

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
TÜRKÇE DERSLERİNDE KULLANDIKLARI
OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ**

Yasemin İNCE

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Erol DURAN

Uşak

Mayıs, 2012

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSLERİNDE KULLANDIKLARI
OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ**

Yasemin İNCE

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Erol DURAN

Uşak
Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Mayıs, 2012

ÖZET
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSLERİNDE KULLANDIKLARI
OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

YASEMİN İNCE

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs 2012

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Erol DURAN

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerindeki kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın evrenini, Kütahya merkezi, Altıntaş, Aslanapa, Dumlupınar ve Hisarcık ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli 145 sınıf öğretmeni örnekleme ise, 2011-2012 öğretim yılında Kütahya merkezi, Altıntaş, Aslanapa, Dumlupınar ve Hisarcık ilçelerindeki 100 sınıf öğretmenini oluşturmaktadır.

Araştırmada araştırmacı tarafından betimsel tarama modeli kullanılarak ölçek hazırlanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem gibi demografik özellikleri; okuduğunu anlama ile ilgili ne tür eğitim aldıkları; okuduğunu anlama stratejilerini uygulamada kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri; okuduğunu anlama stratejilerini uygulamanın gerekliliği konusundaki düşünceleri; okuduğunu anlama stratejilerini uygularken kendilerinin veya öğrencilerinin karşılaştığı güçlüklerin neler olduğu” araştırılmaya çalışılmıştır. Ölçme aracının ikinci bölümünde, okuma öncesi için dört, okuma sırası için altı ve okuma sonrası için on üç anlama stratejisi verilmiştir. Öğretmenlerden bu stratejileri hangi sıklıkla kullandıklarını “Her zaman”, “Bazen” veya “Hiçbir zaman” şıklarından birisini işaretleyerek cevaplamaları istenmiştir. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu okuduğunu anlama stratejilerini uygulamanın her zaman gerekli olduğunu fakat ders kitaplarındaki bazı metinlerin stratejileri uygulamak için elverişli olmadıklarını, ayrıca okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için bazı durumlarda sınıf mevcutlarının fazla olduğunu ve ders sürelerinin yetmediğini belirttikleri görülmüştür.

Okuma öncesi kullanılan stratejilerde en çok kullanılan stratejinin ön bilgileri harekete geçirme stratejisi, en az kullanılan ise beklenti oluşturma stratejisi, okuma

sırasında kullanılan stratejilerden en çok kullanılanı sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma, en az kullanılanı ise metnin kenarlarına not alma stratejisi, okuma sonrası en çok kullanılan strateji soruları yanıtlama, en az kullanılan strateji ise stratejik not alma stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejileriyle ilgili aldıkları eğitimler ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zihinde canlandırma, sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma, kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma, hikâye haritası stratejisini kullanım sıklıkları cinsiyete göre önemli bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Genel istatistiklere bakıldığında kadın sınıf öğretmenlerinin bu stratejileri kullanım sıklıklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer stratejilerin kullanım sıklıklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılığı olmadığı görülmüştür.

Farklı kıdem yıllarına sahip sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaktadırlar. Stratejileri kullanmayan öğretmen sayısı çok azdır. Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejileriyle ilgili ne tür eğitimler aldıkları ile kıdem yılları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kıdem yılı az olan öğretmenler lisansta gerekli eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin zihinde canlandırma, altını çizme stratejisini kullanma düzeyleri ile kıdemleri arasında istatistiksel olarak önemli düzeyde fark olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Anlama, Okuduğunu Anlama, Okuduğunu Anlama Stratejileri

ABSTRACT
THE STRATEGY OF READING COMPRENSION WHICH ARE USED BY
PRİMARY SCHOOL TEACHER

Social Sciences Institutes Uşak University, May 2012

Advisor: Asst. Prof. Dr. Erol DURAN

The purpose of this thesis to find out the level of using strategy of reading comprehension by primary school teachers. The cosmos of this thesis made out by the 145 primary teachers who are on duty in central of Kütahya and the township of Kütahya such as Altıntaş, Aslanapa, Dumlupınar and Hisarcık and the sampling of this thesis makes out 100 primary school teachers in 2011-2012 education years in central of Kütahya, Altıntaş, Aslanapa, Dumlupınar and hisarcık which are the township of Kütahya.

In this thesis using a scale model of a descriptive case study was prepared by the student. The measure consists of two chapters. In the first chapter there are a study about demographic characteristics of the teachers such as gender and seniority; what kind of education they had about reading comprehension, whether they feel they are enough for reading comprehension or not, their thoughts about the importance of the reading comprehension and what they and their students have a time with when they are studying with reading comprehension. In the second chapter of the thesis there are 3 steps for pre-reading stage, there are 6 steps for during reading stage and there are 13 steps for after reading stage. The teacher asked to mark on the alternative such as "always", "sometimes" and "never" to measure how often they use the strategies. In the thesis the following conclusion were reached.

The majority of the teachers think that reading comprehension strategies are always necessary yet they think that some of the reading passages are not suitable for reading comprehension strategies in the text books furthermore the teachers pointed out that in some cases classes outnumber and there isn't enough time to use reading comprehension strategies.

In the pre-reading strategies the most commonly used strategy which is into action the previous information, the strategy which create expectation is used at least. In the during reading strategies the most commonly used strategy is call to answer question and asking new question, the least used strategy is the note taking to

the edge of the text. The commonly used strategy in after reading strategies is answer the questions and strategic note taking strategy is used at least.

It has been concluded that training received by the teachers on reading comprehension strategies did not differ significantly between their gender.

Significant differences by gender was observed that use of Mental Picture, search answer for the questions and ask new questions, not follow the word but follow the thoughts, use of frequency map of the story. Looking at the overall statistics were much higher than the frequency of female teachers use these strategies. It is noticed that there is no differences in frequency of use of other strategies.

The primary school teachers who has different seniority, use reading comprehension strategies in Turkish Lessons. There are very few teachers use strategies. There is an important difference between what kind of teachers received training on reading comprehension strategies and their severance. The teachers with less seniority stated that they received the necessary training in the license.

There is a significant differences between the classroom teachers levels of revive in the mind, using the strategy of highlighting and their seniority.

Key Words: Reading, Comprehension, Reading Comprehension, Reading Comprehension Strategies.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Yasemin İNCE'nin "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri" başlıklı tezi 15/05/2012 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından 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. Erol Duran
Üye : Yrd. Doç.Dr. Metin DEMİR
Üye : Doç.Dr. Musa ÇİFTÇİ

...S.İ. Duran...
...Metin DEMİR...
...Musa ÇİFTÇİ...

Enstitü Müdürü

Doç.Dr.Musa ÇİFTÇİ

M. Çiftçi

ÖNSÖZ

İlk olarak, araştırmanın her aşamasını birlikte yürüttüğümüz, çalışmanın başından beri fikirleriyle yol gösteren, zamanını tecrübelerini, desteğini ve tavsiyelerini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Erol DURAN' a sonsuz teşekkür ederim.

Beni yüksek lisans yapmak için yüreklendiren, hayatımın her aşamasında desteğini, sevgisini, ilgisini esirgemeyen beni bu günlere getiren anneme ve babama, yüksek lisansımda ilgisini esirgmeden bana sabırla yardım eden sevgili eşim Güven KOÇAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yasemin İNCE

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Yasemin İNCE

Doğum Yeri ve Tarihi: İzmir – 22. 06. 1986

Lisans Öğretimi: Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yabancı Dil: İngilizce

İletişim: yaseminince4@hotmail.com

İş Deneyimi:

2008 – 2009 Yalnızsaray İ.Ö.O. / Altıntaş – Kütahya

2010 – 2011 İstiklal İ.Ö.O / Altıntaş - Kütahya

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vii
ÖNSÖZ	viii
ÖZGEÇMİŞ	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1

BÖLÜM I

1. Tezin Konusu	2
2. Tezin Amacı	3
3. Tezin Önemi	3

BÖLÜM II

1.Okuma	5
2. Okumanın Genel Nitelikleri ve Amacı	6
3. Okumanın İnsan Hayatındaki Yeri	8
4. Anlama	10
5. Anlama Becerisini Geliştirme Yöntemleri	12
6. Okuduğunu Anlama	13
7. Anlama Becerisini Geliştiren Yöntemler	15
8. Okuduğunu Anlama Süreçleri	16
9. Okuduğunu Anlama Stratejileri	19
a. Beklenti Oluşturma Stratejisi	21
b. Şema Oluşturma Stratejisi	21
c. Altını Çizme Stratejisi	22
d. Metnin Kenarına Not Alma Stratejisi	22
e. Kelimelerin Değil, Düşüncelerin Takibini Yapma Stratejisi	22
f. Okunan Metni Tekrar Etme Stratejisi	22
g. Anlamlandırma Stratejisi	23
h. Tekrarlı Okuma Yöntemi	23
i. Hikâye Haritası Yöntemi	23
j. SQ3R (İSOAT) Stratejisi	24
k. Stratejik Not Alma	24
l. GSOYBY: Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme (SQ4R)	25
m. Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L)	26
n. İTS (İşbirlikli Tartışma Sorgulama) Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis- Q)	27
o. TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme –Örgütlenme- Değerlendirme) Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)	28
p. Ekleme Stratejisi	29
r. Özetleme Stratejisi	31

BÖLÜM III

1. Araştırmanın Yöntemi.....	35
2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	35
3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	35
4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	36
5. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi	37
6. Çalışma Grubu	38
7. Kapsam ve Sınırlılıklar	38
8. Varsayımlar	39

BÖLÜM IV

1. Bulgular ve Yorumlar.....	40
a. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
b. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	42
c. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	43
d. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	44
e. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
f. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	47
g. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	50
h. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	52

BÖLÜM V

1. Sonuçlar	57
2. Öneriler	58
KAYNAKÇA	59

EKLER

Ek 1: Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği.....	63
Ek 2: İzin Belgesi	65

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Okuduğunu Anlama Süreçleri..... 17
Tablo 2.	Okuduğunu Anlama Stratejileri..... 33
Tablo 3.	Okuduğunu Anlama Stratejileri İle İlgili Eğitimlerini Gösteren Dağılım 38
Tablo 4.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşleri. 40
Tablo 5.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Öncesinde Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri..... 42
Tablo 6.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Sırasında Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri..... 43
Tablo 7.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Sonrasındaki Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri..... 44
Tablo 8.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değerlendirmesi 46
Tablo 9.	Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejilerini Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi 47
Tablo 10.	Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşlerin Kıdem Yılına Göre Değerlendirilmesi 50
Tablo 11.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanım Düzeylerinin Kıdem Yılına Göre Değerlendirmesi 52

BÖLÜM I

Giriş

Ünlü Alman yazarı Goethe “Okumayı öğrenmek sanatların en güç olanıdır. Hayatımın seksen yılını bu işe verdim. Yine de tam olarak öğrenebildiğimi söyleyemem.” sözüyle okumanın, okuma öğretiminin önemine dikkat çekmiştir.

