı olma, bilgiyi yorumladıktan sonra kendi görüşünü sunma gibi özellikleri vardır (Güneyli, 2003: 22).

Okuma duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye yardımcı olur. Okumayan veya okuyamayan insanlar hem akademik zenginlikten hem de kültürel etkinliklere katılımdan mahrum kalırlar. Okuma bireyin kavramlar oluşturma, genellemeler yapabilme, sonuç çıkarma, fikirler arasında ilişki kurma gibi zihinsel becerileri geliştirir ve insanın düşünme şeklini farklılaştırır (Akyol, 2013a: 2).

Okuma, yaşam boyu ve düzenli bir şekilde sürdürülmesi gereken bir etkinliktir. Kişiliğin gelişmesi, okuma becerisini gerekli kılmaktadır. Bu yüzden öğrenciler okula başladıklarında okuma eğitime gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyi yükseldikçe okumayla ilgili beklentilerinde yükseltilmesi gerekir (Yantır, 2011: 18).

Okuma becerileri öğrencilerin derslerinde ve farklı alanlarda başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu becerilerin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Gazete okumak, vatandaşlık hak ve sorumlulukları öğrenmek, ilanları okumak gibi günlük yaşamda yapılan bir çok eylem okuma ile yapılmaktadır. Bu nedenle okuma becerilerinin geliştirilmesine ve hayat boyu kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır (MEB, 2009: 16).

Okumanın sadece birey açısından değil toplumsal hayatı açısından da büyük önemi vardır. Kuşaklar arasında bağ kurmak ve onları birbirine bağlamada köprü görevi görür. Toplumların sürekli değişen yapısı karşısında kuşaklar arasında kopukluklar yaşanmaması, bazı ortak değerlere bağlıdır. Bu değerleri kazanmada yazılı ve basılı kaynakların önemli bir yeri bulunmaktadır (Temizkan, 2007: 21).

#### **2.4. ANLAMA**

Eğitimin en önemli amaçlarından biri de öğrencilere anlama becerisini kazandırmaktır. Bu beceri öğrencilere hayatlarında karşılaştıkları problemleri, olayları, farklılıkları görme yeteneği kazandırmakta ve var olanın arkasındaki görme imkânı vermektedir (Gelen ve diğerleri, 2008: 43).

Okuma hakkında yapılan tanımlar incelendiğinde okumanın üç yapısı olan anlama, çözümleme ve yorumlamanın ön plana çıktığı görülmektedir (Yılmaz, 2010: 17). Amacı ne olursa olsun okuma sonunda ulaşılmak istenen temel hedef, okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl amacı, okunanı doğru ve tam anlayabilmektir (Pilten, 2013: 75; Snowling ve diğerleri, 2009; Wu, 2012: 11).

Okumanın asıl amacı olan kavramanın (Temizkan, 2008: 132) gerçekleşebilmesi için kelime şekillerinin anlamlarıyla aynı zamanda kavranması gerekir. Anlam, hem kelimelerin şekillerini tanıma, hem de söz gelişinden yararlanılması bakımından okumanın en önemli unsurunu teşkil eder (Aytaş, 2012).

Okumanın amacına ulaşabilmesi için anlamamanın tam olarak sağlanması gerekir. Metnin okunması kadar anlaşılması da önemlidir. Okuma becerilerinin geliştirilmesi anlama düzeyinin geliştirilmesine bağlıdır (Güneş, 2000). Okuma, anlama sayesinde sadece mekanik bir eylem olmaz aynı zamanda düşünsel bir

etkinlik haline dönüşür (Bozpolat, 2012: 36). Anlamanın gerçekleşmediği okuma boş yere yapılmış bir etkinlik haline gelir (Duran ve Ertuğrul, 2012)

Anlama, metindeki gizli anlamı bulma, onlar üzerinde fikir yürütme, sonuçlar çıkarma, çıkarılan sonucu yorumlama ve değerlendirme biçimidir. Anlama, metnin derinliğine inme, yardımcı fikirlerin ana fikirle bütünlük arz edip etmediğini inceleme, verilen mesajı anlayıp yorumlama, çevirme, tahmin etme, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içerir. Anlama sürecinde, bütün bu zihin faaliyetleri önceki deneyimlerle birleşmekte ve okunan yazı okuyucuya ait yeni bir anlama kavuşmaktadır (Çiftçi, 2007: 62).

Anlama, görüleni ya da işitileni kavrayabilme becerisi (Göğüş, 1978: 70, akt. Özyılmaz, 2010: 16), dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgileri ön bilgileri kullanarak inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir (Güneş, 2013: 209).

Temizkan'a (2008: 132) göre anlama, okunan konudan elde edilmiş bilgileri ön bilgi ve deneyimlerle karşılaştırma yaparak bir yargıya ulaşmaktır. Yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır.

Anlama, "1. Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmektir" (TDK, 2014). Güneşli (2003: 26) ise anlamayı, "metinde iletilmek isteneni doğru olarak algılamak ve yorumlamaktır" şeklinde tanımlamıştır.

Anlama, metni bir bütün olarak algılama, yorumlama ve eleştirmedir. Bu da okuma sayesinde bilgi edinme amacının yapı taşlarıdır. Anlama okul öncesi dönemde dinleme yoluyla, okuma-yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma yolu ile geliştirilmektedir. Bu nedenle okuma eğitimi ile birlikte anlama eğitimi üzerinde de önemle durulması gerekir (Kovacıoğlu, 2007: 8).

Bu tanımlardan yola çıkarak anlamayı, bireyin yazılı bir metin, sözel bir ifade veya görsel bir unsurdan oluşan uyaranları duyu organları yoluyla algılayıp zihninde tanılaması, daha önce var olan bilgileriyle ilişkilendirerek yeniden yapılandırması ve farklı bir bilgi olarak yaşamında kullanmasıdır diyebiliriz (Demir, 2010:203).

Başarılı bir anlama, okunan ya da dinlenenden bilgi edinmeyi, başka

dünyaların farkına vararak tecrübe kazanmayı, başarılı bir iletişim kurmayı ve akademik başarıya ulaşmayı sağlar (Snowling ve diğerleri, 2009).

## 2.5. OKUDUĞUNU ANLAMA

Okuma eyleminin temel amacı okunanı anlamaktır. Okuyucu metnin analiz ve sentezini yapabiliyorsa, yorumlayıp kendine ait cümlelerle ifade edebiliyorsa okuduğunu kavradığının göstergesidir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008: 111).

Okuma ve anlama iki ayrı etkinlik gibi görünse de, aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsanların okuma amacı anlamaktır. Okuduğunu da anlamak ister (Demirel ve Şahinel, 2006: 89).

Okuduğunu anlama, anlamlı öğrenmenin ön koşuludur. Dinlediğini anlamadan farklı olarak insan okuduğunu anlama becerisi ile doğmaz. Sözlü iletişim insan yaşamı boyunca doğal olarak gelişirken okuduğunu anlamanın gelişmesi planlı bir öğretim gerektirmektedir (Özdemir, 2011: 10).

Başarılı bir okuma metni oluşturan harfleri tanımayı ve metni anlamayı gerektirir (Rasinski, 2004: 46). Kelimeler doğru tanınmadığı takdirde anlama da bozulacaktır. Okuma ve anlama metin içerisinde belli bir hızla gerçekleşmesi gerekir. Hızlı ve doğru kelime tanıma becerisi olmadan anlamının gerçekleşmesi mümkün değildir (Chang ve Millet, 2013: 127).

Anlamadan yapılan okuma seslendirmeden ibarettir. (Yılmaz, 2011: 9). Okuyucu, okuduklarına bir anlam yüklemeyebilir, onları olduğu gibi, yorum yapmadan hafızasına yerleştirir ise alınan bu bilgiler ezber niteliği taşıdığı için daha sonra unutulmaya yüz tutar (Şengül ve Yalçın, 2004).

Okuduğunu anlama okuyucunun metindeki bilgilerle önceki bilgileri etkili ve anlamlı bir şekilde entegre edebilmesi (Akyol, 2013a: 2; Mason, 1984; akt., Onwuegbuzie, Mayes, Arthur, Johnson ve diğerleri, 2004) ve bunun sonucunda yeni bir öğrenmeye ulaşmasıdır (Yılmaz, 2011: 9).

Pardo (2004: 272) okuduğunu anlamayı, okuyucunun metinle etkileşime girme yoluyla metindeki bilgileri ile ön bilgi ve deneyimlerini bütünleştirerek anlam inşa etme süreci olarak tanımlamıştır.

Tüm zihinsel faaliyetlerin temelini oluşturan okuduğunu anlama becerisinin önemi büyüktür. Bunun sebebi, insanların düşünme sınırlarını okuduklarından anlam çıkarabilme yetenekleri belirlemektedir (Balta ve Demirel, 2012: 471).

Okuduğunu anlamada anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuç çıkarma ve değerlendirme yapma süreçleri vardır. Anlama ise inceleme, karar verme, yorumlama, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel faaliyetleri içermektedir. Anlamlandırma okuyucunun önceki deneyim ve bilgileri okuma sonrası alınan bilgilerle bütünleşmektedir (Balcı, 2009: 12). Bu tanımlar bize okuyucunun anlama sürecinde aktif bir rolü olduğunu göstermektedir çünkü okuyucu metni kendi bilgi birikimine göre anlamlandırır. Ayrıca okuduğunu anlama sürecine katılan en az iki unsur bulunmaktadır. Bunlar metin ve okuyucudur (Cadime ve diğerleri, 2013: 384).

Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler bulunmaktadır. Coşkun (2006: 32-33) bunları metinle ilgili faktörler ve okuyucu ile ilgili faktörler olmak üzere ikiye ayırmıştır. Metinle ilgili faktörler metnin türü, metnin yapısı, metnin üslubu ve metnin fiziksel nitelikleridir. Okuyucu ile ilgili faktörler ise okuyucunun metinle ilgili ön bilgileri, metine ilgisi, dikkat ve motivasyonu, okuma amacı ve kelime hazinesidir.

Öğrencilerin okuduklarını anlayabilmeleri için bazı becerileri yerine getirmeleri gerekir. Bunlar; kelimeleri tanımak, anlamı kavramak, okunan metindeki fikirlere karşı uygun tepkiyi göstermek, kazanılan fikirleri kullanmak ve uygulamaktır. Öğrenci edindiği fikirleri benzer fikirlerle kıyaslayabilmeli, anlamını bilmediği kelimeleri metinden çıkarabilmeli, metin ve metnin yazarı hakkında bir kanıya varabilmelidir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008: 111).

Öğrencilerin metni anlayabilmesi için çözüme becerilerinin yanında kelimeleri tanınması ve üst biliş becerilere sahip olması gerekmektedir. Başarılı okuyucular bu becerileri hızlı bir şekilde öğrenir. Bileşenlerin eksik olması anlamaya engel teşkil etmektedir (Boulware ve diğerleri, 2007: 71).

Okuduğunu anlama ile ilgili bilgi ve deneyime sahip okurlar, anlama güçlerini artırmak amacıyla okuma öncesinde metne karşı bilinçli ve planlı bir yaklaşım sergilerler. Okurken karşılaştıkları güçlük ve anlama problemlerini aşmak

için bazı stratejiler ile donanımlıdır ve bu stratejileri nerede ve nasıl işe koşacaklarını bilirler (Karatay, 2010: 460).

İlköğretim yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisi öğrencinin akademik hayatındaki öğrenmelerini etkilemektedir. Bu etki okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilerken, okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş olanların ise akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Yılmaz, 2008b: 133). Bununla birlikte okuduğunu anlama becerisi yetersiz olan öğrencilerin derslere karşı ilgi duyması da beklenemez (Doğan, 2002: 98). Bu nedenle okuduğunu anlama becerisi öğrenim hayatı boyunca gerekli bir beceridir. Türkçe dersi başta olmak üzere bütün derslerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi gerekir (Gelen ve diğerleri, 2008: 43).

Yukarıda anlatılan sebeplerden dolayı okuduğunu anlamanın önemi dikkate alınarak, öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarına yardım edecek stratejiler geliştirilmelidir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda, birçok okuduğunu anlama stratejisinin geliştirildiği ve bunların öğretildiği özel programların olduğu bilinmektedir (Doğan, 2002: 98).

Duke ve diğerleri (2011: 52) etkili bir okuduğunu anlama öğretiminin temel unsurlarını şu şekilde sıralamışlardır:

- Disiplin ve genel kültür oluşturma
- Metnin kapsamını ve sınırlarını ortaya çıkarma
- Okuma için motive edici metin ve içerikler sağlama
- Okuduğunu anlama stratejilerini öğretme
- Metin yapısını öğretme
- Öğrencileri tartışmaya çekme
- Kelime ve dil bilgisi oluşturma
- Okuma yazmayı bütünleştirme
- Gözlem ve değerlendirme yapma
- Farkındalık eğitimi

Öğretim sürecinde başarıyı yakalamak, öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin bilişsel açıdan yeteri kadar bilgi ve donanıma sahip olmalarıyla mümkündür. Öğretme etkinliklerinin hedefine ulaşabilmesi için öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda bilgi ve donanıma, okuma hızı ve anlama güçlükleriyle baş edebilmek için ise okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanma becerisine sahip olmaları gerekir (Karatay, 2010: 459).

## **2.6. OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ**

Araştırmacılar, okuma eğitime yön vermek, okuma becerilerini geliştirmek ve anlamayı daha iyi bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla bir çok strateji ve teknik geliştirmiş, denemiş ve önermişlerdir. Bu strateji ve teknikler okuma öncesi, okuma sırasında ve sonrasında ya da bütününde kullanılmakta ve okuma sonucunda elde edilen bilgilerin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Okuyucu anlama ulaşabilmek için sürekli zihinsel becerilerini kullanmaktadır. Okuma öncesinde amaç belirleme, metni gözden geçirme, tahminlerde bulunma vb.; okuma sırasında okuma, tanıma, ilişkilendirme, bilgileri düzenleme, yeniden düzenleme ve okuma sonrasında anahtar kavramları belirleme, konuyu belirleme, ana düşünceyi tespit etme ve yardımcı düşünceleri bulma vb. gibi metnin anlaşılmasını sağlayan bir dizi işlemin ardından anlama gerçekleşir. Bu işlemlerin bir amaç doğrultusunda ve sürekli olarak gerçekleştirilmesinde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması önem arz etmektedir (Arı, 2014: 540-541).

Okuduğunu anlama stratejileri, yetkin okuyucuların metinlerde karşılaştıkları sorunları çözmek için kullandıkları araçlardır (Moreillon, 2007: 10). Pilonieta ise okuduğunu anlama stratejilerini öğrencilerin anlama güçlüğü yaşadığı durumlarda kullandığı akademik başarıyı artıran bilişsel araçlar olarak tanımlamıştır (akt. Karasakaloğlu, 2012: 1922).

Okuduğunu anlama stratejileri, etkin ve yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye, bilinçli okumaya (Epçaçan ve Erzen, 2010: 24), okuma sorunlarının giderilmesine katkı sağlayan ve öğrencilere verimli okuma becerisi kazandıran tekniklerdir. Okuma stratejilerini kullanmak; okuyucunun anlama sorunlarının farkına varmasını, bu sorunun çözümü için yapması gerekenlere karar vermesi ve düzeltici etkinlikleri uygulamasını sağlamaktadır (Akkaya, 2011: 70).