Göğüş’e göre (1978: 60) okuma bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik; kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir. Duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantı bulunmadan okuma etkinliği gerçekleşemez. Sever’e (1995: 19) göre okuma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir. Her metin bir dil ürünüdür. Dilin yapı taşlarını sözcükler oluşturur. Okunan bir metnin anlaşılması dil ve düşünce etkileşimini gerektirir. Anlamaya dayalı okuma eylemi, insan bilincini oluşturan ve elıştiren bir süreçtir. Okuma, bireylerin kişiliğini, değerlerini, ilgisini de etkiler. Bu etkileme duyuşsal boyutlu değişimlere neden olabilir. Özellikle yazınsal metinler, insanlığın duyu ve düşünce birikimini en zengin ve etkili biçimde ortaya koyan ürünlerdir. Okunması, bireyleri çeşitli duyu, düşünce ve eylem biçimleriyle karşılaştırır. Okuma, bireylerin hoşgörü kazanma, özdeşim kurma gibi duyuşsal boyutlu davranışlar kazanmasında ve beğenilerinin yükseltilmesinde etkili olan bir süreçtir. Kural ve tekniğine uygun olarak yapılan sesli ve sesiz okuma ise devinişsel boyuta örnektir.

Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir (Coşkun, 2002: 231).

Okuma etkinliği, anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşır. Bu yüzden okuma öğretimini anlama etkinliği ile tamamlamak gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerisi açısından ilkokul öğrencilerinden, okunan parçaya uygun başlık bulmaları, okunan öykü ya da masaldaki kahramanların niteliklerini söylemeleri, olayların yer ve zamanlarını anlayıp belirlemeleri beklenir (Tazebay, 2005: 16).

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak; kelime ve cümleler anlaşılmağa ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki

kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 20).

Türkçe öğretim programının içerisinde; ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerilere dönük kazanımlar yer almaktadır. Metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma gibi kazanımlarda bulunmaktadır. Türkçe derslerinde kullanılan çalışma kitaplarında, farklı okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanmasına yönelik etkinlikler bulunmakla birlikte, öğrencilere stratejilerin nerede, nasıl, ne zaman ve niçin kullanıldığının öğretimi verilmemektedir (Özyılmaz, 2010: 2).

Okuma alışkanlığı kazanmada, etkin bir okuyucu olmada temel, ilköğretim birinci kademedede atılır. Bu temeli atacak olan da okuma sevgisiyle dolu, okumayı yaşamının vazgeçilmez bir parçası yapan, yaşam boyu öğrenmeye inanan ve bunun yolunun da iyi bir okuyucu olmaktan geçtiğine inanan sınıf öğretmenleridir. Görüldüğü üzere eğitimin her alanında olduğu gibi bu alanda da sınıf öğretmenlerine model olma, temel atma, yeni nesle şekil verme görevi düşmektedir (Kolaç, 2007: 4)

Türkçe derslerinde öğrencilerin “stratejik okuyucular” olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan stratejik okuyucuları ilköğretimin ilk çağlarından itibaren yetiştirebilecek olan sınıf öğretmenlerinin okuma, anlama becerilerini ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını veya ne kadar kullandıklarını incelemeye değer bulunmuştur.

Araştırma problemi çerçevesinde alanyazın taranarak; aşağıda okuma, anlama, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, okuduğunu anlama stratejileri öğretimi ile ilgili konuların incelenmesine yer verilmiştir.

1. Tezin Konusu

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri konusu ele alınmıştır.

2. Tezin Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemektir. Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine karşı görüşleri, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ele alınacaktır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranacaktır:

Araştırma Soruları

1. Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin okuma öncesi kullanılan okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin okuma sırasında kullanılan okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin okuma sonrasında kullanılan okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri nasıldır?
5. Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre değişmekte midir?
6. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin cinsiyete göre değişmekte midir?
7. Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin görüşlerinin kıdem yılına göre değişmekte midir?
8. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin kıdem yılına göre değişmekte midir?

3. Tezin Önemi

Son yıllarda okumanın önemi oldukça artmıştır. Hayat boyunca öğrenilen bilgilerin büyük bir kısmı okuma yoluyla gerçekleşir. Okuma süreci basılı ya da yazılı sesleri, işaretleri, sözcükleri algılama bunları anlamlandırıp kavrama yorumlama basamaklarından meydana gelir. Anlama olmadan tam bir okuma gerçekleşmez. Hem eğitim yaşamının hem de sosyal yaşamın oluşturulmasında okuduğunu anlamaya yönelik ciddi sorunlar yaşanmaktadır. İlköğretimin ilk yıllarından itibaren Türkçe derslerinde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı öğrencilerin anlama düzeyine olumlu katkı sağlar.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. İlköğretim düzeyinde

öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek; düşünen, anlayan, eleştiren, okudukları arasında önemli ilişkiler kuran ve yeni bilgilere ulaşan öğrenciler olmaları gerekmektedir. Bu nedenle okuma metinlerinde hangi stratejiler ne zaman kullanılacağı hakkında bilgi vermesi açısından önem taşımaktadır.

Türkçe dersinin en önemli amaçlarından biri öğrencilere okuduklarını anlama yeteneği kazandırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için sınıf öğretmenlerine büyük iş düşmektedir. Çünkü anlama yeteneği çeşitli etkinlik ve alıştırmalar sonucu gelişmektedir. Tüm bunlar için çeşitli okuduğunu anlama stratejileri geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama stratejileri okunan metnin amacını belirlemeye, metni irdelemeye, neden sonuç ilişkisi kurmaya yardımcı olmaktadır. Öğrenciler uygun yer ve zamanda uygun okuduğunu anlama stratejilerini kullandıklarında anlamaya bağlı öğrenmeleri daha başarılı bir şekilde gerçekleştireceklerdir.

Ülkemizde okuduğunu anlama stratejilerini tanıtan ve Türkçe derslerinde okuduğunu anlama stratejilerinden nasıl faydalanılacağını anlatan çok az araştırma yapılmıştır. Bu tür araştırmaların azlığı, bu alan için eksiklik olarak görülmektedir. Bu araştırma, bu eksikliğin giderilebilmesine yönelik çalışmalara bir adım olması açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, çalışmanın, bu konuda kendini geliştirmek isteyen sınıf öğretmenlerine de katkı sağlayacağı umulmaktadır.

BÖLÜM II

1.Okuma

Uygar bir millet olmanın ilk koşulu bilgilere ulaşarak her alandaki gelişmelere ayak uydurmaktır. Günümüzde bilgi edinmenin çok çeşitli yolları bulunmaktadır. Bunların en önemlisi “okuma” dır (Özyılmaz, 2010: 4).

Okuma eylemi insanın var olduğundan beri bilgiyi elde etmenin en önemli yollarından biri olmuştur. Çünkü sürekli değişen dünyada değişmeyen iki temel şey vardır: Birincisi bilginin yazılı ve görsel olarak sunulma zorunluluğu, ikincisi bilginin okunması, anlaşılması ve değerlendirilmesi durumudur (Temizkan, 2007: 16).

Çağdaş olmanın ölçülerinden olan okuma eyleminin birçok tanımı vardır. Bu tanımları şöyle sıralamak mümkündür:

Pilten’e göre (2007: 1) okuma, duyu organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin yazılı sembolleri anlama çabasıyla meydana gelen bir etkinliktir. Ateş’e göre (2006: 32) okuma, zihinsel bir süreçle desteklenen yazılı sembollerin çözümlenmesidir. Tanıgök (2006: 9) okuma eylemini, baş ve göz hareketlerinin, ses organlarının yazılı veya görsel metindeki anlamı kavramaya yarayan faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir (Öz, 2001: 193).

Bu tanımlara göre, okuma etkinliği duyu organlarımızdan biri olan göz kaslarının yazılı semboller üzerinde hareket etmesi ile başlayan duyu organları tarafından algılanan yazılı sembollerin beynimizdeki bilgilerle karşılaştırılarak anlamlandırılmasıyla devam eden bir süreçtir.

Güneş (2002: 39) okuma eyleminin, aklın gelişimine en büyük katkıyı sağlayan yüksek düzeyli zihinsel işlemler olduğunu, okuma sürecinin çeşitli gelişim aşamalarından oluşan karmaşık bir süreç olduğunu, okumanın her şeyden önce sembollerin tanındığı bir algılama süreci olduğunu ifade etmiştir.

Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla gerçekleşir (Demirel, 2006: 81). Okuma, bireyi yaşamı algılamasında, olayları görmesinde, yönlendirmesinde ve değerlendirmesinde imkânlar sağlayan bir eylemdir (Yılmaz, 2009: 145). Sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik biçiminde de betimlenmektedir (Sever, 1995: 16).

Güneyli'ye (2008: 83) göre okuma, yaşamımızı anlamlandıran bize farklı bakış açıları kazandıran, yaşamımıza şekil veren bir eylemdir. Epçeçan'a (2009: 207) göre ise bireylerin bilgilerini arttıran, duygu ve düşüncelerine şekil veren, bireyin kişilik kazanmasına yardımcı olan sürece okuma denir. Metnin yazıldığı biçimden çıkarak ön bilgilerden geçmesiyle metin ile okuyucu arasında kurulan iletişim sürecine okuma denir (Çöğmen, 2008: 3).

Kovacıoğlu (2006: 4) okuma eylemini yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç olduğunu ifade ederek, biz okurken önce yazıyı görür, yazıların biçimlerini çeşitli çağrışımlarla adlandırır ve seslendiririz. Böylece tanıma, anlama ve seslendirme işlemleri arasında bağ kurarız. Bu kurulan bağın tümüne okuma denir.

Okuma, bilgi dağarcığını zenginleştirme yollarından biridir. Basılı ve yazılı bir sayfayla iletişime girilmektedir. Okuma iletiyi alıp kavramadır. Günlük yaşam içinde öğrendiklerimizin bir bölümünü okuma yoluyla ediniriz (Tazebay, 2005: 4).

Okuma, bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir (Ünalın, 2001: 86).

Yukarıdaki tanımlarda da görüldüğü gibi, toplumun, günümüzün gelişim ve değişimlerine uyum ve katkı sağlamak için özgür düşünceye sahip, olaylara eleştirel yaklaşabilen bireylere ihtiyacı vardır. Bunu gerçekleştirmenin tek yolu da "okuma" dır.

Toplumların düşünen ve sorun çözen bireylere ihtiyacı olması tüm dünyada eğitim sisteminin sorgulanmasına neden olmaktadır. Toplumları düşünen ve sorun çözen bireyler haline gelebilmek için ezberleyen bireyler yerine, düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmemiz gerekmektedir.

Okuma tanımlarının ortak özelliklerine baktığımızda anlamanın ön plana çıktığını görmekteyiz. Hangi amaçla okuma eylemi yapılırsa yapılsın, ister bir gazeteden haber almak, ister bir roman hikâye ya da ders kitabı olsun sonunda ulaşılmak istenen hedef okunan materyalden anlam çıkarmaktır (Pilten, 2007: 1).

2. Okumanın Genel Nitelikleri ve Amacı

Sever (1995: 16-18) görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren okumanın genel niteliklerini şöyle özetlemektedir:

1. Okuma Bir İletişim Sürecidir: Yazar duygu ve düşünce evreninde oluşturduğu anlam birikimini, dil dediğimiz simgeler sistemi aracılığı ile işaretlere dönüştürür ve metin olarak okura sunar. Okur bu işaretleri önce görür, gerekirse seslendirir ve anlamlarını kavrar. Metin ile okur arasındaki bu etkileşimde, yazarın kafasındaki anlam, okura aktarılmış olur. Bu bağlamda düşünüldüğünde, okuma, yazarla okur arasında doğan bir iletişim sürecidir.

2. Okuma Bir Algılama Sürecidir: Sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı gerektiren etkinliktir. Bir düşünme sürecidir ve anlamlandırmayı gerektirir. Bu anlamda okuma, bir algılama sürecidir.

3. Okuma Bir Öğrenme Sürecidir: Öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri okumadır. Okuma, yalnızca öğrencilerin değil herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması ve birbirleriyle sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme aracıdır.

4. Okuma Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Boyutlu Bir Gelişim Sürecidir: okunan bir metinde anlam evreninin algılanması dil ve düşünce etkileşimini gerektirir ve anlamaya dayalı okuma eylemi insan bilincini oluşturan ve geliştiren bir süreçtir. Okuma, bireylerin kişiliğini, değerlerini, ilgisini de etkiler. Bu etkileme duyuşsal boyutlu değişimlere neden olur. Kural ve tekniğine uygun olarak yapılan sesli ve sessiz okuma, devinişsel boyutu olan davranışları içermektedir.

Okuma gelişigüzel değil, belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen bir eylemdir. Bilgi edinmek için, sınırlı ve özel bir bilgiyi bulmak için, eğlenceli ve hoş vakit geçirmek için vb. gibi faktörler, yerine ve zamanına göre okumanın amaçlarını oluşturmaktadır. Bunların dışında okumanın her yerde ve her zamanda geçerli olan anlama gibi bir amacı bulunmaktadır. Diğer yandan okuma bir ihtiyaç meselesidir ve bireyin okuma isteği onu bir ihtiyaç olarak görüp görmemesi ile yakından ilgilidir. Okumayı bir ihtiyaç olarak gören birey dikkatini okuduğu materyal üzerinde yoğunlaştırmada zorlanmaz (Temizkan, 2007: 18).

Ayrıca, Türkçe eğitim programında okumanın amaçları genellikle şu şekilde ifade edilmektedir:

1.Öğrencilerin okuduklarını doğru ve çabuk anlama, tabii ve anlamlı okuma alışkanlıklarını geliştirerek sesli ve sessiz okumayı iyileştirmek,

2.Türlü konularda okuma ilgisini geliştirmek yoluyla öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirmek ve okuma zevkini yükseltmek,

3.Türlü konularda okuma ilgisini geliştirmek yoluyla öğrencileri iyi bir karakter ve ülkeye sahip etmek,

4.Öğrencilere güzel eserlerin güzelliğini duyurmak yoluyla onları estetik değerler üzerinde düşündürmek,

5.Öğrencilerde ilk gençlik devresinin duygululuğuna yararlı bir akım vermek ve bu duyguları değerli ve yararlı isteklere yöneltmek,

6.Öğrencilere türlü konularda bilgi kazandırmak, türlü bilim ve inceleme çalışmalarının gerektirdiği okumalarla edinilen yetenekleri geliştirmek,

7.Öğrencileri iyi eserlere istekli ve onlardan hoşlanır duruma getirmek, onlara boş zamanlarını okumakla geçirme alışkanlığını kazandırmak,

8.Çocuklarda kitap sevgisini ve kitap sahibi olma isteklerini yaratmak ve geliştirmek,

9.Türk dilini sevdirmek ve Türk Dil Devriminin amaçlarını gerçekteştirmek (M.E.B. 2005).

Demirel ve Şahinel (2006: 83) de okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme, sözcük hazinesini geliştirebilme, okumanın bilgi kazanımı yollarından biri olduğunu kavrayabilme, doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirmek, okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirebilme.

Ünalın, (2001: 86)' a göre okumanın amaçları:

Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okunulını doğru ve çabuk anlama

Boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme

Seviyeye uygun iyi kitap seçebilme

Kelime hazinesini zenginleştirme

Kitap okumanın en sağlıklı, en ucuz ve en kolay bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavratma

Doğru ve güzel Türkçe ile yazılmış edebi metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme.

3. Okumanın İnsan Hayatındaki Yeri

Eski çağlardan beri okumanın insan yaşamındaki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. Okuma, düşünceyi besleyen, geliştiren kaynaklardan biri sayılmıştır. Bireyin bireyselliğinin bilincine varması, üyesi olduğu toplumla ilişkilerini

düzenlemesi okuma gücünü kazanmasına bağlıdır. İnsanın yeryüzündeki yerini, var oluş nedenini anlamasında okumanın etkin bir yeri vardır. Çünkü okuma kör inançları ve bilgisizliği yenen bir güçtür. Günümüzde okuma-yazma tüm öğrenmeler için gerekli olan bir beceridir. Ancak bu beceri okuduğunu anlama gücü ile desteklenmelidir. Okuma, anlama gücünü de geliştirir. Bir yazıyı okurken onun düşünsel dokusunu, düşüncelerin geçerli olup olmadığını, yaşantılarımızla ilişkileri üzerinde dururuz. Yazıyı anlayıp anlamadığımızı düşünürüz. Bu da anlama gücünün gelişmesidir (Tazebay, 2005: 3).

Günümüz toplumlarında yaşayan bireylerin kazanması gereken beceri sayısı, dünün toplumlarında yaşamış olanlarınkinden daha fazladır. Yaşam uygarlaştıkça kalkınma gerçekleştikçe etkili bir yaşam sürmek için okuma gerekliliği de artmaktadır.

Öğrencinin hayatında okuma eylemi, yeme - içme gibi zorunlu bir eylem olmalıdır. Çünkü insan, içinde yaşadığı toplumun bir bireyi olmasını sağlayan bilgi ve becerilerin büyük bir kısmını okuyarak kazanmaktadır. Okuma, kişiye sadece öğretim için bazı olanaklar sağlayan bir olgu değil; onu yaşama koşullarına hazırlayan ve içinde yaşadığı dünya ile bağ kumasını sağlayan bir etkinliktir. Okulda yapılan okuma etkinliklerinin yanında, öğrencide okuma isteği uyandıracak çalışmalarda da bulunulması gerekmektedir. Bunun için, öğrencilere yaş ve gelişim düzeylerine uygun eserlerin önerilmesi, bu tür eserlerden kısa bölümlerin sınıfta okunması, okunan eserleri sınıfta anlattırma, kitap ve okuma kolu kurarak öğrencileri bu etkinliklere katılmaya yöneltme, sınıfta güncel konularla ilgili okuma parçalarının okunmasını sağlama gibi etkinliklerin yapılması gerekmektedir (Aşılıoğlu, 1993: 134).