Araştırmacılar okuduğunu anlama stratejilerinin okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında kullanımının metni almada ve yazarın dünyasına girme konusunda avantaj sağladığını belirtmişlerdir. İyi ve kötü okuyucu arasındaki farkı oluşturan durum okuduğunu anlama stratejileri bilgisidir. İyi okuyucular bu stratejileri kullanarak metni nasıl daha iyi anlayabileceklerine dair plan yaparlar (Özçaylak, 2013: 6).

Okuma stratejileri, kişinin okuma eylemi süresince bilinçli olarak yaptığı işlemleri içerir. Okuma stratejileri, kişinin okuduğunu nasıl kavradığına, okuduğunu anlama gerçekleşmediğinde ne yapması gerektiği konusunda yol gösterir. Bu stratejiler, okuduğunu kavramayı geliştirmek ve kavrama başarısızlıklarının üstesinden gelme konusunda bilişsel becerileri artırmak için kullanılır (Karatay, 2007: 39).

Okuduğunu anlama stratejileri uygulama yapıldıkça gelişir. Bu stratejilerin amacı öğrencilerin başarılı birer okuyucu ve bağımsız öğrenenler olmalarını sağlamaktır (Moreillon, 2007: 18). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi onların öğrenmelerine olumlu katkı sağlar (Kashef ve diğerleri, 2012: 58).

Son yıllarda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, iyi okuyucuların stratejik okuyucu olduklarını göstermektedir. Stratejik okuyucular sadece çeşitli stratejileri kullanmakla yetinmezler. Aynı zamanda okuma sırasında bu stratejileri izler ve düzenlerler (Pang, 2008: 9). Kötü okuyucular ise strateji kullanmanın etkilerinden daha az haberdardır ve okuma sürecinde aktif değildirler (Çubukçu, 2008: 85).

İyi okuyucuların özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Okuma sürecinde etkindirler.
2. Okuma amaçları vardır. Okuduklarını değerlendirirler.
3. Okuma öncesinde metne göz atarlar.
4. Tahminde bulunurlar
5. Okumak için okuma yapmazlar, seçici okuma yaparlar.

6. Okuduklarından anlam çıkarırlar. Bu anlamı yapılandırır, gözden geçirir ve sorgularlar.
7. Bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin ederler.
8. Okuma materyali ile ön bilgilerini bütünleştirirler.
9. Okudukları metnin yazarı ve dünyası hakkında düşünürler.
10. Anlamalarını takip ederler.
11. Okudukları metnin değeri ve kalitesini değerlendirirler.
12. Farlı türden metinler okurlar
13. Kurgusal metinleri okuduklarında, olayı ve metinde yer alan karakterleri düşünürler.
14. Özetleme yaparlar.
15. İyi okuyucular için okuma süreçtir.
16. Okuma iyi okuyucular için üretken ve tatmin edici bir faaliyettir (Pressley, 2002).  
Akyol (2013b: 35)'a göre okuma etkinliğinde kullanılan etkinlikler şunlardır:

1. Okuma öncesinde kullanılanlar

- a. Göz gezdirme
- b. Okuma amacı oluşturma
- c. Ön bilgileri okuma ortamına getirme
- d. Tahmin etme

2. Okuma sırasında kullanılanlar

- a. Akıcı okuma
- b. Anlamayı kontrol etme
- c. Yardımcı stratejiler kullanma

3. Okuma sonrasında kullanılanlar

- a. Özetleme
- b. Okunanı değerlendirme

Kırmızı (2006: 26) okuduğunu anlama stratejilerini Tablo 1'deki şekilde düzenlemiştir:

**Tablo 1.0 Okuma Öncesinde, Okuma Sırasında ve Okuma Sonrasında Okuduğunu Anlama Stratejileri**

| <b>Okuma Sürecini Oluşturan Aşamalar</b>                                    | <b>Okuma Sürecinin Aşamalarına İlişkin Stratejiler</b>  |
|---|---|
| <b>Okuma Öncesi Stratejiler</b>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Gözden geçirme/inceleme</li><li>• Okuma Amaçlarını Belirleme</li><li>• Önbilgileri Harekete Geçirme</li><li>• Sorular Çıkarma</li><li>• Tahminde Bulunma/Hipotez Oluşturma</li></ul>  |
| <b>Okuma Sırasında Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri)</b>       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Sözcükleri Tanımlama</li><li>• İlişki Kurma</li><li>• Zihinde Canlandırma</li><li>• Sorulara Yanıt Arama ve Yeni Sorular Oluşturma</li><li>• Hedefe Odaklanma</li><li>• Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme</li><li>• Not Alma</li><li>• Karmaşık Noktaları Belirleme</li><li>• Akıcı Okuma</li></ul> |
| <b>Okuma Sonrası Stratejiler (Düzeltilme ve Anlamlandırma Stratejileri)</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Özetleme</li><li>• Soruları Yanıtlama</li><li>• Sentez Yapma</li><li>• Metni Görsel Öğelerle İfade Etme</li><li>• Değerlendirme</li></ul>   |

Yılmaz (2008b: 136) okuduğunu anlama stratejilerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

## **2.6.1. Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler**

### **a. Beklenti Oluşturma Stratejisi**

Öğrenci okuma eylemine başlamadan önce okuma amacı oluşturması gerekir. Okuyacağı metnin kendisine ne yarar sağlayacağı, metni okuma nedeni hakkında düşünmesi dikkatini metin üzerinde yoğunlaştırmasını sağlar (Yılmaz, 2008b: 136).

Amaç oluşturamamak zayıf okuyucuların özelliklerinden biridir. Ayrıca bu okuyucular başkalarının kendileri için oluşturduğu okuma amacının dışına da çıkamazlar. Bu nedenle öğrencilerin kendi kendine amaç oluşturma becerisini kazanması sağlanmalıdır (Akyol, 2013b: 36).

### **b. Şema Oluşturma Stratejisi**

Öğrencinin okuma öncesinde metnin resimlerini yorumlaması, tablo, grafik ve şekilleri incelemesidir. Bu strateji öğrencinin ön bilgilerinin okuma ortamına aktarılmasını sağlar. Bu strateji ilköğretim birinci kademedeki de kullanılabilir (Yılmaz, 2008b: 136).

Anlam kurmayı etkileyen en önemli faktör ön bilgilerdir. Öğrencinin okuyacağı metin hakkında az veya hiçbir ön bilgisi yoksa o metni anlaması imkansızdır. Anlamın yapılandırılması ön bilgiler ile okunan metinden alınan bilgilerin bütünleştirilmesine dayanmaktadır (Akyol, 2013b: 37).

### **c. Kendine Güven Duyma ve İçten Güdülenme Stratejisi**

Kendine güven duyan okuyucu zor metinleri bile okuyabilir. Okumaya karşı güdülenme okuma eylemine istek duymaya yol açar. Bu da okunanın daha iyi anlaşılmasını sağlar (Yılmaz, 2008b: 137).

### **d. Başkasına Öğretiyormuş Gibi Okuma Stratejisi**

Öğrencinin okurken başkasına konuyu öğretiyormuş gibi davranması okuduğu metni daha iyi anlamasına yardımcı olabilir. Birinci kademe öğrencilerinin taklit ve model alma yetenekleri bu stratejiye uygundur (Yılmaz, 2008b: 137).

## **2.6.2. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler**

### **a. Altını Çizme Stratejisi**

Öğrencilerin okudukları metinde önemli gördükleri bölümlerin altını çizmesidir. Bu strateji metnin hızlı bir şekilde tekrar edilmesini sağlar. İkinci kademe de kullanılması uygundur. Bunun nedeni birinci kademe öğrencilerinin önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt edememeleridir (Yılmaz, 2008b: 137).

### **b. Metnin Kenarına Not Alma Stratejisi**

Öğrencilerin okuma esnasında metnin kenarına notlar alması ya da işaret koymasındır. Metnin hızlı bir şekilde tekrar edilmesini sağlayan bu strateji de altını çizme stratejisi gibi ikinci kademeye uygundur (Yılmaz, 2008b: 137).

Okuma esnasında not alırken izlenecek yollar vardır. Bunlar:

- Metni hızla gözden geçirerek ana başlık, alt başlıklar ve görseller incelenerek metin hakkında genel bir düşünce edinmek
- Metni okuma, önemli görülen yerlerin altını çizme,
- Metni tekrar okuma, ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri tespit etme ve ayrıntıları saptamaya çalışma,
- Ana düşünceyi veya önemli bir bilgiyi merkeze alarak zihin haritası oluşturma
- Zihin haritasına kavramları yerleştirme ve bunlar arasındaki ilişkileri ok ve işaretlerle belirtme,
- Ayrıntıdan çok konunun bütününe anlamaya çalışma gibi yollar kullanılabilir (Güneş, 2013: 180).

### **c. Kelimelerin Değil Düşüncelerin Takibini Yapma Stratejisi**

Okuyucunun okuma esnasında kelimelerin değil düşüncenin takibini yapması anlamayı kolaylaştırır (Sekman, 1998: 181, akt. Yılmaz, 2008b: 137). Okuyucunun okurken tek tek kelimelerin anlamını değil, cümlelerin anlamlarını düşünmesi söz konusudur (2008b: 137).

### **2.6.3. Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler**

#### **a. Okunan Metni Tekrar Etme Stratejisi**

Öğrenilen bilginin tekrar edilmesi zihindeki kalıcılığını artırır. Öğrencinin metni okuduktan sonra kendi cümleleri ile tekrar etmesi okuduğunun hafızada tutulmasını sağlar (Yılmaz, 2008b: 138)

Tekrar stratejisi metindeki düşünceleri tekrar etme, konu cümleleri ce ayrıntılı detayları tanımlama, okuma, sözel olarak ya da zihinden bir cümleyi başka bir cümleyle bir araya getirme gibi süreçleri içermektedir (Sünbül, 2010: 131).

Bilginin kalıcılığının sağlanması için anlamlı kılınması gerekir. Bu da eklemlenmeli tekrar ile mümkündür. Tekrar stratejisi kullanan kişi zihinsel ya da sesli olarak ya da metnin tamamını veya önemli bölümlerini yazılı olarak tekrar eder (Subaşı, 2000).

#### **b. Anlamlandırma Stratejisi**

Akın (2013: 1554) anlamlandırma stratejisini, “Öğrencinin daha önceden bildikleri ile yeni öğrendiği bilgi arasında benzerlikler ve farklılıklar oluşturması, belleğinde yer alan bilgiler ile yeni bilgiyi çeşitli yollarla ilişkilendirerek kazanması etkinliğidir.” olarak tanımlamıştır.

Bu stratejinin temel amacı, öğrenilen bilgiyi aynen zihne aktarmak değil, ön bilgilerle öğrenilen bilgiyi bütünleştirip yeni bir anlam oluşturması ve bilgiyi kendisine mal etmesini sağlamaktır (Sünbül, 2010: 133; Temizkan, 2007: 44). Anlamlandırma stratejisi kullanılırken öğrenilecek olgu ya da durumlar öğrencilere doğrudan verilmez. “Neden” ve “Niçin” sorularına yanıt vermeleri istenir (Sünbül, 2010: 133).

#### **c. Özetleme**

Özetleme bireyin ne öğrendiğini düşünmesi, mantıksal ve anlaşılabilir tarzda yazması ve kendi kelimeleriyle ne öğrendiğini açıklaması(Deneme, 2009: 86), başka bir deyişle mümkün olabilecek en az kelimeyle metnin ana düşüncesinin ortaya çıkartılma sürecidir (Erdem, 2012: 36). Özetlemede önemli ve önemsiz bilginin

birbirinden ayrılması vardır. Bu nedenle özetleme sonucunda materyaldeki anlam ortaya konur (Belet ve Yaşar, 2007: 74). Bu sayede öğrenciye okuduklarını ve düşündüklerini materyal ile tutarlı hale getirme fırsatı verir (Beydoğan, 2010: 14) ve metni anlamlandırdıkları şekliyle yeniden oluşturacakları için öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde yer almaları sağlanır (Çelikkıran, 2012: 40).

#### **2.6.4. Okuma Sürecinin Tümünde Kullanılan Stratejiler**

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede dersin bütününde kullanılan stratejiler de vardır. Bu stratejiler aşağıda sıralanmıştır (Epçaçan, 2009: 216):

##### **a. Stratejik Not Alma**

Stratejik not alma, okumanın her üç aşamasında da kullanılabilir. Bu stratejide, okuma öncesinde okunacak metnin ne hakkında olduğu tahmin edilir. İkinci aşamada, öğrenciler okuma esnasında sınıflayıcı ve gruplayıcı notlar alırlar. Bu aşama, metindeki bölümlerin örgütlenmesinde ve metnin bölümleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde öğrencilere yardım etmek için düzenlenir. Yapılan kısa özetlemeler, ulaşılmak istenen düşüncelerle ilişkilidir. Düzenleme ve örgütleme, bütün okuma süreci boyunca tekrarlanır. Okuma bittiğinde öğrenciler metnin ana fikrini, önemli noktalarını maddeler halinde listeler. Okuma sonrasında yapılan özetleme metne genel bir bakış sağlar (Epçaçan, 2009: 216).

##### **b. GSOYBY: Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme (SQ4R)**

GSOYBY (SQ4R), özellikle açıklayıcı ve betimleyici metinlerde kullanılmak için düzenlenmiş bir stratejidir (Epçaçan, 2009: 216). İlk olarak SQ3R olarak ortaya çıkan bu strateji Applegate ve arkadaşları (1994) tarafından Reflect (Yansıtma) basamağı eklenerek SQ4R halini almıştır. Bu stratejinin basamakları şunlardır:

##### **1- Gözleme**

Gözleme basamağında öğrenci ilk olarak metnin başlığını, yazarını ve yayım tarihini inceler. Daha sonra metnin ana başlığına, alt başlıklarına, görsellerine, kalın veya italik yazılmış kelimelerine göz atar. Son olarak öğrenci paragrafların ilk ve son

cümlelerini okur (El-Koumy, 2004: 36; Brown, 1991: 59; Brown, 1992: 8, Gozniczak, 2007: 48). Gözden geçirme sayesinde öğrenci metnin ne hakkında olduğunu, metnin güçlüğünü ve edineceği bilgileri tahmin etme becerisi kazanır (Brown, 1991: 59).

## **2- Sorma**

Bu adımda öğrenci metinden cevabını bulabileceği sorular hazırlar. Soruları hazırlarken alt başlıklar “kim, ne, nerede, niçin ve nasıl” kullanılarak sorular oluşturulur (Brown, 1991: 59; El-Koumy, 2004: 36; Gozniczak, 2007: 48). Sorular öğretmen tarafından da hazırlanabilir. Fakat nasıl hazırlanırsa hazırlansın sorular mutlaka oluşturulmalı ve öğrencilerin metnin anlamına odaklanması sağlanmalıdır (Brown, 1991: 59). Bu aşama öğrencilerin ön bilgilerini kullanmasına ve okuma amacı elde etmelerine olanak sağlar (Epçaçan, 2009: 216).

## **3- Okuma**

Bu adımda öğrenci metni derinlemesine okur. Okuma esnasında sorduğu sorulara sözlü ya da sözsüz cevap verebilir ya da metinde cevaplarının bulunduğu bölümlerin altını çizebilir (Brown, 1992: 8; El-Koumy, 2004: 36; Gozniczak, 2007: 48; Epçaçan, 2009: 216).