Okuma becerisi, bireyin yaşamında ilerlemesi ve kendini gerçekleştirme için önemli bir yere sahiptir. Okuma becerisine sahip bir birey araştırmacı ve sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olma, okuduğunu önce yorumlayan sonra kendi özgün görüşünü ortaya koyma, hiçbir bilgiye körü körüne evet dememe gibi özelliklere sahiptir (Güneyli, 2003: 23). Okumanın etkili gerçekleştirilebilmesi için öncelikle bireylerde okuma bilincinin geliştirilmesi gerekmektedir. Okuma bilincine sahip bir birey, okuma becerisinin yaşamsal bir değer taşıdığına ayırımına varmış ve okumayı hayatının vazgeçilmez bir parçası olarak kabul etmiştir. O, artık neyi, nasıl, nerede okuması gerektiğini bilen kişidir. Diğer bir önemli özelliği ise okuma becerisinin bir eğitim süreci gerektirdiğini bilmesidir. Hiçbir beceri bize doğuştan verilmez. Okuma

becerisi de yaşam boyu devam eden bir eğitim sürecini ve yoğun bir çalışmayı gerektirir (2003: 32).

Okuma etkinliği ülkelerin ekonomik hayatlarında da önem taşımaktadır. Ülkelerin kalkınmışlığı büyük ölçüde her alanda üretim yapabilmelerine ve teknoloji ürünlerini kullanabilmelerine; üretme ise kendini geliştirmeye ve okumaya bağlıdır. Okuma, yaratıcı olmayı ve hayata farklı pencerelerden bakmayı kolaylaştıran bir beceridir. Ülkedeki okuma bilinci, kitaba verilen değer ve okur sayısı arttıkça düşünen, üreten beyinler yetişecek ve gelişme hızı da bu ölçüde artacaktır (Temizkan, 2007: 22).

Bizim eğitim – öğretim sürecimizde özellikle okuldaki okuma etkinlikleri Türkçe dersleriyle sınırlı kalmaktadır. Aslında tüm derslerde okuma etkinliğine yer verilmesi gerekmektedir. Okul dışına da herhangi bir bilgiyi elde etmek için okuma etkinliği gerçekleştirilmektedir. Bu süreçler göz önünde tutulduğunda okulda öğretmenlere, okul dışında aile bireylerine çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Hayatımızda büyük öneme sahip olan okuma etkinliğinin çocuğa içsel güdülenme yaptırmadan okuma alışkanlığı ve becerisi kazandırmanın da mümkün olmadığı unutulmamalıdır. Bu yüzden okulda öğretmen, okul dışında aile bireyleri de kitap okuyarak çocuğa örnek olmalıdırlar.

Okuma, birinci sınıfta, programın belirttiği amaca ulaşılmakla sonuçlanmadığı gibi ilkokul sonunda ve sonraki öğretim kademelerinde de son noktasına gelemmez. Okumada gelişme hayat boyu sürer (Öz, 2001: 193). Okuma eylemi sadece okul yıllarında öğrenilen ve o dönemde devam eden bir süreç olarak düşünülmemelidir. Aksine uyuma, beslenme, nefes alıp verme gibi hayatımızın her anında devam eden bir süreçtir (Güneyli, 2008: 179). Okumayı hayatının bir parçası olarak gören bireyler, bilgiye ulaşmak için, eğlenceli vakit geçirmek için okuma eylemi üzerinde yoğunlaşırlar.

4.Anlama

Türkçe dersinin temel amaçlarından biri, öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını eksiksiz ve doğru olarak anlama gücü kazandırabilmektir. Yazılı bir metni anlamak, sözlü ifade edileni anlamaktan daha karmaşıktır. Sözlü anlatımda, jest, mimik, el kol hareketleri gibi çeşitli unsurlar anlatımı ve anlamayı kolaylaştırır. Yazılı anlatımı kolaylaştıracak noktalama

işaretleri dışında çok önemli unsur yoktur. Yazılı metinde önce yazıdaki düğüm noktalarını çözmek gerekir (Aşılıoğlu, 1993: 21).

Okuma eyleminin amacı anlamayı sağlamaktır. Anlama, okunan konuda önceden edinilmiş bilgi ve deneyimleri yazarın sunduklarıyla karşılaştırmak ve onun görüşlerinden kabul edilenler ve edilmeyenler hakkında çeşitli yargılara ulaşmaktır. Yazarın iletmek istediği fikirlerden sonuç çıkarmak ve anlamın derinliğini kavramak için okurken sürekli olarak dikkat sarf etmek gerekir. Anlama, yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır; okuma ve dinleme etkinliğinin amacıdır. Okuma ve dinleme temel niteliğiyle bir anlama sürecidir. Bununla birlikte anlama, girişik bir eylemdir. Yazılı sayfa bir belirtiler yığındır; zihin bu belirtiler karşısında ne demek istendiğini kavramaya, ilgilerini bulmaya ve bir sonuca varmaya çağrılmaktadır (Göğüş, 1978: 71).

Öğrenci geniş metinlerdeki anlamları yakalamak için sözcük ve sözcük gruplarının anlamları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Belleğe kaydettiği biçimlerle gördüğü biçimleri karşılaştırmakta ve onlara bir de anlamlar katmaktadır. Böylece her öğrenci kendine özgü anlama süreci içinde okuduğu metni yeniden anlamlandırmaktadır (Güneş, 2002: 41).

Göğüş'e göre (1978: 72) anlam zihinde şu yönlerden değerlendirilmektedir:

- a. Kapsamı
- b. Verilen bilgilerin güvenilirliği
- c. Bilgi ve düşüncelerin gerçeklere uygunluğu
- ç. Konunun başka yazarların düşünceleriyle karşılaştırılması
- d. Düşünceden yola çıkarak sonuçların kestirilmeye çalışılması
- e. Okuyucunun yazıdan öğrendikleriyle eksik bilgilerini tamamlaması, yanlış kanılarını düzeltmesi.

Anlama, okuma eyleminde alıcı, verici tarafından verilen bilgiyi aldığı anda, zihnindeki eski bilgileriyle karşılaştırıp, yorumlayarak bir sonuca ulaşmasıdır (Ateş, 2006: 39).

İletişim sürecinde doğru anlamamanın gerçekleşmesi için verici ile alıcı arasındaki anlamların ortak olması gerekmektedir. Eğer verici ile alıcı arasında ortak bir anlam yoksa mesajın anlamını çıkarmak güç olmaktadır. Bu durum yazılı metinler için de geçerlidir. Yazar, metinlerde daha çok öğrencinin bildiği sözcük ve dil yapılarını kullanmalıdır (Güneş, 2002: 41).

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik anlama becerisidir. Tüm canlılar var olduğu günden itibaren çevresindeki diğer canlılarla çeşitli şekillerle iletişim kurarlar. Bütün bu iletişim doğal bir süreçtir. Bütün bu iletişimleri anlamlı ve tutarlı etkinlikler haline dönüştüren insandır. Anlama becerisi toplum hayatının temelini oluşturmaktadır (Demir, 2010: 2).

Güneşli'ye (2003: 26) göre yazılı ya da basılı metinde anlatılmak isteneni doğru olarak yorumlamaya anlama denilmektedir. Aynı zamanda okuma faaliyetinin sonuçları arasındadır. Okuma faaliyeti sonunda anlama gerçekleşmişse okuma faaliyeti başarıyla gerçekleşmiştir. Demir'e (2010: 2) göre anlama, bireyin yazılı bir metni sözel ya da görsel bir ifadeyi duyu organları yoluyla zihninde canlandırması daha önce var olan bilgileriyle harmanlayıp yeniden yapılandırıp farklı bir bilgi olarak yaşamında kullanmasıdır.

Anlama, bir metni bütün olarak algılama, yorumlama ve eleştirmedir. Anlama okul öncesi dönemde dinleme yoluyla, okuma yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma yolu ile geliştirilmektedir (Kovacıoğlu, 2006: 8).

Bu tanımlardan yola çıkarak anlamayı, bir metinde, fikirde veya yazıda yazarın anlatmak istediğini anlamak, yorumlamak olarak tanımlayabiliriz. Anlama tanımlarına bakıldığında anlamamanın okuma becerisi ile birebir ilişkili olduğu görülmektedir. Okuma-anlama birbirine neden sonuç ilişkisiyle bağlıdır.

5. Anlama Becerisini Geliştirme Yöntemleri

Öğrencinin genel bilgisi, yaşam deneyimleri, izlenimleri arttıkça anlama düzeyi de artar. Öğrencilerin anlama yeteneğini daha çabuk geliştirecek yollar da vardır. Öğretmen, anlama yeteneği kazandırmanın, anadili eğitiminin temel görevlerinden biri olduğunu unutmamalıdır (Göğüş, 1978: 74).

Anlama becerisini geliştirmek için önerilen yolları şu şekilde sıralayabiliriz:

a. Zihni Geliştirmek: Anlamak uyarıların zihinde eski izlenimler ve bilgilerle birleşerek algılaması olduğuna göre, izlenimler edinmiş olmamız gerekir. Yoksa zihin yeni düşünceyi birleştirerek dayanaklardan yoksun kalır. Olabildiğince sözcük öğrenme, yazılarda sık sık yer alan söz sanatları ve dolaylı anlatımlar hakkında bir görüş kazanılması, yazım türleri hakkında bilgiye sahip olma etkinlikler gerekir (Aşillioğlu, 1993: 133).

b. Anlamaya Yararlı Yeteneklerin Kazınması: Bazı tutum ve yetenekler bireyin anlama yeteneğini geliştirmesine yardım eder. Öğrencinin okumaya karşı

isteği ve bu isteğini arttıracak okuma ortamı onu, okuduklarını anlamaya alıştıran yollardan biridir. İkinci yol, belli amaca yönelik olarak öğretmenin gözetiminde yapılan güdümlü okumadır. Güdümlü okumada öğretmenin açıklamaları, soruları, üzerinde durulan noktalar okunulan metni anlamayı kolaylaştırır. Anlamaya yararlı yeteneklerin geliştirilmesindeki diğer yollar, okumanın dikkatle yapılması, okunan metnin özetlenmeye çalışılması, okurken anlamı bilinmeyen sözcük ve terimlerin araştırılıp öğrenilmesi, okunan metin üzerinde tartışılmasıdır (Göğüş,1978: 75).

c. Okuma Becerisinin Geliştirilmesi: Bu aslında yukarıda belirtilen iki maddenin bir özeti olarak kabul edilebilir. Okul ve aile çevresinin katkısı ile sürekli pratikle daha önemlisi okumayı bir yaşam biçimi olarak kabullenme ile oluşabilecek bir süreçtir (Kavacıoğlu, 2006: 9).

Anlama, okunanı kavramadır. Okunanın kavranıp kavranmadığını ise bireyin metni değerlendirebilme, oradaki bilgiyi kendine mal edebilme ve onu yorumlayabilme düzeyi ile belirlenmektedir (Palamut, 2008: 22).

6. Okuduğunu Anlama

Okuma etkinliği anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşır. İnsanlar bazen düşünmeden ve anlamaya çalışmadan okuduklarında; sonuçta hiçbir şey anlamadıkları ve hatta ne okuduklarını bile anımsamadıkları görülür. Anlamayı öğrenme, en az okuma kadar önemlidir. Bilgi çağı denilen yüzyılımızda yine en az bilgi kadar, bilginin anlaşılması da önemlidir. Bu nedenle okuma becerilerini, anlama becerileri ile bütünlemek gerekmektedir (Gelen, 2003: 58).

Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir. Okuyucu kelimeyi seslendirme yapmakla yazılı kodu çözmekte ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır (Yılmaz, 2008: 133).

Okuyucular, metin içi ve metin dışı kavramlar üzerinde ayrıntılı çıkarımlar yapar. Yapılan ayrıntılı çıkarımlar, bir sonraki metinde neler olacağın habercisi olabilir; ifade edilen belirli fikirler ya da kavramlar süslenerak farklı şekillerde anlaşılabilir; eski ve yeni metinler arasındaki ilişkileri daha iyi anlamaya olanak sağlayabilir (Mcnamara & O' Reilly, 2009: 2).

Okuma, metin ile okuyucu arasındaki bir iletişim sürecidir ve bu iletişimde metin yazıldığı biçimden çıkarak, okurun ön bilgilerinden geçmektedir. Yazar kendi

düşünce sürecinde oluşturduğu anlamı yazı aracılığıyla okura sunmakta, okuma işlemini gerçekleştirerek yazarın sesine kulak veren ve dolayısıyla da iletişime karşılık veren okur ise yazarın sunduğu anlama, kendi anlamını da katmaktadır. Böylelikle okunan metin sadece yazarın değil okurun da düşünme sisteminden parçalar içermiş olmaktadır. Bu durumda okuma etkinliğinin, karşılıklı devam eden bir eylem, bir etkileşim olduğu söylenebilir. Okurun kattığı bu yeni anlamlarda, onun ön bilgisi, kültürü, kavramları, düşünme yapısı, eğitimi hatta farklı bir dilde ise ve çeviri metin okuyorsa kendi dili de oldukça önemlidir. Okuduklarından anlam çıkarma, kendi için ya da amacına yönelik değerli ve değerli olmayan bilgiyi ayırt etme, okurun ne kadar anlamlı bir okuma süreci geçirdiğiyle ilgili bir durumdur (Çöğmen, 2008: 3-4).

Okuma hem kelime tanıma becerisine hem de okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. Türkçe kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyucular, kelimeleri çabucak seslendirirler ve enerjilerinin büyük bir bölümünü anlamaya ayırırlar. Bu tür okuyucuların, okumaları akıcıdır ve okuduklarının büyük bir bölümünü anlarlar. Kelime tanıma becerisi gelişmemiş ya da az gelişmiş okuyucular ise kelimeleri seslendirmekle meşgul olduklarından anlamaya fazla vakit ayıramazlar. Bu tür okuyucular ise okumada sorun yaşarlar, yavaş ve yanlış okurlar, okuduklarının çoğunu anlayamazlar (Yılmaz, 2008:132).

Göğüş'e göre (1978: 73) okunan yazıyı yanlış anlamamanın veya anlamamanın başlıca sebepleri şunlardır:

1.Yazıda bilinmeyen sözcüklerin çok olması

2.Anlatımın söz sanatlarıyla yüklü olması

3.Konunun okuyucuya yabancı olması

4.Karşıt, tutarsız düşünceleri birleştirme çabası

5.Öznel anlama: Okunan yazıyı uyandırdığı çağrışımlara göre (korku, kıskançlık, iyi ya da kötü anılar) benimsenmesi, yeterince çözümlenmemesi, yazının yalnız bizde uyandırdığı izlenimlerle anlaşılması öznel anlamadır.

6.Çocuklarda beniçencilik: Küçük yaştaki çocuklar kendi varlığı ile kendi dışındakileri ayıramazlar, bu durum onları okudukları metni yanlış anlamaya götürür.

7.Yazarın yan düşüncelerinden birine odaklaşılması

Toplumlar irdeleme, neden sonuç ilişkileri kurma ve algılama yeteneği geliştirmeden sorunlara çözümler getirememektedirler. Okuduğunu anlama becerisi eksikliği, bireyi daima şablonlara ve yorumdan uzak, hazır çözümlerin arayışına

itmektedir. Örneğin bu tür öğrenciler, öğrenimleri sırasında, sınavlarda kendilerine daha önce sunulan örneklerin aynısının veya benzerinin sorulmasını istemektedir. Fakat okuduğunu anlama becerisinin kazanılması kalıpların dışına çıkabilmeyi, özgürlüğü ve başarıyı doğurmaktadır. Okuduğunu anlama becerisi eğitimle geliştirilebilen bir beceri olduğu ve bir yetisinin de bilgi olduğu bilindiğine göre günümüzde eğitim; öğrencilerin okuyan, eleştiren, düşünen, yorumlayabilen, yaratıcı olmalarını ve özgür ortamlarda bunu ortaya çıkarabilmelerini hedefleri arasına koymuştur.

7. Anlama Becerisini Geliştiren Yöntemler

Öz'e göre (2001: 199) okunan metnin anlaşılabilmesi için göz önünde bulundurulması gereken bazı noktalar vardır:

1.Okunacak yazı ile ilgili birkaç cümlelilik konuşma öğrencilerin dikkatini metin üzerine toplamayı sağlar. Bu da okunan parçanın anlaşılmasında ilk adımdır.

2.Öğrenci, ilk okuma sırasında parçadan zevk almalıdır. Onun için güzel bir okuma, parçanın yarı yarıya anlaşılmasını sağlar.

3.Parçanın anlaşılmasına engel olacak kelimeler varsa bunların anlamları açıklanmalıdır.

4.Öğrencilerin parçayı dinlemelerinden ve ayrıca birkaç kişinin de okumasından sonra parçayı anlayıp anlamadıkları kontrol edilebilir.

Demirel ve Şahinel'e (2006: 89) göre, iki ayrı çaba gibi görünen "okuma ve anlama" birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister. Anlayarak okuma sürecinin birinci aşaması da okunan yazıyı kavramaktır. Bir yazıyı kavrayarak okuyup anlamak isteniyorsa, bazı yöntemlerden yararlanmak gerekir:

1.Yazıda ele alınan konuyu belirlemek.

2.Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak.

3.Ana fikri araştırıp bulmak.

4.Yardımcı fikirlerini incelemek.

5.Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak.

6.Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltmak.

Bir yazıyı anlamak için yalnız sözcüklerin anlamını bilmek yetmez. Sözcüklerden cümlelerin anlamlarına, cümlelerden paragrafa ve sonra da konuya

erişmek gerektir. Ruh bilim gözlemlerine göre yazının konusunu kavrama süreci şöyle gerçekleşmektedir: Okuyucu ilk kavradığı anlamlar arasında ilişkiler arar; öncelik sonralık ilgisi kurar; ayrıntılardan konuyu çözecek anahtara erişir ve sonra konunun sınırını belirler (Göğüş, 1978: 71).

Okuduğunu anlama becerisinde başarıyı etkileyen pek çok etmen vardır. Bunlar: Kişinin kendi özellikleri, çevresi, okunan materyal hakkındaki ön bilgileri, okumayla ilgisi, materyalin yapısıyla ilgili bilgisi, çeşitlendirilmiş eğitim ortamları ve okunan materyallerin özellikleri şeklinde sıralanabilir. Bu etkenlerin çok iyi tespit edilmesi sayılan özelliklere uygun eğitim ortamlarının ve materyallerin hazırlanması gerekir (Ateş, 2006: 40).

8. Okuduğunu Anlama Süreçleri

Irwin (1991: 1) okuduğunu anlama süreçlerini tüm boyutları ile kapsamlı bir şekilde tanımlamıştır:

Okuduğunu Anlama Süreçleri: Bütün iyi okuma öğretimleri metinde anlatılanın anlaşılmasına odaklanır. Bu yüzden okuduğunu anlamayı öğreten kitaplar okuduğunu anlama sürecinin tanımlarını, alt başlıklarını içermelidir. Aslında okuduğunu anlama stratejilerini öğretirken karşılaştığımız en büyük problemlerden bir tanesi, okuduğunu anlamanın çok bir karmaşık bir süreç olup tamamıyla anlamanın çok zor olmasıdır.

Cümleyi Okuma: Bir okuyucunun bireysel kelimelerin anlamlarını anlayabilmesi için yapacağı ilk iş kelimeleri anlamlı birimler şeklinde guruplara ayırmaktır.