## **4- Yansıtma**

Yansıtma, öğrencilerin öğrendikleri bilgiler hakkında düşünmesi ve değerlendirmede bulunması, bunun yanında ön bilgileriyle ilişki kurması anlamına gelmektedir (Carter, 2011: 13). Bu aşamada öğrenci okumanın ardından sormuş olduğu sorulara sözlü ya da yazılı cevaplar verir (Brown, 1992: 9; Epçaçan, 2009: 261) ve metni özetler (Brown, 1991: 60). Sorular cevaplanırken kitap kullanılmaya dikkat edilmelidir (Epçaçan, 2009: 261).

## **5- Bakmadan Cevaplama**

Bu adımda öğrenci okuduğunu anlayıp anlamadığını kontrol eder ve konu hakkındaki zihinsel şemasını yenilemek ve düzeltmek için metnin üzerinden geçer ve soruların üzerinde durur (Brown 1991: 60; Gozniczak, 2007: 49). Bu aşama öğrenciyi ezberden okuma sürecine doğrudan katılmaya zorlar (Carter, 2011: 13).



## **6- Yeniden Gözden Geçirme**

Tüm bu süreçlerin ardından, öğrenci konuyu özetlemek için okuma parçasını bir daha gözden geçirir, anlayamadığı veya hatırlayamadığı, cevaplamakta zorluk yaşadığı soruları cevaplar (Epçaçan, 2009: 261). Bu aşama, okuyucuyu öğrenmek için tekrar ve ezberden okuma sürecine katılmaya zorlar (Carter, 2011: 13).

### **d. Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass)**

Çoklu geçiş stratejisi, GSOYBY (SQ4R) tekniğiyle benzerlik gösteren bir stratejidir. Bu strateji, birbirini izleyen gözlem (tarama), inceleme ve çözme adı verilen süreçlerden oluşur.

Birinci geçişte öğrenci, metnin ana düşüncesi hakkında fikir sahibi olmak için başlıkları, giriş paragraflarını, görsel öğeleri ve paragraf özetini okuyarak metni gözden geçirir.

İkinci geçiş olan inceleme, öğrencinin okuma parçasını baştan sona kadar okuyarak, parçadan özel bilgiler edinmesine yardım eden dört adımı içerir. Bu adımlara başlamadan önce önemli bilgilerin neler olduğunu görebilmesi için öğrencinin parça sonundaki kavrama sorularını okuması istenir. Birinci adımda metinsel ipuçları aranır, ikinci adımda metinsel ipuçlarına sorular aracılığıyla dönülür; üçüncü adımda önceden oluşturulmuş soruları yanıtlamak için metin okunur, gözden geçirilir, dördüncü adımda kitaba geri dönmeksizin sorular yanıtlanır.

Üçüncü ve son geçiş olan çözümleme basamağında öğrenci okuma parçasının sonundaki soruları cevaplar (Dally, Chafouleas ve Skinner, 2005: 132, akt. Epçaçan, 2009: 261).

### **e. Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L Stratejisi)**

KWL stratejisi, okuyucunun ön bilgileri ile okuyacağı metinden öğrenmek istedikleri ve okuma sonrasında öğrendiği yeni bilgileri arasında bağlantı kurmasını sağlayan temel bir stratejidir (Carter, 2007: 14).

KWL ile okuyucu zihnini yeni bilgileri öğrenmek için hazırlar. Dikkat edilmesi gereken öğrenilmek istenen bilgi ile ön bilgilerin arasında ilişki kurulmasıdır. Bu strateji aynı zamanda okuyucuya bir okuma amacı oluşturmasını ve metinden öğrenmek istedikleri hakkında fikir yürütmesini sağlamaktadır. Daha sonra metinden öğrenilenler ile okuma amacında belirlenen hedefler kıyaslanarak değerlendirme yapılır. Böylece okuduğunu anlama becerisi gelişmektedir (Carter, 2011: 14).

KWL stratejisinin kullanımı şu şekildedir. KWL stratejisiyle etkinliklere başlamadan önce üç sütunlu bir tablo hazırlanır. Beyin fırtınası yoluyla öğrenciler konu hakkında bildiklerini ortaya çıkarırlar. Bu bilgiler “Ne Biliyorum?” bölümüne yazılır. Daha sonra öğrenciler konu hakkında öğrenmek istediklerine ilişkin soruları “Ne Öğrenmek İstiyorum?” bölümüne yazarlar. Okuma esnasında veya okuma sonrasında sormuş oldukları sorulara yanıt verirler ve bu yanıtları Ne Öğrendim bölümüne yazarlar (Epeçan, 2009: 217).

Bu stratejinin kullanılacağı derslerin en önemli bileşenleri beyin fırtınası ve soruların kullanılmasıdır. Öğretmenler öğrencilerinin bilgi birikimlerini değerlendirmek amacıyla K-W-L ve K-W-L stratejisinin diğer varyasyonlarını kullanırlar. Öğrenciler gerekli ön bilgilere sahipse öğrenme aşamasına geçmeleri için destek verilmelidir. Eğer konu ile ilgili yeterli ön bilgileri yoksa öncelikle öğretmenin bilgi birikimi oluşturması gerekir (Moreillon, 2007: 20).

**Tablo 2.0 KWL Uygulama Tablosu**

| Ne Biliyorum? | Ne Öğrenmek İstiyorum? | Ne Öğrendim? |
|---------------|------------------------|--------------|
|               |                        |              |

Christine Carter. *Mindsapes: Critical Reading Skills and Strategies*. (USA: Cengage Learning, 2007), 14'ten alınmıştır.

## **f. İTS (İşbirlikli Tartışma Sorgulama) Okuduğunu Anlama Stratejisi**

İşbirlikli tartışma sorgulama stratejisinde işbirlikli öğrenme, sorgulama ve tartışma yöntemleri birlikte uygulanmaktadır. Bu okuduğunu anlama stratejisinin mantığı, birinin zorluğu diğer ikisinin faydasını arttırmak ve böylece sinerjik bir öğretim ortamı oluşturmaktır.

Bu strateji adım adım uygulanır. Aşağıda bu adımların içerikleri verilmiştir:

### **Adım 1- Gruplar Oluşturulur**

Öğretmen öğrencilerinin okuduğunu anlama bakımından ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak gruplar oluşturur. En fazla altı grubun oluşturulması beklenir.

### **Adım 2- Birtakım Soru Hazırlanır**

Öğretmen okunacak materyalde önemli olan, öğrencilere kazandırılacak olgu ve durumların öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını ölçecek sorular hazırlamalıdır. Soruların yazınsal, bilgilendirici, eleştirel gibi farklı bilişsel süreçleri kapsayıcı nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

### **Adım 3- Gruplar Öyküleri Tartışır, Soruları Bölüştürür**

Öğretmen sınıfı toplar ve metin hakkında tartışma başlatır. Öğretmen tartışma boyutunda kendini mümkün olabildiğince çekmeli ve öğrencilere sorumluluk sağlamalıdır. Tartışma bittikten sonra öğrencilere sorular sunulur. Bu sorular bir kağıda yazılır. Öğrenciler hangi sorunun hangi gruba gideceğine karar verir ve karar verildikten sonra sorular gruplara bölüştürülür.

### **Adım 4- Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar ve Yeni Sorular Ekler**

Öğretmen öğrencilerden soruların cevaplanmasını ister. Bu esnada öğrencilerin yararlanması bakımından okunan metnin kopyası gruplara dağıtılır. Gruplarda bir öğrenci cevapları yazması için görevlendirilir. Gruptaki her öğrencinin sürece katılıp düşüncelerini ifade etmesi ve yeni sorular eklemesi teşvik edilir.

### **Adım 5- Gruplar Cevaplarını Sunar ve Tartışırlar**

Tüm sorular yazılı olarak cevaplandıktan sonra öğrenciler gruplarına tekrar döner ve cevapları birbirlerine anlatmaları istenir. Sorulara farklı bakış açılarıyla yaklaşarak soruların tartışılması teşvik edilir. Her gruba soru ekleyip eklemeyecekleri sorular ve eklenen soru varsa bunlar tartışılır. Konunun bütün boyutları incelenip tüm sorular cevaplandıktan sonra etkinlik başarılı kabul edilir (Epçaçan, 2009: 219).

#### **g. TİÖD (Tahmin - İnceleme - Özetleme - Örgütlenme - Değerlendirme) Okuduğunu Anlama Stratejisi**

TİÖD okuduğunu anlama stratejisi metnin yapısını ortaya çıkarma, ön bilgi ve karşılıklı öğretim yöntemlerini birleştiren bir stratejidir. Bu stratejinin ilk adımında öğretmen öğrencilerinden mevcut bilgilerini de kullanarak metnin ne hakkında olduğunu tahmin etmelerini ister. Öğrenciler fikirlerini ve sorularını oluşturduktan sonra bunlar bütün halinde görebilmek için tahtaya yazılır. Öğrenciler metni okur veya metin dinletilir. Metin okunduktan sonra kavram haritası yardımıyla bilgiler örgütlenir ve ana fikir öğrenciler tarafından özetlenir. Öğretmen bu aşamada öğrencilere rehberlik eder. Daha sonra öğrenciler öğretmenin sorduğu sorulara cevap verirler. Son olarak öğrenciler ana fikirle ilgili sorular oluşturur ve bu sorular sınıfça cevaplanarak değerlendirme yapılır (Epçaçan, 2009: 219; Freville ve Reardon, 2006: 22).

#### **h. Karşılıklı Öğretim Stratejisi**

Brown ve Palincsar tarafından (1982) geliştirilen bu strateji öğretmen-öğrenci arasında karşılıklı diyaloga dayanmaktadır. Karşılıklı öğretim stratejisinin ilk basamağında öğretmen özetleme, tahmin etme ve metnin ana fikri hakkında soru sorma gibi önemli becerilerin kullanılması ile ilgili öğrencilere model olur. Böylece öğrenci hangi seviyede olursa olsun sürece katılabileceğine ilişkin cesaretlenir. Öğretmen her öğrenciye düzeyine göre rehberlik eder ve geri bildirim sağlar. Daha sonra metin okunur. Okuma sonrasında öğrenci öğretmen rolüne girerek metin hakkında soru sorar, özetleme yapar, düşünceleri tartışır ve ileriki konular hakkında tahminde bulunur (Brown ve Palincsar, 1982: 124). Bu stratejinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği birçok araştırma tarafından onaylanmıştır (Kelly ve diğerleri, 1994: 54).

## 2.7. YAPILAN ARAŞTIRMALAR

### 2.7.1. Okuduğunu Anlama Hakkında Yapılan Çalışmalar

Güneyli (2003), yükseköğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek, metin türü farklılıklarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin etkisini incelemek ve gruplar arasında okuduğunu anlama becerileri bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amaçlarıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Öğretmen Akademisinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören 80 öğrenci ve Türkiye’deki Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü ikinci sınıfta öğrenim gören 80 öğrenci olmak üzere toplam 160 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 40 çoktan seçmeli sorudan oluşan iki tane okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, KKTC ve Türkiyeli öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri, yazınsal nitelikli metinleri anlama düzeylerinden daha yüksek, Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri, KKTC’de öğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek, Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin yazınsal nitelikli metinleri anlama düzeyleri, KKTC’de öğrenim gören öğrencilerin yazınsal nitelikli metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Çiftçi’nin (2007) yaptığı araştırmanın amacı ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini Ankara ili ve ilçelerinden toplam 4 okuldan toplam 365 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak okuma metinleri, resimler, geçmiş yıllarda yapılan sınavlardan alınan metinler ve okuduğunu anlama ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin bütün kazanımlara ulaşma düzeyi toplam başarı puanları %84.56 olarak bulunmuştur.
2. Sosyoekonomik düzeyde, başarı sıralaması üst sosyoekonomik, orta sosyoekonomik ve alt sosyoekonomik şeklinde görülmüştür.

3. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Sabak Kaldan (2007), yaptığı araştırmada öğrencilerin sahip olduğu demografik özelliklerin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şehitkamil ve Şahinbey’de öğrenim gören 496 ilköğretim 3. Sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri, yaşadıkları evin kendilerine ait olma durumu, evlerinin bulunduğu çevrenin ekonomik durumu ve kardeş sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile anne ve babalarının öğrenim durumu, anne ve babaların meslekleri, aylık gelir durumu, okul dışında başka işte çalışıyor olma durumu, kendilerine ait çalışma odasının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi, vb. alınıyor olma durumu, boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ve okul öncesi eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ateş (2008), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Konya ilinde öğrenim gören 160 erkek ve 186 kız öğrenci olmak üzere toplam 346 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrenci tanıma formu, Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

1. İkinci kademede öğrenim gören kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama puan ortalamaları, genel akademik başarı puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur.

2. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile genel akademik başarı puanlarını etkilemediği ancak aile gelir düzeyinin okuduğunu anlama puan ortalamalarıyla, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

3. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarının Türkçe dersine yönelik tutumu etkilemediği ancak okuduğunu anlama puan ortalamalarını etkilediği

ortaya çıkmıştır. Anne eğitim durumunun öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarını ve genel akademik başarı puan ortalamalarını etkilemediği, baba eğitim durumunun ise bu değişkenleri etkilediği görülmüştür.

4. Okuduğunu anlama düzeyleri yüksek ve orta olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyleri düşük olan öğrencilere göre yüksek bulunmuştur.

5. Okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyleri düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

6. Okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

7. Türkçe dersine ait tutum puanları ile okuduğunu anlama düzeyi, Türkçe dersi akademik başarısı ve genel akademik başarı arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki görülmüştür. Okuduğunu anlama ile Türkçe dersi başarısı ve akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki tespit edilmiştir.

Coşkun (2010), amacı ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini tespit etmek ve geliştirmek olan araştırmasında nitel araştırma modelinin eylem araştırması desenini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Keçiören ilçesinde iki farklı okuldan 5'er öğrenci olmak üzere toplam 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük görülen 4. Sınıf öğrencilerinin bu becerilerinde ilerleme sağlanmıştır. Okuma ve yazma grubundaki öğrenciler uygulama sonunda okuduğunu anlama beceri düzeylerinde ya bağımsız okuyucu seviyesine yükselmişler ya da düzey içi gelişim göstermişlerdir. Yazılı anlatım beceri düzeylerinde ise öğrencilerin tamamı en az bir aşama olmak üzere, gelişim, yoğunlaşma, deneyim ve yazma sürecini kavrama ve geliştirme aşamalarında yer almışlardır.