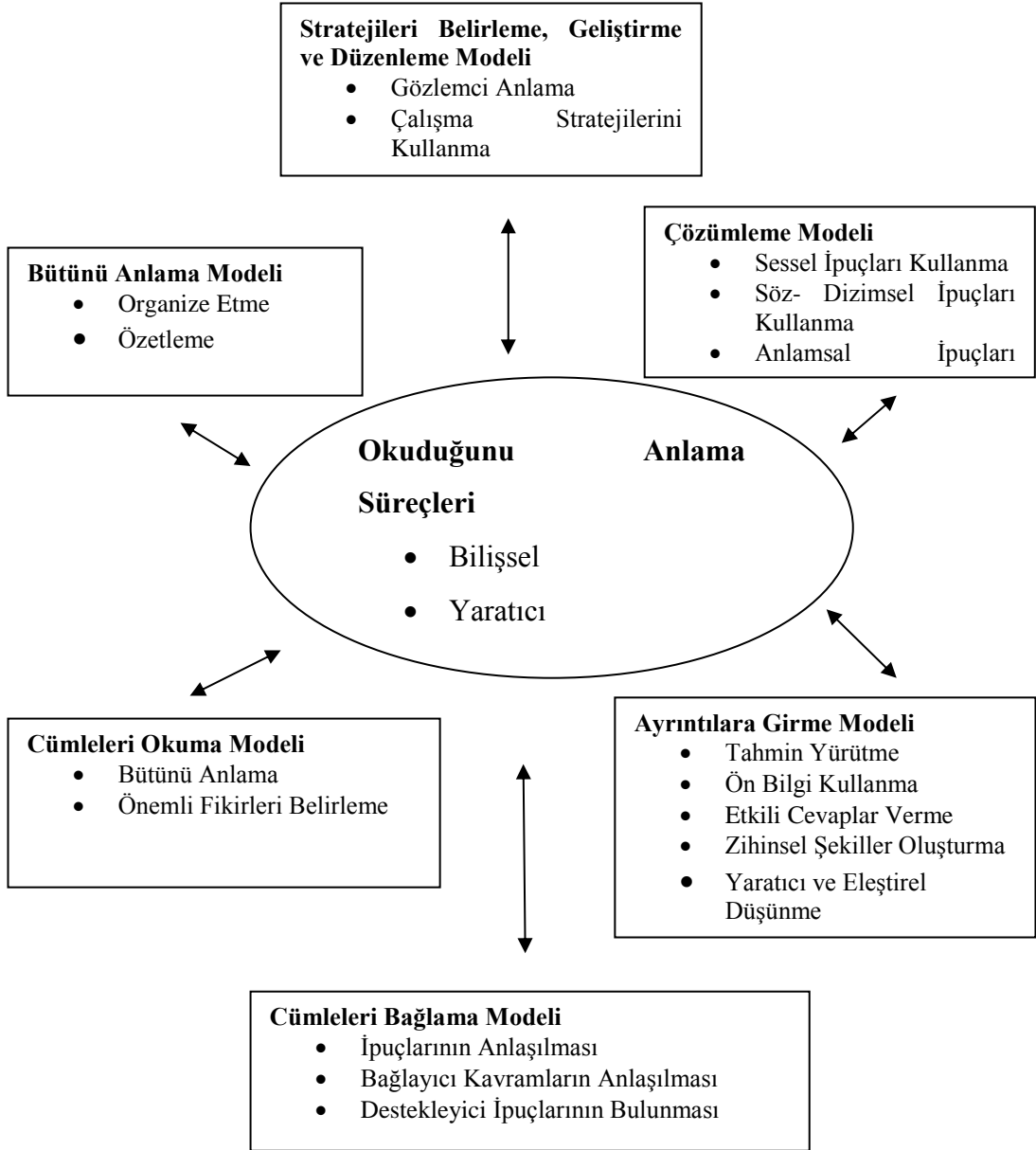
Cümleleri Bağlama: Okuyucu, cümleler arası ilişki kurarak ve bireysel fikirlerini bütünle ilişkilendirerek daha iyi bir anlama gerçekleştirir.

Bütünü Anlama: Fikirler örgütsel örüntüler halinde organize edilmişse hafızada kalıcılığı daha iyidir. Bu şekilde organize edilerek okuduğunu anlama gerçekleştiğinde bütüncül anlama gerçekleşmiş olmaktadır.

Ayrıntılara Girme: Okuyucular, okudukça metinde anlatılanların dışında çıkarımlar yapıp gerekli olmayan edebi yorumlar yaparlar. Örneğin, bir konuyla ilgili tahminde bulunur, onunla ilgili zihnimizde şekil oluşturur ya da o bilgiyi daha önce tecrübe ettiğimiz bir bilgiyle ilişkilendiririz. Yazarın anlatımının dışında gelişen bu çıkarım yapma sürecine, ayrıntılara girme süreci diyoruz.

Bütüncül Anlama Süreci: Burada okuduğunu anlama süreçlerini ve onların alt süreçlerini göstermektedir. Bu süreçler belli bir sıralamaya göre yapılmadığı için daire şeklinde gösterilmiştir.

Tablo 1: Okuduğunu Anlama Süreçleri



Kaynak: Irwin, 1991, s6

Güneş'e (2002: 61-62) göre de okuduğunu anlama süreci kendi içinde belirli aşamaları barındırmaktadır. Bu aşamalar:

a. Anlamı Bulma aşaması, anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini oluşturmaktadır. Bu aşamanın da kendi içinde alt basamakları vardır:

Kelimenin anlamını bulma

Cümlenin, paragrafın ve yazının anlamını bulma

Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma

Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme

b. Anlamı Kavrama düzeyi de kendi içinde aşağıdaki basamakları içermektedir:

Anlamı çevirme, anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.

Anlamı yorumlama, anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklamasıdır.

Öteleme ise, anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikleri içine alır.

c. Anlamı Değerlendirme, okuduğunu anlamanın son aşamasıdır. Bu aşama da kendi içinde aşağıdaki basamakları barındırır.

Anlamı analiz etme, yazıda ileri sürülen kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.

Anlamın sentezini yapma, yazıya ilişkin sentezler yapmaktır.

Anlamı değerlendirme, yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır.

Okuduğunu anlama, metinlerin iletilerini kavrama eylemi olarak tanımlanabilir. İletilerin tam olarak anlaşılması da okurun bazı davranışlarda bulunmasına bağlıdır. Bu davranışları şöylece özetleyebiliriz:

Metnin yapısını çözümleme: İster bütün bir kitap olsun, ister kısa bir yazı, her metnin yapısal bir bütünlüğü vardır. Bu bütünlüğü görme ve belirleme okuduğunu anlamanın ana yönlerinden birini oluşturur.

Metnin içeriğini anlama ve yorumlama: Her metin karşı tarafa herhangi bir konu hakkında bir mesaj iletme amacıyla oluşturulmuş dile dayalı bir üründür. Metni okuyan kişinin, yazarın iletmiş mesajı eksiksiz alabilmesi için, onun iletisini taşıyan dilsel birimleri (sözcükleri, cümleleri ve söylem biçimleri) iyi tanınması, iyi anlaması gerekir. Metnin yapısal yönünü tanıma, içeriğini anlamanın ön koşuludur.

Metni eleştirme: Okuma eylemi, metni oluşturan (yazan) kişiyle okuyan arasında bir tür konuşmadır. Bu konuşma yüz yüze değil, basılı ve yazılı simgeler yoluyla gerçekleşmektedir. Konuşma eyleminde nasıl karşımızdaki kişinin bazı fikirlerine katılır, bazı fikirlerine katılmazsak, okuduğumuz metinde de yazarın bazı fikirlerine katılıp bazı fikirlerine katılmayabiliriz. Kişinin, okuduğu bir metin üzerinde düşünmesi, onu çeşitli açılardan gözden geçirmesi eylemi, metni eleştirmesi olarak adlandırılmaktadır (Temizkan, 2007: 30).

Bloom (1979: 48) Okulda Öğrenme Kuramı'na göre genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneğini ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğunu belirtmektedir. Okul yaşamının ilk yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilediği bilinmektedir. Okulda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı, okunması gereken kaynaklar olması bunun bir sebebi olarak görülmektedir. İyi bir okuma alışkanlığı edinememiş okuyucuların, ileri yaşlardaki eğitim öğretim hayatlarında bocalamaları tahmin edilenin çok üstündedir.

Mc Namara & O'Reilly (2009: 3) başarılı bir okuyucunun sahip olduğu özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

Birincisi, iyi bir okuyucunun geniş hafıza kapasitesi vardır böylece metinle ilgili bilgileri daha iyi aklında tutar. İkinci olarak, iyi bir okuyucu metinle alakalı olmayan bilgileri eleyebilir. Ancak okuma yeteneği gelişmemiş olan okuyucuların okudukları kaynaklar gereksiz bilgilerden arındırılmıştır. Üçünü olarak, yetenekli okuyucular daha fazla bilgiye ve bu bilgiyi daha fazla kullanma yetisine sahiptirler. Son olarak da yetenekli okuyucular okuduğunu anlama stratejileri hakkında daha fazla bilgiye sahiptirler. Bu durum onların bilgilerini daha etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır.

9. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Türkçe öğretiminin okumayla ilgili diğer önemli görevi de öğrencilere okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmaktır. Öğretimin bu amacı ile öğrencilere okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırma amacı birbirini bütünleyen ve ayrılmaz amaçlardır. Birçok değişken kontrol altına alınsa bile (okunan parçanın güçlüğü, anlaşılabilirliği, dil örgüsü vb.) okuduğunu anlama gücünden yoksun birinden, amaca uygun hızlı bir okuma yapması beklenemez. Bu nedenle, öğrencilerin anlayarak

(sesli-sessiz) okumalarını sağlayacak bilgi ve tekniklerin uygulamalarla yaşama geçirilmesi, Türkçe öğretiminin amaçları arasında yer almaktadır (Sever, 1995: 21).