Erten (2011), "Müzik Dinleyerek Okumanın Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmasında müzik dinleyerek okuma etkinliğinin okuduğunu anlama

becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın alışma grubunu 129 8. Sınıf ğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Müzik Beğeni Testi ve Metni Anlama Testi kullanılmıştır. Araştırmada, okuma metnini beğenmedikleri sözsüz müzikler, beğenmedikleri sözlü müzikler ve beğendikleri sözlü müzikler eşliğinde okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının aynı metni okurken müzik dinlemeyen öğrencilerin performanslarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hanedar (2011), “8. Sınıf ğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Okuduğunu Anlama Becerileri zerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim 8. Sınıf ğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduklarını anlama becerileri üzerinde tespitler yapmıştır. Araştırmanın rneklemini İzmir’in Buca ilçesinde 2010-2011 eğitim-ğretim yılında öğrenim gören 300 ilköğretim 8. Sınıf ğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ğrenci tanıma formu ve “Okuduğunu Anlama ve zmlleme leği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim 8. Sınıf ğrencilerinin İlkretim Trk Dersi ğretim Programı’nda belirtilen okuma becerisi kazanımlarını gerçekleştirme düzeyleri beklenen seviyenin altında kalmıştır. Trk Dersi ğretim Programı’nda yer alan kitap okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik kazanımlara ğretmen kılavuz ve ğrenci kitaplarında yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Son olarak öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının, okuduğunu anlama becerisini oldukça fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

İleri (2011) yüksek lisans tezinde, ekrandan okumanın ilköğretim 5. Sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın alışma grubunu 2010-2011 eğitim-ğretim yılında Sakarya ili Hendek ilçesinde bir devlet okulunda 30’u kontrol ve 30’u deney grubu olmak üzere toplam 60 ğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu leği kullanılmıştır. Araştırmada bilgilendirici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri bu metinleri basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur. Öyküleyici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile bu metni basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark



bulunamamıştır. Ekrandan okumanın okuma motivasyonuna herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

Özçelik (2011), “Okuduğunu Anlama Becerisinin Başarıya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde Türkçe dersinde kazanılan okuma becerilerinin diğer alanlara etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 1964 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin SBS 2009 sorularına verdikleri yanıtlar kullanılmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama becerisinin sadece Türkçe dersinin değil diğer derslerdeki akademik başarıyı da büyük ölçüde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama becerisi problem çözme becerisinin %40’ını, bilimsel süreç becerilerinin %83’ünü ve eleştirel düşünme becerilerinin %85’ini açıklamaktadır.

Ağın Haykır (2012), ilköğretim 6,7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki değişkenlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasının evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılında Edirne Keşan’da devlet okullarına devam eden 6,7 ve 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Keşan’da 6 ilköğretim okulunda öğrenim gören 330 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Türkçe Okuduğunu Anlama Testi ve Yazılı Anlatım Uygulama Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla yine araştırmacı tarafından Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma sonuçları şu şekildedir:

1. Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.

2. Kişisel bilgilere göre okuduğunu anlama becerileri cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin lehine, sosyoekonomik düzey açısından üst grupta olanların lehine, standart Türkçeyi kullanma bakımından avantajlı çevreye sahip olan öğrencilerin lehine pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

3. Okuduğunu anlama becerisinin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4. Yazılı anlatımda cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin lehine, sosyoekonomik düzey açısından üst grupta olanların lehine, standart Türkçeyi

kullanma bakımından avantajlı çevreye sahip olan öğrencilerin lehine pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

5. Yazılı anlatımda sınıf değişkenine göre yedinci ve sekizinci sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ünal (2012), yüksek lisans tezinde ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma ilgi ve özelliklerinin okuduğunu anlama etkisini incelemiştir. Araştırmaya 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkezinde Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu 6. sınıfta okuyan 103 öğrenci katılmıştır. Ölçme aracı olarak Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Sınavları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puan ortalamalarının yüksek seviyede olduğu, okuduğunu anlama sınavlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu, öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı ile okuduğunu anlama sınavları arasında genel anlamda ilişki olduğu ve evlerindeki kitap sayısı arttıkça sınavdan alınan puanın buna bağlı olarak artış gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Fındık Dönmez (2013), yüksek lisans tezinde karikatürün Türkçe dersinin okuduğunu anlama, dinlediğini/izlediğini anlama ve yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 82 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Kontrol gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada deney grubunda öğretim materyali olarak karikatür kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe dersinde karikatür kullanılan deney grubunun okuduğunu anlama ve yazma alanlarında kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

### **2.7.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri Hakkında Yapılan Çalışmalar**

Brown (1991), doktora tezinde okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 44 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubu ikiye ayrılmış ve bu grupların birinde öğrencilere İSOTEG tekniği sadece anlatılmış, diğer grupta ise İSOTEG tekniği örnek uygulamalar yapılarak öğrencilere kazandırılmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre İSOTEG tekniğinin

yüzeysel olarak anlatıldığı grup ile stratejik okuma uygulamalarıyla desteklenmiş İSOTEG tekniği öğretiminin yapıldığı grupta okuduğunu anlama becerisinin geliştiği gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak deney gruplarının kontrol grubuna göre okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Bayrakçı (2004), “İlköğretim 4. sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan Okuduğunu Anlama ve Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarılarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin becerileri ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada okuduğunu anlama becerisinin bilgi, kavrama düzeyleri ve toplam davranışları kazandırmada geleneksel yöntem ile okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri aynı derecede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arpacıoğlu (2007), yüksek lisans tezinde birleşik strateji öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini, birleşik strateji öğretimi hakkında öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin sınav sonuçlarında anlamlı bir yükselme görülmüştür.

Karatay (2007), “İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması” adlı doktora tezinde Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırmada toplama aracı olarak 75 soruluk Okuduğunu Anlama Testi ve 33 soruluk Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmakta olduğu ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Pilten (2007), doktora tezinde ana fikir bulma stratejileri öğretiminin, ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde ana fikir bulma, konuyu bulma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Temizkan (2007), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi” adlı doktora tezinde okuma

stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın evrenini Ankara ilinde öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencileri, örneklemini ise iki farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 48 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okuma stratejileri öğretimi bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel yöntemden daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ayçin (2009), yüksek lisans tezinde İSOTEG tekniğinin akademik başarı, kalıcılık puanları ve okumaya yönelik tutum puanları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Ön test-son test gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Adana ili Feke ilçesinde iki ayrı yatılı bölge ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 50 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde son test ve kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okumaya yönelik tutum ölçeği “okumanın gelişmeye etkileri”, “okumayla ilgili genel görüşler” ve “okumanın duyuşsal etkileri” alt boyutlarında son test puanları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Topuzkanamış (2009), “Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” adlı yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile bu düzeyler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve akademik başarı puanı yüksek öğrencilerin düşük öğrencilere göre okuduğunu anlama becerisi açısından daha başarılı oldukları bulunmuş, eğitim türüne göre ise anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Okuma stratejilerini kullanma bakımından öğrenciler orta düzeydedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve akademik başarı puanı yüksek öğrencilerin düşük öğrencilere göre okuma stratejilerini daha iyi kullandıkları tespit edilmiştir. Eğitim türüne göre ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okuduğunu anlama ile akademik başarı puanı arasında düşük düzeyde fakat anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Özyılmaz (2010) yüksek lisans tezinde okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum- ne öğrenmek istiyorum- ne öğrendim stratejilerinin okuduğunu

anlama başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 69 ilköğretim 7. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında herhangi bir etkisi olmadığı ve okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama başarısında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

İnce (2011), yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmaya Kütahya il ve ilçelerinden toplam 100 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmenleri, okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın gerekli olduğunu fakat ders kitaplarının bunun için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Stratejileri kullanmada karşılaştıkları diğer engelleri ise sınıf mevcutları ve ders süresinin yetersizliği olarak sıralamışlardır.
2. Okuma öncesi kullanılan stratejilerden en çok ön bilgileri harekete geçirme stratejisi, en az beklenti oluşturma stratejisi kullanılmaktadır.
3. Okuma sırasında kullanılan stratejilerden en çok sorulara yanıt arama stratejisi, en az metnin kenarlarına not alma stratejisi kullanılmaktadır.
4. Okuma sonrasında kullanılan stratejilerden en çok soruları yanıtlama stratejisi, en az stratejik not alma stratejisi kullanılmaktadır.
5. Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili aldıkları eğitimler ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
6. Zihinde canlandırma, sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma, kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma, hikâye haritası stratejilerinin kullanım sıklığı cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görölmüştür. Bu stratejileri kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla kullanmaktadır.

7. Okuduğunu anlama ile ilgili alınan eğitim ile kıdem yılı arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Kıdem yılı az olan öğretmenler lisans eğitimleri sırasında okuduğunu anlama stratejileri hakkında gerekli eğitimleri almadıklarını söylemişlerdir.

8. Sınıf öğretmenlerinin zihinde canlandırma, altını çizme stratejileri kullanma düzeyleri ile kıdemleri arasında önemli düzeyde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Bozpolat (2012), amacı ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirlemek, uygulamaya yönelik gözlemler yapmak, sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak olan doktora tezinde karma yöntem kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 66 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, BİOK tekniğiyle uygulanan hikâye haritası yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin erişim puanları kontrol grubundaki öğrencilerin erişim puanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. BİOK tekniğiyle uygulanan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Yapılan araştırmada nicel araştırma desenine ait ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu modelde deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Bu tür çalışmalarda, iki grubun ön test puanlarının birbirine olabildiğince yakın olması gerekir (Kaptan, 1998: 85; akt. Köse, 2010: 116). Bu modelde ön testlerin yapılması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzenlenmesine yardım eder. Bu modelde, bağımsız değişkenin ne derece etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test sonuçları birlikte kullanılır. Bu amaçla;

- Her grup için ön test-son test puanlarındaki yüzdeler artışı bulunarak ortalamalar karşılaştırılır veya,
- Ön test puanlarını birlikte değişken olarak kullanıp, son test puanlarıyla, birlikte değişkenlik çözümlemesi veya,
- Önce ön test puanları karşılaştırılır, arada önemli bir fark yoksa, yalnızca son test puanları kullanılarak ortalamalar arası farklar veya,
- Bütün bunların hepsi veya birkaçı da test edilebilir (Karasar, 2005: 97; akt. Köse, 2010: 116).

Son test uygulamasından 4 hafta sonra öğrencilere kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmanın cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanarak .74 olarak bulunmuştur.

### 3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Uşak il merkezinde bulunan Atatürk İlkokulunda öğrenim gören 26'sı deney ve 31'i kontrol grubunda bulunan toplam 57 öğrenci oluşturmaktadır.

Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından, kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunun ders işleniş şekline müdahale olmaksızın dersler devam etmiştir. Deney grubunda ise SQ4R tekniği kullanılarak dersler işlenmiştir.

### 3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

#### 3.3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırma problemlerinin incelenmesi amacıyla öğrencilerin okudukları metinler hakkında oluşturulmuş okuduğunu anlama başarı soruları uygulanmıştır. Bu sorular açık uçlu olup Bloom'un yenilenmiş taksonomisine uygun olarak uzman ve sınıf öğretmeni görüşü alınarak oluşturulmuştur. Soruların puan ağırlığı aşağıdaki tabloda verilmiştir. Görüşmelerde yarat basamağının daha üst düzey düşünme becerisi gerektirdiği için puan değerinin 5 olmasına karar verilmiştir.

**Tablo 3. Öğrencilere Uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Sorularının Ağırlık Tablosu**

| Soru Düzeyi                                | Sorunun Puan Ağırlığı |
|--|-----------------------|
| “Hatırla” basamağı düzeyindeki sorular     | 1 puan                |
| “Anla” basamağı düzeyindeki sorular        | 2 puan                |
| “Uygula” basamağı düzeyindeki sorular      | 3 puan                |
| “Analiz et” basamağı düzeyindeki sorular   | 3 puan                |
| “Değerlendir” basamağı düzeyindeki sorular | 3 puan                |
| “Yarat” basamağı düzeyindeki sorular       | 5 puan                |

#### 3.3.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yapılan Çalışmalar

1. 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Uşak ili Karahallı ilçesi Buğdaylı İlkokulunda ön deneme çalışması yapılmıştır.

2. Ön deneme çalışması sonrası 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi başında çalışma yapılacak Uşak il merkezinde bulunan Atatürk İlkokulunda deney, kontrol grupları ve sınıf öğretmenleri araştırmaya gönüllü katılan ve Türkçe dersindeki akademik başarı düzeyi birbirine yakın iki sınıf çalışmaya dâhil edilmiştir.

3. Çalışma grubunun belirlenmesinin ardından ilk iki hafta deney grubunda yer alan öğrencilerle tanışmaya yönelik etkinlikler yapıldı. Öğrenci bilgileri sınıf



öğretmeni ile görüşülerek teyit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında özel durumu olan öğrencilere ders işleme ve etkinlik süreçlerinde dikkat edilmiştir.

4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarını incelemek amacıyla okuduğunu anlama başarı sorularından oluşan test uygulanmıştır.

5. Deney grubunda ön testin uygulanmasının ardından haftada birer saat olmak üzere 10 haftada 10 ders saati SQ4R tekniği kullanılarak araştırmacı tarafından Türkçe dersi işlenmiştir. İlk iki hafta araştırmacı SQ4R tekniğinin kullanımında öğrencilere model olarak tekniği kavratmaya çalışmıştır. Haftalar ilerledikçe öğrenciler bağımsız bir şekilde tekniği uygulamışlardır.

6. Kontrol grubunda Türkçe dersinin işlenişine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubundaki dersler daha önce devam edildiği gibi kılavuz kitap ve öğrenci ders ve çalışma kitabı doğrultusunda sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir.

7. Deney ve kontrol gruplarına son-test uygulanmıştır.

8. Son-test uygulaması yapılmasının ardından 4 hafta sonra deney ve kontrol gruplarına kalıcılık testi uygulanmıştır.

### **3.4. KİŞİSEL BİLGİLER**

Öğrencilerden hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmek amacıyla yapılan ön-test öncesinde kişisel bilgileri bir form aracılığıyla alınmıştır. Öğrencinin cinsiyeti, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, gelir düzeyi, bilgisayara sahip olma durumu, eve düzenli dergi ve gazete girme durumu ve aylık okunan sayfa sayısı bilgileri elde edilmiştir. Alınan bilgiler sınıf öğretmeni ile görüşülerek teyit edilmiştir.

### 3.4.1. Cinsiyet

**Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı**

|               | Deney |      | Kontrol |      | Toplam |     |
|---------------|-------|------|---------|------|--------|-----|
|               | f     | %    | f       | %    | f      | %   |
| <b>Erkek</b>  | 12    | 44.4 | 15      | 55.6 | 27     | 100 |
| <b>Kız</b>    | 14    | 46.7 | 16      | 53.3 | 30     | 100 |
| <b>Toplam</b> | 26    | 45.6 | 31      | 54.4 | 57     | 100 |

Çalışma grubunu oluşturan toplam 57 öğrencinin 27'si erkek, 30'u kızdır. Deney grubunda 12 erkek 14 kız öğrenci, kontrol grubunda ise 15 erkek 16 kız öğrenci bulunmaktadır.

### 3.4.2. Anne Eğitim Durumu

**Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı**

| Gruplar       | İlkokul |      | Ortaokul |      | Lise |      | Üniversite |      | Toplam |     |
|---------------|---------|------|----------|------|------|------|------------|------|--------|-----|
|               | f       | %    | f        | %    | f    | %    | f          | %    | f      | %   |
| Deney Grubu   | 6       | 23.1 | 7        | 26.9 | 9    | 34.6 | 4          | 15.4 | 26     | 100 |
| Kontrol Grubu | 24      | 77.4 | 5        | 16.1 | 2    | 6.5  | 0          | 0    | 31     | 100 |
| Toplam        | 30      | 52.6 | 12       | 21.1 | 11   | 19.3 | 4          | 7    | 57     | 100 |

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin %52.6'sı ilkokul mezunu, %21.1'i ortaokul mezunu, %19.3'ü lise mezunu ve %7'si üniversite mezunudur. Deney grubundaki öğrencilerin %23.1'i ilkokul mezunu, %26.9'u ortaokul mezunu, %34.6'sı lise mezunu ve %15.4'ü üniversite mezunudur. Kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının %77.4'ü ilkokul mezunu, %16.1'i ortaokul mezunu ve %6.5'i lise mezunudur. Kontrol grubunda üniversite mezunu baba bulunmamaktadır.

### 3.4.3. Baba Eğitim Durumu

**Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı**

| Gruplar       | İlkokul |      | Ortaokul |      | Lise |      | Üniversite |      | Toplam |     |
|---------------|---------|------|----------|------|------|------|------------|------|--------|-----|
|               | f       | %    | f        | %    | f    | %    | f          | %    | f      | %   |
| Deney Grubu   | 4       | 15.4 | 2        | 7.7  | 14   | 53.8 | 6          | 23.1 | 26     | 100 |
| Kontrol Grubu | 18      | 58.1 | 8        | 25.8 | 4    | 12.9 | 1          | 3.2  | 31     | 100 |
| Toplam        | 22      | 38.6 | 10       | 17.5 | 18   | 31.6 | 7          | 12.3 | 57     | 100 |

Tablo 6'ya göre öğrencilerin babalarının %36.8'i ilkokul mezunu, %17.5'i ortaokul mezunu, %31.6'sı lise mezunu ve %14'ü üniversite mezunudur. Deney grubundaki %15.4'ü ilkokul mezunu, %7.7'si ortaokul mezunu, %53.8'i lise mezunu ve %23.1'i üniversite mezunudur. Kontrol grubundaki öğrencilerin %54.8'i ilkokul mezunu, %25.8'i ortaokul mezunu, %12.9'u lise mezunu ve %6.5'i üniversite mezunudur.

### 3.4.4. Gelir Düzeyi

**Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı**

| Gruplar       | 1000 ve altı |      |    |      | 1001-2000 |      |   |     | 2001-3000 |      |    |     | 3001-4000 |   |   |   | 4001 ve üzeri |   |   |   | Toplam |  |
|---------------|--------------|------|----|------|-----------|------|---|-----|-----------|------|----|-----|-----------|---|---|---|---------------|---|---|---|--------|--|
|               | f            | %    | f  | %    | f         | %    | f | %   | f         | %    | f  | %   | f         | % | f | % | f             | % | f | % |        |  |
| Deney Grubu   | 7            | 26.9 | 7  | 26.9 | 7         | 26.9 | 2 | 7.7 | 3         | 11.5 | 26 | 100 |           |   |   |   |               |   |   |   |        |  |
| Kontrol Grubu | 21           | 67.7 | 10 | 32.3 | 0         | 0    | 0 | 0   | 0         | 0    | 31 | 100 |           |   |   |   |               |   |   |   |        |  |
| Toplam        | 28           | 49.1 | 17 | 29.8 | 7         | 12.3 | 2 | 3.5 | 3         | 5.3  | 57 | 100 |           |   |   |   |               |   |   |   |        |  |

Öğrencilerin %49.1'i 1000 TL ve altı gelir düzeyinde, %29.8'i 1001-2000 TL, %7.7'si 3001-4000 TL ve %11.5'i 4001 TL ve üzeri gelir düzeyinde yer almaktadır. Deney grubunda öğrencilerin %26,9'u 1000 TL ve altı, %26,9'u 2001-3000 TL, %7.7'si 3001-4000 TL ve %11.5'i 4001 TL ve üzeri gelir düzeyinde yer almaktadır. Kontrol grubunda ise öğrencilerin %67.7'si 1000 TL ve altında ve %32.3'ü 1001-2000 TL arasında yer almaktadır.

### 3.4.5. Eve Düzenli Gazete Alma Durumu

**Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerine Düzenli Gazete Alma Durumlarına Göre Dağılımı**

| Gruplar       | Evet |      | Hayır |      | Toplam |     |
|---------------|------|------|-------|------|--------|-----|
|               | f    | %    | f     | %    | f      | %   |
| Deney Grubu   | 5    | 19.2 | 21    | 80.8 | 26     | 100 |
| Kontrol Grubu | 6    | 19.4 | 25    | 80.6 | 31     | 100 |
| Toplam        | 11   | 19.3 | 46    | 80.7 | 57     | 100 |

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin %19.3'ünün evine düzenli olarak gazete alındığı, %80.7'sinin evine ise alınmadığı saptanmıştır. Deney grubunda öğrencilerin %19.2'sinin evine düzenli gazete girerken %80.8'inin evine düzenli gazete alınmamaktadır. Kontrol grubunda ise %19.4'ünün evine düzenli gazete alınırken %80.7'sinin evine düzenli gazete alınmamaktadır.

### 3.4.6. Eve Düzenli Dergi Alma Durumu

**Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerine Düzenli Dergi Alma Durumlarına Göre Dağılımı**

| Gruplar       | Evet |      | Hayır |      | Toplam |     |
|---------------|------|------|-------|------|--------|-----|
|               | f    | %    | f     | %    | f      | %   |
| Deney Grubu   | 5    | 19.2 | 21    | 80.8 | 26     | 100 |
| Kontrol Grubu | 5    | 16.1 | 26    | 83.9 | 31     | 100 |
| Toplam        | 10   | 17.5 | 47    | 82.5 | 57     | 100 |

Öğrencilerin %17.5'inin evine düzenli olarak dergi alınmaktadır. %82.5'inin evine ise düzenli olarak dergi alınmamaktadır. Deney grubunda öğrencilerin %19.2'sinin evine düzenli olarak dergi alınmakta, %80.8'inin evine ise düzenli olarak dergi alınmamaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin %16.1'inin evine düzenli olarak dergi alınmamakta, öğrencilerin %82.5'inin evine ise düzenli olarak dergi alınmamaktadır.

### 3.4.7. Bilgisayara Sahip Olma Durumu

**Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Dağılımı**

| Gruplar       | Evet |      | Hayır |      | Toplam |     |
|---------------|------|------|-------|------|--------|-----|
|               | f    | %    | f     | %    | f      | %   |
| Deney Grubu   | 24   | 92.3 | 2     | 7.7  | 26     | 100 |
| Kontrol Grubu | 13   | 19.1 | 18    | 58.1 | 31     | 100 |
| Toplam        | 37   | 64.9 | 20    | 35.1 | 57     | 100 |

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin %64.9'unun bilgisayarı vardır. %35.1'inin ise bilgisayarı yoktur. Gruplar bazında baktığımızda ise deney grubundaki öğrencilerin %92.3'ünün bilgisayarı vardır. %7.7'sinin ise bilgisayarı yoktur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise %19.1'inin bilgisayarı vardır. %35.1'inin ise bilgisayarı yoktur.

### 3.4.8. Aylık Okunan Sayfa Sayısı

**Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okudukları Sayfa Sayılarına Göre Dağılımı**

| Gruplar       | 50 ve altı |     |   |     | 101-150 |      |   |     | 200 ve üzeri |      |    |     | Toplam |   |
|---------------|------------|-----|---|-----|---------|------|---|-----|--------------|------|----|-----|--------|---|
|               | f          | %   | f | %   | f       | %    | f | %   | f            | %    | f  | %   | f      | % |
| Deney Grubu   | 2          | 7.7 | 1 | 3.8 | 5       | 19.2 | 2 | 7.7 | 16           | 61.5 | 26 | 100 |        |   |
| Kontrol Grubu | 3          | 9.7 | 2 | 6.5 | 0       | 0    | 2 | 6.5 | 24           | 77.4 | 31 | 100 |        |   |
| Toplam        | 5          | 8.8 | 3 | 5.3 | 5       | 8.8  | 4 | 7   | 40           | 70.2 | 57 | 100 |        |   |

Öğrencilerin %8.8'i 50 ve altı sayfa, %5.3'ü 51-100 sayfa, %8.8'i 101-150 sayfa, %7'si 151-200 sayfa, %70.2'si ise 200 ve üzeri sayfa okumaktadır. Deney grubunda öğrencilerin %7.7'si 50 ve altı sayfa, %3.8'i 51-100 sayfa, %19.2'si 101-150 sayfa, %7.7'si 151-200 sayfa ve %61.5'i 200 ve üzeri sayfa okumaktadır. Kontrol grubunda ise %9.7'si 50 ve altı sayfa, %6.5'i 51-100 sayfa, %6.5'i 151-200 sayfa ve %77.4'ü ise 200 ve üzeri sayfa okumaktadır.

### **3.5. VERİLERİN ANALİZİ**

Öğrencilere uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testi puanları SPSS 19.00 programına araştırmacı tarafından girilmiş ve alt problemlerin sırasına göre analizler yapılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini ortaya koymak için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Birinci, ikinci, üçüncü ve sekizinci alt problemler için bağımsız t-testi tekniği kullanılmıştır. Anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, öğrencilerin gelir düzeyi, öğrencilerin aylık okudukları sayfa sayıları değişkenlerinde normal dağılım bulunmaması nedeniyle Kruskal Wallis-testi kullanılmıştır. Yine öğrencilerin evlerine düzenli dergi ve gazete alma durumlarında normal dağılım bulunmadığı için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

### 4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Test Puanlarına Göre t-Testi Sonuçları**

| Gruplar       | N  | $\bar{X}$ | SS   | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---------------|----|-----------|------|-----------|----------|----------|
| Deney Grubu   | 26 | 2.96      | 1.08 | 55        | .10      | .927     |
| Kontrol Grubu | 31 | 2.94      | 1.06 |           |          |          |

$p > .05$

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunun okuduğunu anlama becerisi (Ort=2.96), kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisine göre (Ort=2.94) fazla olup aralarındaki bu fark anlamlı değildir [ $t(55)=.92$ ,  $p > .05$ ]. Grupların ön-test puanları birbirinden farklılaşmamaktadır. Grupların hazırbulunuşluk düzeyleri bakımından birbirinden farklı olmadıkları görülmektedir.

### 4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-Test Puanlarına Göre t-Testi Sonuçları**

| Gruplar       | N  | $\bar{X}$ | SS   | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---------------|----|-----------|------|-----------|----------|----------|
| Deney Grubu   | 26 | 4.08      | .94  | 55        | 2.531    | .000*    |
| Kontrol Grubu | 31 | 2.94      | 1.24 |           |          |          |

\* $p < .001$

Tablo 13’e göre deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi (Ort=4.08), kontrol grubundaki öğrencilere göre (Ort=2.94) fazladır. Aralarındaki bu fark anlamlıdır [ $t(55)=2.531$ ,  $p < .001$ ]. Elde edilen bulgulara göre SQ4R tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. SQ4R tekniği ile çalışma yapılan öğrenciler okuduğunu anlama becerisini daha iyi geliştirmektedir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları ve kalıcılık soruları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarına Göre t-Testi Sonuçları**

| Gruplar       | N  | $\bar{X}$ | SS  | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---------------|----|-----------|-----|-----------|----------|----------|
| Deney Grubu   | 26 | 4.12      | .65 | 55        | 1.064    | .000*    |
| Kontrol Grubu | 31 | 2.92      | .91 |           |          |          |

\* $p < .001$

Tablo 14’a göre deney grubunun puan ortalaması (Ort=4.12), kontrol grubuna göre (Ort=2.92) fazla olup bu fark oldukça anlamlıdır [ $t(55)=1.064$ ,  $p < .001$ ]. Bu sonuç SQ4R tekniğinin okuduğu anlamada kalıcılık sağladığı belirlenmiştir. SQ4R tekniği ile çalışan öğrencilerin ortalamalarının son test puanlarına göre kısmen yükseldiği, kontrol grubunda ise düşüş gerçekleştiği tespit edilmiştir.

### 4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri normal dağılım göstermemesi nedeniyle anne eğitim düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi yapılmış ve sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

**Tablo 15. Öğrencilerin Son Test Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

| Eğitim Düzeyi     | N  | Ortalama Sırası | $X^2$ | df | p     |
|-------------------|----|-----------------|-------|----|-------|
| İlkokul Mezunu    | 30 | 24.18           | 9.392 | 3  | .025* |
| Ortaokul Mezunu   | 12 | 29.75           |       |    |       |
| Lise Mezunu       | 11 | 34.59           |       |    |       |
| Üniversite Mezunu | 4  | 47.50           |       |    |       |
| Toplam            | 57 |                 |       |    |       |

\* $p < .05$



Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $X^2_{(3)}=9.392$ ;  $p<.05$ ]. Ortalama sıralar incelendiğinde ilkokul mezunu annelerin çocuklarının ortalama sıraları 21.18, ortaokul mezunu annelerin çocuklarının 29.75, lise mezunu annelerin çocuklarının 34.59 ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının 47.50 olarak bulunmuştur. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların okuduğunu anlama becerisinin arttığı tespit edilmiştir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Baba eğitim düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16. Öğrencilerin Son Test Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

| Eğitim Düzeyi     | N  | Ortalama Sırası | $X^2$  | df | p     |
|-------------------|----|-----------------|--------|----|-------|
| İlkokul Mezunu    | 22 | 19.34           | 20.811 | 3  | .000* |
| Ortaokul Mezunu   | 10 | 27.45           |        |    |       |
| Lise Mezunu       | 18 | 33.81           |        |    |       |
| Üniversite Mezunu | 7  | 49.21           |        |    |       |
| Toplam            | 57 |                 |        |    |       |

\* $p<.01$

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $X^2_{(3)}=20.811$ ;  $p<.01$ ]. Ortalama sıraları incelendiğinde ilkokul mezunu babaların çocuklarının 19.34, ortaokul mezunu babaların 27.45, lise mezunu babaların 33.81 ve üniversite mezunu babaların 49.21 olarak bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi de geliştiği tespit edilmiştir.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin gelir düzeylerinin son-test puanlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17. Öğrencilerin Son Test Puanlarının Gelir Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

| Eğitim Düzeyi   | N  | Ortalama Sırası | $X^2$  | df | <i>p</i> |
|-----------------|----|-----------------|--------|----|----------|
| 1000 TL ve altı | 28 | 21.66           | 17.651 | 4  | .001*    |
| 1001-2000 TL    | 17 | 29.91           |        |    |          |
| 2001-3000 TL    | 7  | 44.64           |        |    |          |
| 3001-4000 TL    | 2  | 43.50           |        |    |          |
| 4001 ve üzeri   | 3  | 46.17           |        |    |          |
| Toplam          | 57 |                 |        |    |          |

\* $p < .05$

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin gelir düzeyleri ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $X^2_{(4)}=17.651$ ;  $p < .05$ ]. Ortalama sıralara göre gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri de bundan olumlu olarak etkilendiği görülmektedir.

#### 4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin aylık okudukları sayfa sayısı ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18. Öğrencilerin Son Test Puanlarının Aylık Okudukları Sayfa Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

| Eğitim Düzeyi      | N  | Ortalama Sırası | $X^2$  | df | <i>p</i> |
|--------------------|----|-----------------|--------|----|----------|
| 50 sayfa ve altı   | 5  | 10.90           | 14.711 | 4  | .005*    |
| 51-100 sayfa       | 3  | 10.67           |        |    |          |
| 101-150 sayfa      | 5  | 33.40           |        |    |          |
| 151-200 sayfa      | 4  | 19.25           |        |    |          |
| 201 ve üzeri sayfa | 40 | 33.06           |        |    |          |
| Toplam             | 57 |                 |        |    |          |

\* $p < .05$

Tablo 18'e göre öğrencilerin aylık okudukları sayfa sayısı ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $X^2_{(4)}=14.711$ ;  $p<.05$ ]. Ortalama sıra puanlarının en yüksek olduğu gruplar 101-150 arası sayfa okuyan öğrenciler (33.40) ile 201 ve üzeri sayfa okuyan öğrencilerdir (33.06).