Okuduğunu anlama stratejileri; etkin, yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye, bilinçli okumaya katkı sağlayan, öğrenilebilen yöntemlerdir. Öğrencilerin okuduğunu anlama kapasitelerini geliştirmenin, sınıf öğretmenlerinin esas bir uğraşı olduğunun farkında olan eğitimler yıllarca bu amaca ulaşmak için birçok strateji, yöntem veya teknik önermiş, araştırmış, doğrulamış ve uygulamıştır. Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir. İyi bir okuyucu okuma öncesinde bir amaca sahiptir, metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer. Okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlayabilir, okuduğu metinle ilgili notlar alabilir, okuduklarıyla ilgili ileri sürdüğü tahminlerini kontrol eder. Metinle ilgili özetlemeler yapar, metinde ileri sürülen düşünceleri araştırır, kendi ön bilgileriyle karşılaştırır, yazarla kendi düşünceleri arasında kritikler, çözümlenmeler, yorumlamalar yapar. Okuma boyunca metnin temel özelliklerini gözlemler. Okuma esnasında metinde karşılaştığı problemleri tanımlar. Anlaşılmayan sözcükler, cümleler, paragraflar için tekrarlı okumalar yapar, farklı etkinliklerle karanlık noktaları aydınlatmaya çalışır. Okuma boyunca okuduğu metni değerlendirir, metin hakkında kararlar verir, metnin iyi ya da kötü yazıldığı konusunda düşünce ileri sürer, okuyucuların ilgisini çekecek nitelikte bir eser olup olmadığını belirlemeye çalışır. Okuma sonrasında iyi bir okuyucu seçici tekrarlı okumalarla metnin genel anlamını, düşüncelerini özetlemeye çalışır. Metinle ilgili yansımalar yapar. Metinden gelecekte nasıl yararlanılabileceğini, metnin kendisine neler kazandırdığını düşünür (Epçayan, 2009: 212).

Bazı öğretmenler, öğrencilerin anlama yeteneği olduğunu fakat yeterince okumadıklarını ve sınıftaki yazıları anlayamadıklarını keşfettiler. Bu yüzden okuduğunu anlama önemli bir beceridir. Araştırmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde eksik olduğu ve bu sorunun nedenini öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini öğrenmemesinden kaynaklandığı kabul edilmiştir (Rauchwerk, 2010: 3).

Okuduğunu anlamayı öğretmede pazılın önemli bir parçasını yetenekli öğretmenler oluşturmaktadır. Parris ve Block (2007) araştırmasında öğretmenlerin

okuduğunu anlama stratejileri konusunda yetersiz olduğunu belirtti (akt. Rauchwerk, 2010: 3).

İçerisinde yaşadığımız çağ fonksiyonel okuryazarların yetişmesini zorunlu kılmaktadır. Fonksiyonel okuryazarlar; seri bir şekilde okuyan ve okuduğunu anlayan, aynı zamanda bunu yaşamını daha iyi hâle getirmek için kullanan bireylerdir. Ancak ülkemizde özellikle ilköğretim I. kademedeki çok sayıda öğrencinin okuduğunu anlamada sorunlar yaşadığı tahmin edilmektedir. Okuduğu metinden hiçbir şey anlamadığını söyleyen birçok öğrenciye rastlamak mümkündür. Hatta bazı öğrencilerin metni okuduktan sonra okuduğunu anlama sorularını annesine ya da babasına yaptırdığı bilinmektedir. Okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrenciler, öğretmenin Türkçeyle ilgili yapacağı özellikle test sınavlarındaki soruları anlamada zorlanabilir ve yanlış cevaplayabilirler. Bu durum göz önüne alındığında öğretmenin öğrencilerde okuduğunu anlamayı geliştirecek strateji ve teknikler konusunda bilgi vermeleri gerekmektedir. Türkçe programında okuduğunu anlamayı geliştirici bazı teknikler öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Ancak bu yeterli değildir. Öğrencinin okuduğunu anlamasını geliştirici strateji ve tekniklerin gerek öğretmen, gerekse öğrenci tarafından bilinip Türkçe derslerinde uygulanması gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirilebilir (Yılmaz, 2008: 132).

Yılmaz (2008: 136) okuduğunu anlama stratejilerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

a. Beklenti Oluşturma Stratejisi: Öğrencinin okumaya başlamadan önce okuma amacını belirlemesi gerekir. Okuyacağı metnin kendisine ne fayda sağlayacağını bilmesi, niçin okuyor olduğunu düşünmesi dikkatinin metin üzerine yoğunlaşmasını sağlar.

b. Şema Oluşturma Stratejisi: Öğrencinin okumaya başlamadan önce metinle ilgili resimleri yorumlaması, ilgili tablo, grafik ve şemaları incelemesidir. Bu strateji öğrencinin metinle ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarmasına yardımcı olur. İlköğretim I. kademedeki kullanılabilir.

Şemalar, fikirler arasındaki ilişkilerin görsel temsilcileri olduğundan, belli bir konuda hangi fikirlerin en temel fikirler olduğunu, diğerleriyle nasıl ilişkilendirildiğini açık olarak görmemize ve bilgiyi anlamlandırmamıza yardım eder (Senemoğlu, 2005: 569).

c. Altını Çizme Stratejisi: Öğrencinin okuma sırasında önemli gördüğü yerlerin altını çizmesidir. Metnin hızlı bir şekilde tekrar edilmesini sağlar.

Anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altını çizme öğrencinin dikkatini öğrenilecek bilgi üstünde yoğunlaştırma yollarından biridir. Altını çizme, öğrencinin dikkatini önemli noktalarda toplamasını sağlamakla birlikte, bu stratejinin küçük yaşlarda etkili olarak kullanılmadığı gözlenmiştir. Altını çizme stratejisinin yararlarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Öğrenci metindeki anahtar sözcükler ve önemli bilgi üstünde dikkatini yoğunlaştırarak metni daha hızlı ve etkili olarak tekrar edebilir.

2. Altını çizme öğrencinin kendisinde var olan bilgiyle yeni bilgi arasında ilişki kurmasını sağlar. Özellikle önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmede öğrencinin daha önce kazanmış olduğu şemalar rol oynar (Senemoğlu, 2005: 560).

d. Metnin Kenarına Not Alma Stratejisi: Öğrencinin okurken metnin kenarına açıklamalar yapması ya da işaretler koymasındır. Metnin hızlı bir şekilde tekrar edilmesini sağlar. Bu stratejide ilköğretim II. kademe öğrencileri için uygundur. Çünkü burada da önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi ayırt etme söz konusudur.

Metin kenarlarına alınan notlar, yuvarlak içine alınan bilinmeyen sözcükler, önemli fikri belirtmek üzere satırın yanına konan yıldızlar, anlaşılmayan ya da tutarlı olmayan cümlelerin ya da paragrafın yanına konan soru işaretleri, paragrafın yanına soru olarak sorulabileceğini belirtmek üzere konan işaretler, paragrafı özetleyen cümleyi gösteren işaretler, benzerlik ve farklılıkları belirten notlar gibi işaret ve açıklamalar, öğrencinin dikkatini belirli noktalara yoğunlaştırmasını, önemli bilgi üstünde odaklaşmasını ve daha hızlı tekrar etmesini sağlar (Senemoğlu, 2005:561).

e. Kelimelerin Değil, Düşüncelerin Takibini Yapma Stratejisi: Okuyucunun okuma esnasında kelimelerin değil, düşüncelerin takibini yapması anlamayı kolaylaştırır (Sekman, 1998: 181). Okuyucunun okurken tek tek kelimelerin anlamını değil, cümlelerin anlamını göz önünde bulundurması gerekir.

f. Okunan Metni Tekrar Etme Stratejisi: Öğrenilen bilginin tekrar edilmesi bellekteki kalıcılığını artırır. Öğrencinin metin okunduktan sonra kendi

cümleleriyle metni tekrar etmesi, okuduğunun hafızada tutulmasını sağlar. Öğrenilen bilgi ne kadar çok tekrarlanırsa zihinde kalma olasılığı da o kadar artar.

g. Anlamlandırma Stratejisi: Okuyucunun, okuduğu metinden öğrendiği yeni bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırıp var olan şemasına uydurmaya çalışmasıdır. Bu stratejide okuyucunun metnin ana fikrini ortaya koyması, metinde anlatılanları kendi cümleleriyle ifade etmesi, sorular oluşturması ve mevcut sorulara cevap vermesi, mevcut bilgiyi harekete geçirmesi, hatırlamayı kolaylaştırıcı unsurlar kullanması ve özet çıkarması söz konusudur (Selçuk, 2000: 197). Bu şekilde öğrenilen bilgiler okuduğunu anlama becerisini geliştirir.

h. Tekrarlı Okuma Yöntemi

Zihinsel ve fiziksel yönden bir sorunu olmadığı hâlde okuma ya da okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilere uygun yöntem ve tekniklerle öğretim sunulmalıdır. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştiren yöntemlerin başında ise tekrarlı okuma yöntemi gelmektedir.

Tekrarlı okuma yöntemi, okuma güçlüklerinin giderilmesinde kullanılan en yaygın yöntemdir. Bu yöntemde okuma güçlüğü olan öğrenciler, bir yetişkinin rehberliğinde ilgili metinleri kolaydan zora doğru sistematik bir biçimde birden fazla tekrar ederek okumaktadırlar. Sistemli olarak yapılan tekrarlar neticesinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olmaktadır (Yılmaz&Köksal, 2008: 52).

i. Hikâye Haritası Yöntemi

Akyol'a göre (1999: a) her şeyden önce öğretmen hikâyenin elementlerini örnek bir metin üzerinde şekillerle öğrenciye göstererek tanıtmalıdır. Elementleri tanıttıktan sonra öğrencileri, ön bilgilerinin öğrenme ortamına getirmeleri için güdülemelidir. Bir başka ifade ile öğretmen daha önce okunan metinlerle hikâyenin elementleri arasında ilişki kurmaları için öğrencilere rehberlik edecektir. Bu ilişki kahramanla benzeşme şeklinde olabilir. Problem, engeller ve çözüm teşebbüsleri daha önce karşılaşılan türden olabilir ve çocuk yeni duruma daha çabuk uyum sağlar. Bütün bunlar yeni öğrenilenlerin daha çabuk ve düzenli olmasına yardımcı olacaktır.