#### 4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin bilgisayar sahibi olma durumları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 19'te verilmiştir.

**Tablo 19. Öğrencilerin Bilgisayar Sahibi Olma Durumlarının Son-Test Puanlarına Göre T-Testi Sonuçları**

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | SS   | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---------|----|-----------|------|-----------|----------|----------|
| Evet    | 37 | 3.59      | 1.24 | 55        | .131     | .255     |
| Hayır   | 20 | 3.20      | 1.24 |           |          |          |

$p<.05$

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin bilgisayar sahibi olma durumları ile son-test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir [ $F(55)=.131$ ,  $p>.05$ ]. Bu sonuç bilgisayar sahibi olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bilgisayar sahibi olmanın okuduğunu anlama becerisine herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

#### 4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin evlerine düzenli olarak dergi alınması ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

**Tablo 20. Öğrencilerin Evlerine Düzenli Olarak Dergi Alınma Durumlarının Son-Test Puanlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| Gruplar | N  | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U       | Z     | <i>p</i> |
|---------|----|-----------------|-----------------|---------|-------|----------|
| Evet    | 10 | 32.75           | 327.50          | 197.500 | -.814 | .415     |
| Hayır   | 47 | 28.20           | 1325.50         |         |       |          |

$p>.05$

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin evlerine düzenli olarak dergi alınmasının son-test puanlarına anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir [ $Z=-.814$ ;  $p>.05$ ]. Evine düzenli olarak dergi alınan öğrencilerin sıra ortalaması 32.75, evine düzenli olarak dergi alınmayan öğrencilerin sıra ortalaması 28.20 olarak bulunmuştur. Buna göre düzenli dergi almak okuduğunu anlama becerisini etkilememektedir.

#### 4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin evlerine düzenli olarak gazete alınması ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21. Öğrencilerin Evlerine Düzenli Olarak Gazete Alınma Durumlarının Son-Test Puanlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| Gruplar | N  | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | U      | Z     | p    |
|---------|----|-----------------|-----------------|--------|-------|------|
| Evet    | 11 | 26.64           | 293.00          | 227.00 | -.544 | .586 |
| Hayır   | 46 | 29.57           | 1360.00         |        |       |      |

$p>.05$

Tablo 21’e göre öğrencilerin evlerine düzenli olarak gazete alınması ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır [ $Z=-.544$ ,  $p>.05$ ]. Evine düzenli olarak gazete alınan öğrencilerin sıra ortalaması 26.64, evine düzenli olarak gazete alınmayan öğrencilerin sıra ortalaması 29.57 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucu evine düzenli gazete alınan ve alınmayan öğrencilerin sıra ortalamalarının birbirine çok yakın değerlere sahip oldukları görülmektedir. Buna göre düzenli gazete alma okuduğunu anlama becerisine herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen bulgulara yönelik tartışma araştırmanın alt problemleri çevresinde ele alınmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde, ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalaması 2.96, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalaması 2.94 olarak bulunmuştur. İki grupta yer alan öğrencilerin ön bilgileri ve hazırbulunuşluk düzeyleri birbirine oldukça benzer olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Bayrakçı (2004) tarafından yapılan “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan Okuduğunu Anlama ve Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarılarına Etkisi” isimli çalışmada deney ve kontrol grubu olan, toplam 38 öğrenciye okuduğunu anlama ön testi uygulanmıştır. Buna göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir. İleri (2011) tarafından yapılan “Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmada deney ve kontrol grubunu oluşturan toplam 60 öğrenciye bilgilendirici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama düzeylerini ölçen ön test uygulanmıştır. Bu test sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunun son test puan ortalaması 4.08, kontrol grubunun son test puan ortalaması 2.94 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar SQ4R tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Ayçin (2009)’in yaptığı “İSOTEG Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: YİBO Örneği” adlı çalışmada İSOTEG tekniğinin okuduğunu anlama başarısını anlamlı düzeyde artırdığı ortaya çıkmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan farklı teknikler ve etkinliklerin öğrencinin okuduğunu anlama becerisini ve akademik başarısına katkı sağladığı söylenebilir. Temizkan (2007), yaptığı “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu

Anlama Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında 48 öğrenciye bilgi vermeye dayalı metinleri anlama düzeyi başarı testi uygulamıştır. Sonuçlar incelendiğinde okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubunun lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Pilten (2007) yaptığı “Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı çalışmasında toplam 67 öğrencinin oluşturduğu deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama kazanım düzeyleri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Başar (2011) ve Başar ve Akan’ın (2013), çalışmalarında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır. Çalışmalara göre etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bütün bu sonuçlar okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine olumlu ve anlamlı düzeyde katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular incelendiğinde, anne eğitim düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine anlamlı olarak etkilediği görülmektedir. Sert (2010), “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Üniversite ve lise mezunu annelerin çocuklarının okuduğunu anlama puan ortalamalarının ilkökul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarının okuduğunu anlama puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çöğmen (2008), yaptığı çalışma araştırmanın bulgularına zıt sonuç elde etmiştir. Çöğmen, “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri” adlı çalışmasında anne eğitim düzeyinin öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları puan ortalamaları ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzun’un (2010) yaptığı “İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersi Problem Çözme Başarılarının Bazı Değişkenler ve Okuduğunu Anlama Becerisi Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında da anne eğitim düzeyi ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ait bulgular incelendiğinde, baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Baba eğitim düzeyi öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını olumlu ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Literatür incelendiğinde bu bulguyu Sabak Kaldan’ın (2007) yaptığı “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde

Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler” adlı çalışması desteklemektedir. Araştırmada baba eğitim düzeyi ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. Araştırma sonucuna göre baba eğitim düzeyi arttıkça okuduğunu anlama becerisi de gelişmektedir. Sert’in (2010) çalışmasında baba eğitim düzeyi ile ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamalarının arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üniversite mezunu babaların çocuklarının okuduğunu anlama puan ortalamalarının ilkokul ve ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının okuduğunu anlama puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemine ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin gelir düzeyleri ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 2000-3000 TL gelir düzeyinde bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin 1000 TL ve altı gelir düzeyine sahip öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Sert’in (2010) yaptığı çalışmada öğrencilerin gelir düzeyleri ile okuduğunu anlama puan ortalaması arasında anlamlı farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Ailesinin gelir düzeyi 1500 TL ve üzeri olan çocukların okuduğunu anlama puanları ile 500 TL ve altı olan ve 501 – 1500 TL gelir düzeyinde olan çocukların okuduğunu anlama puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sekizinci alt problemine ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin aylık okudukları sayfa sayısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 201 ve üzeri sayfa okuyan öğrencilerin son test puan ortalaması 50 sayfa ve altı sayfa okuyan öğrencilerin son test puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Çöğmen (2008) yaptığı çalışmada okuduğunu anlama stratejileri ile kitap okuma sıklığı arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Yılda 6 ile 20 kitap okuyan öğrencilerin, yılda 1-5 arası kitap okuyan öğrencilere göre daha fazla okuma stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Çöğmen’in çalışması bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Çöğmen de okuma sayfasının artmasıyla okuduğunu anlama becerisinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Sert’in (2010) çalışmasındaki bir diğer bulguda günlük kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları düzenli kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin bilgisayar sahibi olma durumlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bilgisayara sahip olma durumu öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde önemli bir etken değildir.

Araştırmanın onuncu ve on birinci alt problemlerine ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin evlerine düzenli olarak gazete ve dergi alınması ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görölmektedir. Sabak Kaldan'ın (2007) çalışmasında öğrencilerin evlerine düzenli olarak dergi ve gazete alınma durumunun okuduğunu anlama düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır.



## ALTINCI BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER

### 6.1. SONUÇ

“İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde SQ4R Tekniğinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” konulu bu araştırmanın sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

2. SQ4R tekniği ile çalışan öğrenciler okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. SQ4R tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. SQ4R tekniğinin okuduğunu anlama becerisinde kalıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

4. Annelerin eğitim durumu öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini etkilemektedir. Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi gelişmektedir.

5. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi de olumlu olarak bundan etkilenmektedir. Eğitimli babaların çocuklarının okuduğunu anlama becerisinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

6. Gelir düzeyi okuduğunu anlama becerisini etkilemektedir. Gelir düzeyinin artması okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde geliştirmektedir.

7. Öğrencilerin okudukları sayfa sayısı arttıkça anlama becerisi de olumlu olarak etkilenmektedir.

8. Bilgisayar sahibi olmanın okuduğunu anlama becerisine bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

9. Öğrencilerin bir dergiye abone olma durumu öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini etkilememektedir.

10. Gazete abonelik durumu okuduğunu anlama becerisini etkilememektedir.

## **6.2. ÖNERİLER**

### **6.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler**

SQ4R tekniği öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir. Öğretmenler bu tekniği Türkçe derslerinde ve diğer derslerde kullanabilir.

Öğrencilerin okuduğu sayfa sayısı arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi gelişmektedir. Öğrenciler okumaya teşvik edilmelidir.

Baba ve anne eğitim düzeyi öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir. Eğitim düzeyi yüksek baba ve annelerin öğrenme-öğretme sürecine katılımları sağlanmalıdır.

### **6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu çalışmada SQ4R tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisi incelenmiştir. SQ4R tekniğinin farklı derslerin farklı öğrenme alanlarına etkisi incelenebilir.

Bu çalışma ilkokul 4. Sınıf düzeyinde yapılmıştır. Farklı öğretim kademesine de uygulanarak sonuçları karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.

Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOEAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.

Arpacıoğlu, E. B. (2007). *The effect of combined strategy instruction on reading comprehension*. Unpublished Master Thesis, Bilkent University, İstanbul.

Akın, Ö. (2013). Keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin başarıya etkisi (örnek bir uygulama). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1551-1560.

Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın, tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 191, 68-77.

Akyol, H. (2013a). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (13. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Akyol, H. (2013b). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Akyol, H. & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 79-95.

Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ateş, S. & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim*

*Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.

Ayçin, A. A. (2009). *İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: Yibo örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aytaş, G. (2012). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A., Uyar, Y. & Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.

Balta, E. E. & Demirel, Ş. (2012). Waldmann modelinin 8. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 7(3), 469-479.

Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program (Uşak ili örneği)* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akan, D. & Başar, M. (2013). The effect of classroom activities on classroom management in the teaching-learning process: The case of Uşak City. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 147-165. <http://dx.doi.org/10.13054/mije.13.63.3.4>.

Bayrakçı, R. (2004). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrenci başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Belet, Ş. D. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ait tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1),

69-86.

Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim*, 185, 8-21.

Boulware-Gooden, R., Carreker, S, Thornhill, A, Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.

Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Brown, R. L. (1991). *The effects of teaching a multicomponent reading strategy on university ESL students' reading comprehension and reports of reading strategies*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Michigan State University.

Brown, R. L. (1992). Developing reading competence in university ESL classes. *Annual International Conference of the Institute of Language in Education*.

Cadime, I, Riberio, I., Viana, F. L., Santos, S., Prieto, G., Maia, J. (2013). Validaty of reading comprehension test for Portuguese students. *Psicothema*, 25(3), 384-389.

Chang, A. C-S & Millett, S, (2013). Improving reading rates and comprehension through timed repeated reading. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 126-148.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR*, 11, 231-244.

Coşkun, E. (2006). Lise öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 172, 29-39.

Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, M. V. & Çetin, D. (2009). Türkçe eğitimi bölümü birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin öbek-anlam ilişkisi bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 183, 8-18.

Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.

Çelikkıran, B. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında belirtilen okuduğunu anlama ile ilgili kazanımların yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 109-129.

Çubukçu, F. (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 83-93.

Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 85-91.

Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *TÜBAR*, 27, 201-223.

Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın

taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107.

Duke, N. L., Pearson, P. D., Strachan, S. L., Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. *International Reading Association*.

Duran, E. & İnce, Y. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşlerinin ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.

El-Koumy, A. S. A. K. (2004). *Metacognition and reading comprehension: Current trends in theory and research*. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.

Epçaçan, C. & Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim*, 185, 22-32.

Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri ve metin dil bilimsel bir özetleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 36-52.

Erten, Ö. (2011). *Müzik dinleyerek okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Evans Carter, C. (2011). *Mindscapes critical reading skills and strategies* (Second Edt.). Cengage Learning.

Fındık Dönmez, A. (2013). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Freville, C. B. & Reardon, C. (2006). Supporting the learning of students with disabilities: A guide to the use of digitized primary sources. *Dominican University*.

Gelen, İ., Dolapçioğlu, S., Keskin, A. (2008). Düşünme şapkalarının Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 179, 39-50.

Genç, H. N. (2007). Betik Türleri ve Okuma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 45-51.

Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmen adaylarına ilkokuma-yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. *Milli Eğitim*, 148.

Guzniczak, L. A. (2007). *A quasi-experimental study of adolescent learning using the sq3r strategy instruction with web-based learning materials*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Oakland University.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması (Türkiye-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Üniversiteleri üzerine bir araştırma)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güneyli, A. (2008). Metin türlerine göre göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması (Ankara Üniversitesi örneği). *Milli Eğitim*, 2008, 82-92.

Hanedar, R. T. (2011). *8. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Karasakaloğlu, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada*



*Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1921-1950.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR*, 27, 457-475.

Kashef, S. H., Viyani, A., Ghabool, N. & Damavand, A. (2012). Examing the effect of learning-centered reading instruction on Iranian students' reading comprehension: an action research. *English Language Teaching*, 5(10), 58-63.

Kelly Marie, Moore Dennis.W. & Tuck B. F. (1994). Reciprocal Teaching In A Regular Primary School Classroom. *The Journal Of Educational Research*. c.88 s.1: 53-59.

Kovacıoğlu, N. ř. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.

Kuş, Z. & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, 24, 11-32.

MEB (2009). *1-5. Sınıflar Türkçe öğretim programı*. Ankara.

Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching Reading comprehension*. American Library Association, Chicago.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Polat, C. (2008). *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.

Onwuegbuzie, A. J., Mayes, E., Arthur, L., Johnson, J., Robinson, V., Ashe, S., Elbedour, S. vd. (2004). Reading comprehension among African American graduate

students. *Journal of Negro Education*, 73(4), 443-457.

Özbay, Murat (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II* (2. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi.

Özdemir, B. (2011). *İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuduğunu anlama sorularının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özçaylak, S. (2013). *The development of students' use of reading comprehension strategies in english text*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Palamut, İ. (2008). *Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Pang, J. (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.

Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *International Reading Association*, 272-280.

Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pilten, G. (2011). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. T. Temur (Ed.), okuma, 37-90.

Ankara: PegemA Yayıncılık.

Pressley, M. (2002). *Metacognition and self-regulated comprehension* A. F. Farstrup, S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* (205- 207). USA: International Reading Ass., Inc.

Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 46-51.

Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 8-11.

Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Snowling, M. J., Nation, K., Cain, K., & Oakhill, J. (2009). *Reading Comprehension: Nature Assessment and Teaching*. York, England: Centre for Reading and Language.

Susar Kırmızı, F. (2009). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişimi, tutumları, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (5. Baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.

Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 423-433.

Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

TDK. (2014). [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr). Erişim tarihi: 13.02.2014.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temizyürek, F. (2008). The impact of different types of texts on Turkish language reading comprehension at primary school grade eight students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 141-152.

Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünal, M. (2012). *6. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yıldız, C. (2006). *Okuma ve anlama öğretimi*. C. Yıldız (Ed.). Yeni ilköğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde (s. 115-151). Ankara: PegemA Yayıncılık

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Milli Eğitim*, 2009, 19-41.

Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-14.

## EKLER

### Ek 1. İzin Belgesi



T.C.  
UŞAK VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29425508/42/1311832  
Konu: MEM'e bağlı Kurumlarda  
Araştırma İzni

28/03/2014

UŞAK ÜNİVERSİTESİ  
( Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)

UŞAK

- İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)  
b) Uşak Üniversitesinin 21/03/2014 tarih ve 58066181-545/216 sayılı yazıları.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı kurumlarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezi ve ilçelerinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi(a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak İlkokul 4.sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin uygulaması gönüllülük bazında ,okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

Yaşar AKYAY  
İl Millî Eğitim Müdür. V

| ADI-SOYADI    | ÜNVANI                  | Araştırma Konusu  | Müracaat Tarih ve Sayısı |
|---------------|-------------------------|---|--------------------------|
| Mehmet GÜRBÜZ | Yüksek Lisans Öğrencisi | İlkokul 4.sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin uygulaması | 27/03/2014<br>1294441    |

Güvenli Elektronik  
İmza ile Ayrıdır  
31.03.2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7528-f311-3c3e-8a2f-df6e kodu ile yapılabilir.

İ Millî Eğitim Müdürlüğü / UŞAK  
Kurtuluş Mh. Enstitü Sk No:11  
e-posta: istatistik64@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: O.DERCİ / Şef  
Tel: (0276) 2233990  
Faks: (0276) 2233989

## Ek 2. Okuduğunu Anlama Ön Test Soruları

### SORULAR

1. Araba nerede durmuş?
2. Çevresine baktığında nasıl bir manzara ile karşılaşmış?
3. Yapılardan bazıları niçin hem ev hem de depo olarak kullanılıyormuş?
4. Siz Göreme'ye gitseydiniz nasıl bir gezi planlardınız?
5. Yazarın Göreme'de gördüklerini bir yatılı okula benzetme sebepleri nelerdir?
6. Bu metinde bize anlatılmak istenen nedir?
7. Siz de konusu gezi olan kısa bir öykü yazınız.

### CEVAPLAR

### **Ek 3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Soruları**

#### **SORULAR**

- 1- Yağmur Gzly ocuğun kişisel özellikleri nelerdir?
- 2- Ona Yağmur Gzly ocuk denmesinin sebepleri nelerdir?
- 3- Yağmur Gzly ocuk niçin iek toplamaya gidiyor?
- 4- Yağmur Gzly ocuk niçin eve iek toplayamadan dönüyor?
- 5- Siz olsaydınız Ay'dan farklı olarak Yağmur Gzly ocuğa nasıl yardım ederdingiz?
- 6- Metinde bize anlatılmak istenen nedir?
- 7- Siz de metinden anlatılmak istenen düşünceyle ilgili kısa bir öykü yazınız.

#### **CEVAPLAR**

#### **Ek 4. Okuduğunu Anlama Kalıcılık Testi Soruları**

##### **SORULAR**

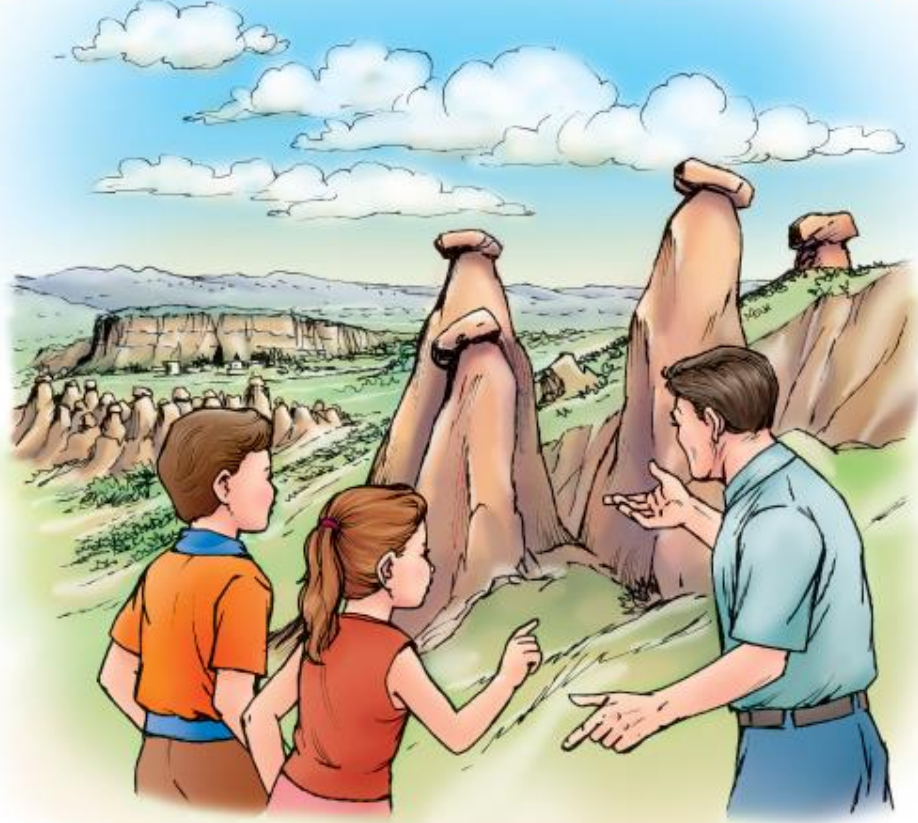
- 1- Söğütlü Ali ve kadınlar niçin yola çıkıyor?
- 2- Söğütlü Ali'nin gruptaki görevi nedir?
- 3- Grup niçin çalıların ardına gizleniyor?
- 4- Komutan niçin bağırıyor?
- 5- Söğütlü Ali'nin üzülmesinin sebebi ne olabilir?
- 6- O dönem ölkemizin şartları sizce nasıldı?
- 7- Kurtuluş Savaşı'nda bunca imkânsızlıklara rağmen kazanmamızı sağlayan etmenler nelerdir?

##### **CEVAPLAR**



## Ek 5: Ön Test İçin Kullanılan Metin Örneği

### Serbest Okuma Metni



### PERİ BACALARI

Sevgili çocuklar, yolda giderken "petrol" sözünü duyar duymaz gözümü açtım. Yoksa biz, Ürgüp ve Göreme'deki eski eserleri görmeye giderken petrol mu bulmuştuk? Meğer bizim taka, bir benzin istasyonunda durmuş, ikmal yapıyormuş.

Çevreye baktım, şaşırıdım. Gördüklerim düştün de öte bir şeydi. Nasıl anlatsam?

Kıraç, tepelik bir arazidesiniz. Çevrenizde kocaman vapur bacalarına benzeyen hafif koni biçiminde açık renkli kayalar var. Bunlara "peri bacaları" deniliyor. Bunların üst uçlarında birer de yassı şapkaları var. Kumlu ve killi arazide yağışların toprağa oldukça dik indikleri yerlerde sel suları, bu toprakları sürekli oymuş. Kalan taşlık topraklar da birer baca biçimini almış. Bu olağanüstü yerlerin bir bölümü de ev olarak kullanılıyor.



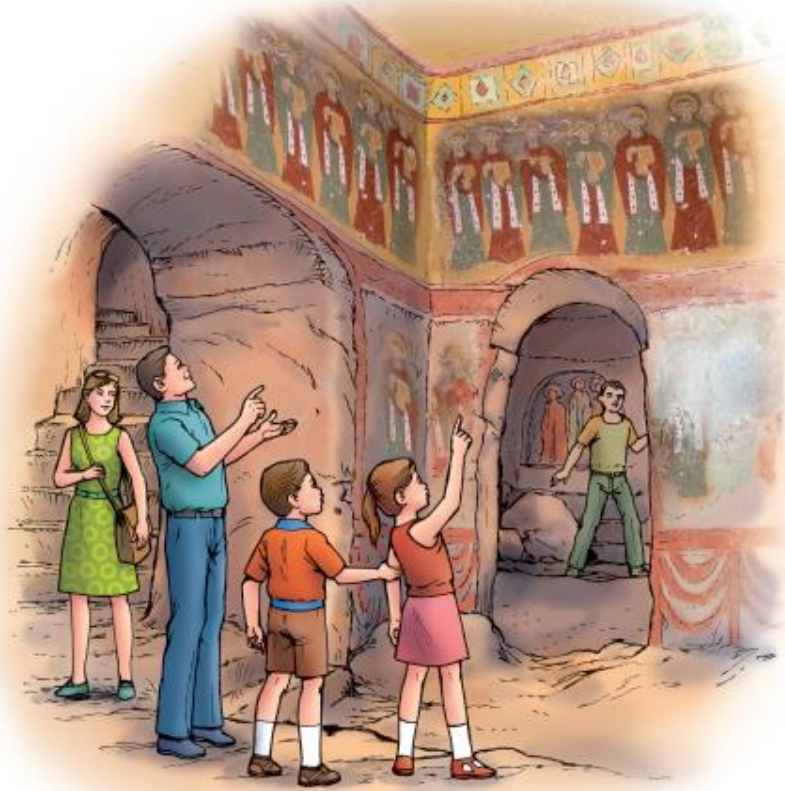
İşte Ürgüp'teyiz. Burada evlerin çoğu oyulmuş. Bazılarında halı tezgâhları var. Ünlü Ürgüp halıları burada dokunuyor. Biz, renklerine doyum olmayan bu halıları ve halı dokuyan genç kızları hayranlıkla izliyoruz.

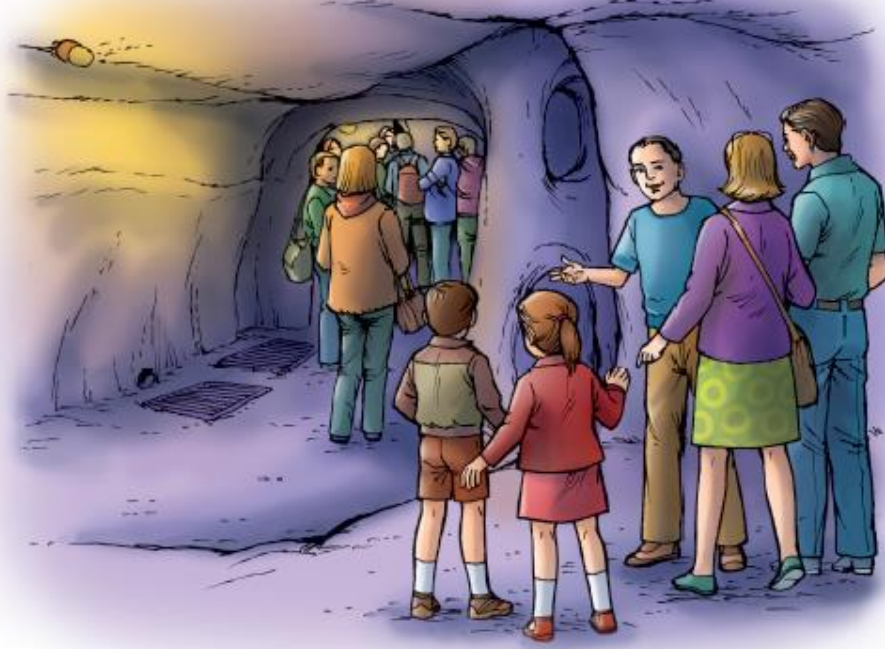
Yapılardan bazıları hem ev hem de depo olarak kullanılıyor. Kuru üzüm, bu depolarda saklanıyor. Ayrıca başka bölgelerden buraya depolanmak üzere gönderilen meyveler olduğunu da duyuyoruz; limon gibi.

Can, üzüm turşusundan söz ediyor. Turşuyu hepimiz tadıyoruz ve lezzetini hiçbir zaman unutmayacağımızı birbirimize söylüyoruz. Size de salık veririm. Doğrusu, nefis.

Göreme yolunda yumuşak kayaların içine oyulmuş gözetleme yerlerinin şimdiki güvercinliklere dönüştüğünü görüyoruz. Avcılar'da peri bacalarının en görkemlilerini gördük. Ev olarak kullanılan bacalardan birinde ev sahibi ile birlikte perilli kahve bile içtik.

Nevşehir'in en ilginç köşelerinden biri, kuşkusuz Göreme. Burada peri bacalarının eski dönemlerde yalnız barınak olarak değil, aynı zamanda mağara kiliseleri olarak kullanıldığını gördük. Günümüzde film yapımcıları için ideal bir yer olan Göreme, Hristiyanlığın ilk çıktığı eski çağlarda da ideal bir yerleşme bölgesi olmuş. Hristiyanlar, bu doğal yapıların içlerini kimi zaman genişleterek, kimi zaman da evleri kiliseye çevirerek kendilerine, dinlerini özgürce uygulayabilecekleri bir bölge oluşturmuşlar. Ne var ki buraya sonradan gelenler, bu kiliselerin bir bölümünü yok etmişler, bir bölümünü de değişikliğe uğratmışlar. Ben, kiliselerden en çok Yılanlı Kilise'yi sevdim. Taştan yemekhanesi, masaları ve taştan sıralarıyla biraz yatılı okula benzettim.





Arkadaşım, "Peki, ben şimdi sizi saklı bir kente götürürsem bana ne verirsiniz?" demez mi. O kadar şaşırıdım ki hiçbir söz veremedik. Bir de baktım ki Derinkuyu'ya gelmiştik bile. Burada altı kat yerin dibine oyulmuş bir kent vardı. Enis'in belleği çok güçlü olduğu için bizi yiyecek depolarına, savunma yerlerine götürüp gezdirdi. Daha sonra bizi herhangi bir eve girer gibi bir yapıya sokan Enis, buranın dünyanın ilk akıl hastanesi olduğunu söyledi.

Şimdi de Kaymaklı'dayız ve başka bir yeraltı kentinin giriş katında limonatalarımızı yudumluyoruz.

Göreme'den sonra hepimiz Eskişehir'e gitmek, ünlü ozan Yunus Emre'nin mezarını görmek, lüle taşından yapılmış ürünlerini incelemek istiyoruz. Ama Konya bile şu anda bizim batımızda. Buna karşılık biz hep doğuya gitmek üzere yola çıktık.

**Walt DISNEY (Volt DİSNEY)**  
Walt Disney Ansiklopedisi  
(Düzenleme Yapılmıştır.)

## Ek 5: Son-Test İçin Kullanılan Metin Örneği



### YAĞMUR GÖZLÜ ÇOCUK

Bir zamanlar, yüreği sevgi dolu küçük bir çocuk vardı. Annesiyle birlikte küçük ve sade bir kulübede yaşardı. İnsanı, doğayı, hayvanları, kuşları, kelebekleri çok sevdi. Hiçbir canlıya zarar vermez, kimsenin kalbini kırmazdı.

Yüreciği o kadar hassastı ki bir kedinin ayağına diken batsa, onun için günlerce ağlardı. Göz pınarlarından yağmur tanesi gibi yaşlar boşalırdı. Bu nedenle de herkes onu Yağmur Gözlü Çocuk, diye çağırır olmuştu.

Günlerden bir gün, Yağmur Gözlü Çocuk'un annesi hastalandı. Oğlundan, kendisi için kır çiçekleri toplamasını istedi. Çocuk, evinden çıkıp kırlara doğru koşmaya başladı. Derelerden, tepelerden, hoş kokulu bahçelerden geçti. Karşılaştığı her canlıyla ilgilendi.

Kurtlara, kuşlara selam verdi. Alın teri döken işçilere, rızık için çalışan çiftçilere kolaylıklar diledi. Sonunda rengârenk çiçeklerle dolu bir vadinin ortasına geldi.



Çiçekler o kadar güzel, o kadar nazlıydılar ki Yağmur Gözlü Çocuk, hiçbirini koparmaya kıyamadı. Hangi çiçeğe elini uzatsa yapraklarının arasında minik bir böceğin veya arının dolaştığını görüyordu. Hepsi rızık peşinde, hepsi karnını doyurmaya çalışıyordu.

Yağmur Gözlü Çocuk, kır çiçeklerinin arasında akşama kadar dolaştı. Ama annesine götürbileceği bir tek çiçek koparamadı. Hasta anneciğinin yanına eli boş döneceği için utanıyordu. İşin daha da kötüsü güneş batmış, ortalık kararmıştı.

Zavallı çocuğun üzüntüsü gitgide artmaya başladı. Boncuk mavisi gözleri, yeniden bulutlandı. Bir süre sonra da pıtır pıtır gözyaşı dökmeye başladı.





Yağmur Gözlü Çocuk'un çiçeklere, böceklerle ve diğer canlılara gösterdiği sevecenlik, Ay'ı çok etkilemişti. Küçük çocuğu ödüllendirmek, hasta annesini de sevindirmek istedi. En parlak yıldızlardan bir demet oluşturdu. Kendisini ziyarete gelen bir Gece Kuşu'nun gagasına tutuşturup Yağmur Gözlü Çocuk'a yolladı.

Gece Kuşu, Ay'ın selamını ileterek gagasındaki yıldız demetini küçük çocuğa verdi. Yağmur Gözlü Çocuk'un gözlerindeki hüznü, sevince dönüştü. Ay'a bir teşekkür öpücüğü gönderdi. Yıldız demetini kaptığı gibi annesine koştu. Çocuk koştukça yıldızlar önünü aydınlatıyordu.

Oğlunun elindeki yıldız demetini gören anne, sevinçten ayağa kalktı. Hastalığından eser kalmadı. Küçük oğlunu bağrına bastı.

Yıldız demetini küçük bir vazoya koydular. Onların kulübesi, yıldızların yaydığı ışık demetiyle sonsuza kadar aydınlandı.

**Özeyir GÜNDÜZ**  
Yağmur Gözlü Çocuk  
(Düzenleme yapılmıştır.)



## Ek 6: Kahlılık Testi İçin Kullanılan Metin Örneği



### SÖĞÜTLÜ ALİ

Sakarya'da savaş, iyice kızışmıştı. Vuruşa vuruşa birer güneş gibi snen Mehmetiklerin yerini, yeni Mehmetikler alıyordu. Top sesleri, davulların gümbürtüsü gibi sanki geleceğin zaferini ilan ediyordu. Bir akşam zeri, Sakarya vadisine karanlık çökerken yola ıkışmışlardı. Kadınlar, Mehmetiklere kağnılarla mermi taşıyorlardı. Bir kağnının üstünde, mermi sandıkları arasında Ali vardı.

Birden, nal sesleri duyuldu. Ali seslendi:

— Bacılar! Kağnıları çalılıklara çekiniz.

Ali, tüfeğini doğrulttu. Daha gerekli hazırlıklar yapılmadan atıldılar, kağnıların yanına vardılar. Bu, bir Türk müfrezesi idi. Başlarındaki kumandan, kadınların yürüyüp delikanlının kağnıda oturduğunu görünce üzüldü. Ali'ye dönerek gürledi:

— Senin adın nedir?

— Ali.

— İşin nedir?

— Cepheye giden ekiplere kolculuk etmek.

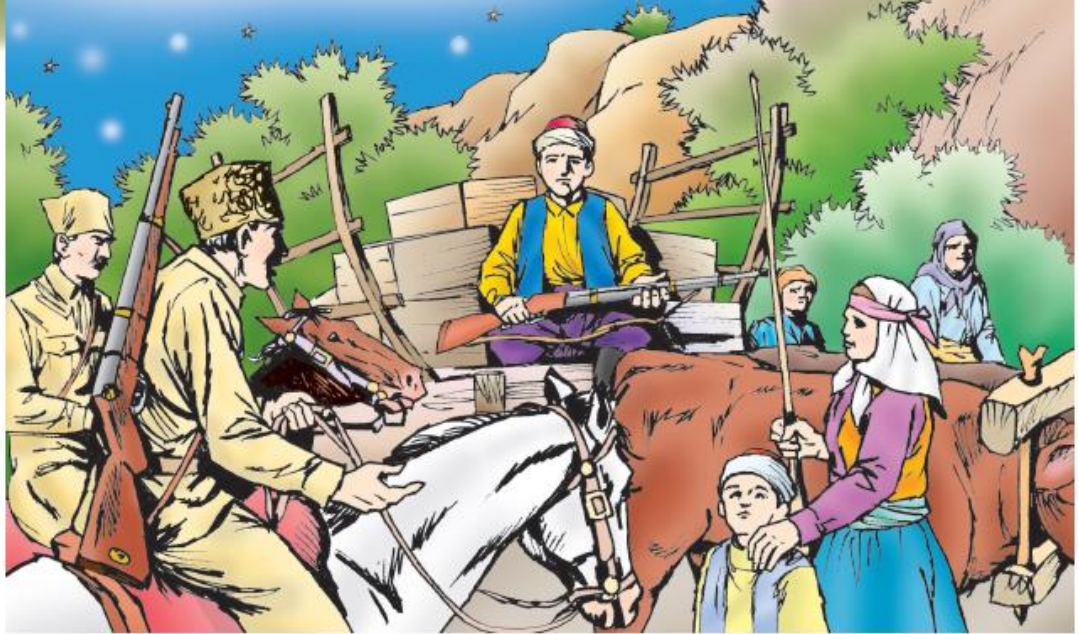
Kumandan, şimdi daha hiddetli ve haşındı:

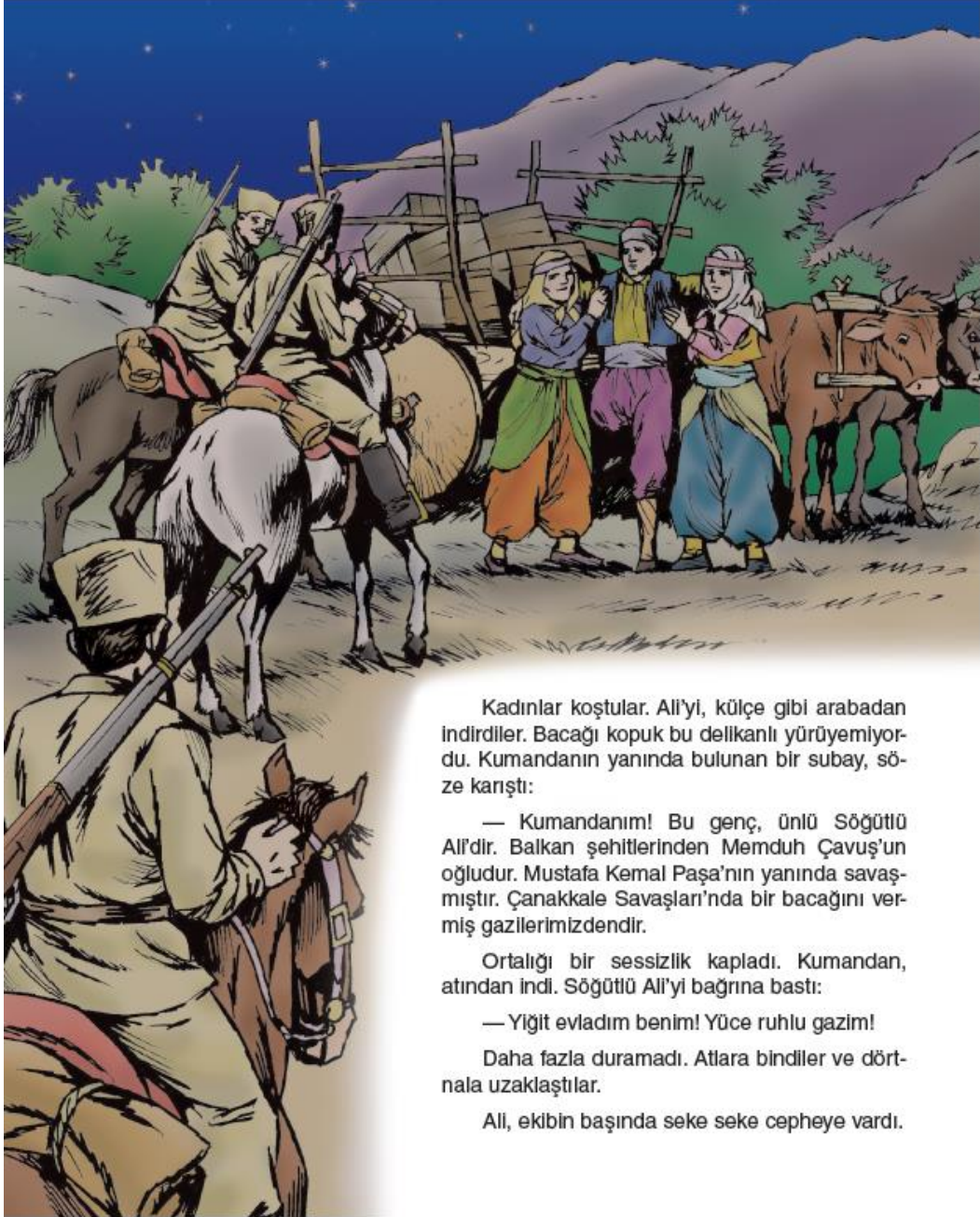
— Bu, ne biçim kolculuktur? Arabada oturmuşsun, bunca kadın, çocuk yayan yürür. Sen, cepheye mi gidersin, yoksa düğüne mi?

Ali, kumandanın gürleyen sözleri karşısında ürperdi. "Ben, bacağını Çanakkale'de vermiş bir gaziyim." demeye dili varmadı. Yüzbinlerce şehit kanıyla sulanmış Çanakkale toprağında bıraktığı bacağın ne önemi vardı? Kumandan, doğru söylüyordu. Er oğlu er olan Türk delikanlısı, kadınları yürütüp kendisi oturamazdı. Üzüldü:

— Bağışlayın kumandanım, dedi. Kadınlara seslendi:

— Ayşe Bacı, bacılar! Acele geliniz. Arabadan inmem gerekiyor.





Kadınlar koştular. Ali'yi, külçe gibi arabadan indirdiler. Bacağı kopuk bu delikanlı yürüyemiyordu. Kumandanın yanında bulunan bir subay, söze karşı:

— Kumandanım! Bu genç, ünlü Söğütü Ali'dir. Balkan şehitlerinden Memduh Çavuş'un oğludur. Mustafa Kemal Paşa'nın yanında savaşmıştır. Çanakkale Savaşları'nda bir bacağını vermiş gazilerimizdendir.

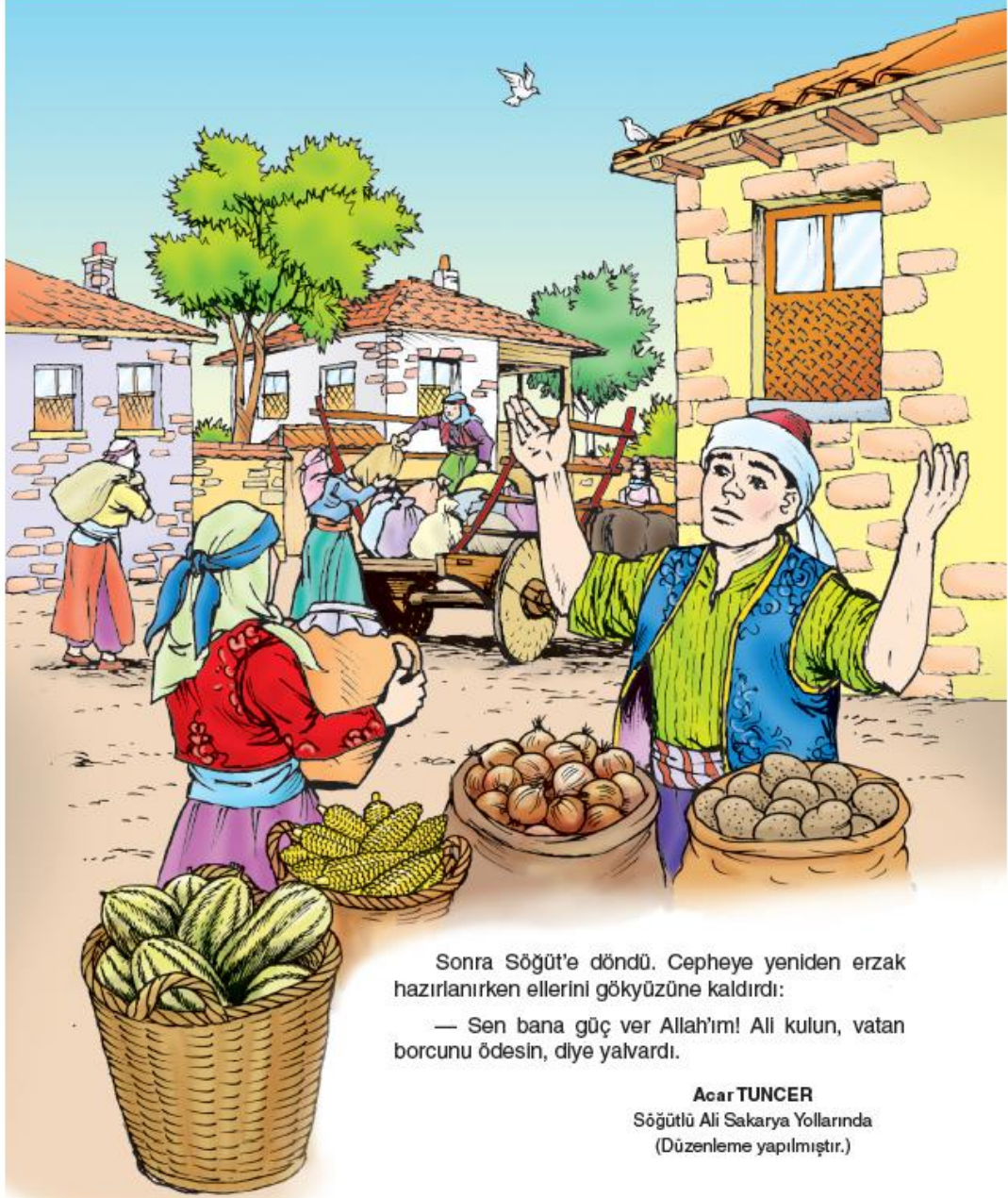
Ortalığı bir sessizlik kapladı. Kumandan, atından indi. Söğütü Ali'yi bağrına bastı:

— Yiğit evladım benim! Yüce ruhlı gazim!

Daha fazla duramadı. Atlara bindiler ve dört-nala uzaklaştılar.

Ali, ekibin başında seke seke cepheye vardı.





Sonra Söğüt'e döndü. Cepheye yeniden erzak hazırlanırken ellerini gökyüzüne kaldırdı:

— Sen bana güç ver Allah'ım! Ali kulun, vatan borcunu ödesin, diye yalvardı.

**AcarTUNCER**

Söğütlü Ali Sakarya Yollarında  
(Düzenleme yapılmıştır.)