İkinci iş olarak öğretmen, hikâyenin elementlerini analiz ettirebilir. Karakterler, problem, problemi çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir üzerinde

çocukları konuşturabilir. Bu konuşmalar sırasında öğretmen çeşitli sorular sorarak öğrencilerin olayların nedenlerini ve niçinlerini anlamalarına yardımcı olur. Çocukların da soru sormalarına fırsat vererek, onların soru sorma becerilerini geliştirmeye çalışır. Metinle ilgili elementleri daha derinlemesine kavratılmak için öğretmen bir dizi etkinliklere yer verebilir;

- Hikâyeyi dramatize ettirebilir,
- Anlattırabilir,
- Çeşitli şemalar ve grafikler çizdirebilir,
- Hikâyeyi çocukların kendi cümleleriyle yeniden yazdırabilir.
- Öğretmen, çocuklarla birlikte yapılan bütün çalışmalarını gözden geçirebilir.

Hikâye haritası yöntemiyle metinlerin daha etkili bir şekilde öğretilebileceğini söyleyebiliriz. Çünkü bu yöntem önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmede, öğrencileri (dikkatlerini önemli unsurlar üzerinde yoğunlaştırmaya) yönlendirmede, etkili katılımı sağlamada, bilgileri organize bir şekilde uzun süreli hafızaya yerleştirmede, ön bilgileri aktif hale getirmede, ileriye dönük tahminler yapmada ve metinler arası okumada oldukça etkilidir.

j. SQ3R (İSOAT) Stratejisi

Bu yaklaşım öğrencilerde kontrolün oluşmasını sağlar. Bu yaklaşımda okuyucu öncelikle okuma amacını belirler. Cevaplandırmak için sorular belirler ve öğrenmesini izler. Bu adımlar şunlardır;

S= Survey (İnceleme): Öğrenci çalışılan materyale ilişkin bir bakış açısı kazanır. Bunu gerçekleştirmek için giriş ve özet okunur.

Q=Question (Soru sorma): Öğrenci metin hakkında sorular sorar.

R=Read (Okuma): Öğrenci metinle ilgili soruları cevaplamak için metni okur.

R=Recite (Anlatma): Öğrenci metni ezberden anlatır.

R=Review (Tekrar etme): Öğrenci sorulara verdiği cevapları doğrulamak için kendine sorular sorarak cevap arar. (Çakıroğlu, 2007: 21)

k. Stratejik Not Alma

Stratejik not alma, okumanın her üç aşamasında da kullanılabilir. Bu stratejide, okumadan önce materyalin konusunun ne olabileceği tahmin edilir. İkinci aşamada, öğrenciler okumaya başladıkları zaman, sınıflayıcı ve gruplayıcı notlar alırlar. Bu aşama, okuma parçasındaki bölümlerin örgütlenmesinde ve bölümler

arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde öğrencilere yardım etmek için düzenlenir. Yapılan kısa özetlemeler, ulaşılmak istenen anahtar düşüncelerle ilişkilidir. Düşünceleri düzenleme ve örgütleme, bütün okuma süreci boyunca tekrarlanır. Okuma süreci tamamlandığında öğrenciler konunun ana noktalarını düşüncelerini maddeler hâlinde listeler. Okuma sonrası özetleme etkinlikleri metin için genel bir bakış sağlar (Epçecan, 2009: 216).

Stratejik not alma, gerek metnin kenarlarına not alma, gerekse öğretmenin ya da kitabın sunduğu bilgiyi yeniden organize ederek ayrı bir kağıda not alma, öğrencinin önemli bilgiyi ayırt etmesini ve kendisi için daha anlamlı olacak şekilde organize etmesini gerektirir. Öğrencinin not alma stratejisini kullanması hem dikkatini önemli bilgilerin üstüne yoğunlaştırmasını, hem eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmasını hem de bilgiyi kendisi için en anlamlı olacak şekilde yeniden örgütlemesini sağlamaktadır (Senemoğlu, 2005: 565).

Birçok öğrenci ortalama bir öğrenme yeteneğine sahiptir, ancak duygusal ihtiyaçlar ve öğrenme eksikliklerinden kaynaklanan sebeplerden dolayı derslerde pasif kalmaktadırlar. Bu strateji öğrencinin pasif kalmasını engellemeyi, öğrenciyi aktif hale getirmeyi ve öğrencilerin eksiksiz not tutmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. (Kaya, 2006: 71).

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

GSOYBY (SQ4R), özellikle açıklayıcı ve betimleyici metinlerde kullanılmak için düzenlenmiş bir stratejidir. Özellikle bilgilerin anlamlandırılmasını ve hatırlanmasını sağlayıcı bir strateji olarak kullanılır. Öğrenci ilk başta okuma parçasını gözden geçirir, daha sonra gözden geçirme esnasında okuduğu ana başlık ve alt başlıklar hakkında sorular düzenler. Bu aşama öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlayıp kullanmalarını ve okuma amaçlarını belirlemelerine imkân sağlar. Bundan sonraki aşamada okumaya geçilir. Öğrenci okuma esnasında, okuma öncesinde hazırladığı soruları, sözlü, yazılı veya sessiz bir şekilde yanıtlayabilir. Yansıtıcı düşünmeyle, okuma parçasından edineceği bilgileri, okuma amacını, beklentisini belirler. Okumanın ardından öğrenci okuma parçasının kesin konusunu belirlemek ve önceden oluşturulmuş soruları yanıtlamak için sözel veya yazılı anlatım yapar. Bu aşamada öğrenci kitabı kullanmadan soruları yanıtlamalıdır. Tüm cevaplamaların ardından, öğrenci konuyu özetlemek için okuma parçasını bir daha gözden geçirir,

anlayamadığı veya hatırlayamadığı, cevaplamakta güçlük çektiği yerleri yeniden okuyarak kalan soruları da tekrar cevaplar. (Epçer, 2009:216)

SQ4R yönteminin alt başlıkları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

1. Survey (Araştırma): Öğrenci, okuma materyalini ana başlık ile alt başlıklara dikkat ederek gözden geçirir. Öğrenci okuma parçasının hangi konu ile ilgili olduğunu tahmin eder.

2. Question (Soru sorma): Aşamasında ana başlık ve alt başlıkları göz önünde tutarak, metinde cevaplanması muhtemel bazı sorular not edilir.

3. Read (Okuma); Öğrenci, ana fikre dikkat ederek ve sorduğu soruların cevaplarını araştırarak metni ayrıntılı bir şekilde okur.

4. Reflect (Yansıtma): Öğrenci okuduğu metin hakkında düşünür. Okuduğu metnin görsel imajlarını oluşturmaya çalışır. Var olan bilgileri ile okuduğu yeni bilgiler arasında ilişki kurmaya çalışır.

5. Recite (Bakmadan Cevaplama): Öğrenci kitabı kullanmadan ikinci basamakta sorduğu soruları kendi kendine ya da başkasına, kitaba bakmadan yüksek sesle cevaplar. Metindeki önemli bilgi listelerini ya da diğer olguları ezbere, sesli ya da sessiz içinden tekrar eder.

6. Review (Yeniden Gözden Geçirme): Metne tekrar dönülerek bilgi yeniden gözden geçirilir. Öğrenci, hatırlamadığı, anlamadığı, cevaplamakta güçlük çektikleri yerleri yeniden okur ve soruları tekrar cevaplar (Senemoğlu, 2005: 570).

m. Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L)

Okunan metni gözden geçirme öğrenciye o metin hakkında ön bilgi verir. Bu sayede öğrenciler metni okuma süresinde ve sonrasında elde edeceği bilgileri muhtemelen toplamış olacaklardır. Metne göz atarken önce yapısına bakarlar, eyer görsel ifadeler ya da alt başlıklar varsa onları okurlar aynı zamanda metinde geçen sorulara da göz atarlar. Göz atma metotları, KWL çizelgesini ve şablonlarını içerir. Bu stratejiyi uygulayan öğrenci metni daha iyi anlar, bu da onlara daha iyi nasıl okunacağını anlamalarını sağlar. KWL stratejisi, bilgi kapasitesinin farkında olmalarını ve metni okuma süresince ne öğrenmeyi beklediklerini anlamalarını sağlar. Bu yöntemle öğrenciler eksikliklerinin farkına varırlar (Rauchwerk, 2010: 8).

KWL stratejisini uygularken öğrencilere işlenecek konuyla ilgili bölümleri doldurmaları için form dağıtılır. Bu form üç bölümden oluşmaktadır. Ne biliyorum?, Ne öğrenmek İstiyorum?, Ne öğrendim? dir (Kaya, 2006: 72). KWL stratejisiyle

öğrenciler beyin fırtınasıyla konu hakkında bildikleri tüm bilgileri ortaya çıkarırlar. Bu bilgiler, K sütununda kaydedilir. Ondan sonra öğrenciler konu hakkında öğrenmek ve bilmek istediklerine ilişkin soru listelerini hazırlarlar. Bunlar da W sütununda kaydedilir. Okuma esnasında veya sonrasında öğrenciler W tablosundaki soruları yanıtlarlar. Yanıtlamalar tamamlandıktan sonra L sütununda kaydedilir (Epçeçan, 2009: 217).

n. İTS (İşbirlikli Tartışma Sorgulama) Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop-Dis- Q)

Epçeçan'a göre (2009: 218- 219) İTS okuduğunu anlama stratejisi adım adım işlenir. İTS'nin adım adım işlenişinin nedeni birlikte öğrenme, tartışma ve sorgulama sıralamasını işlemeye yönelik bir okuduğunu anlama stratejisi olmasıdır. Önce genel yönergeler sunulur sonra adımların nasıl uygulandığı anlatılır. Bu stratejinin işleniş aşşağıda adımlar hâlinde verilmiştir:

Adım -1: Grupları oluşturulur.

Öğretmen kişisel ve toplu olarak öğrencilerin okuduğunu anlama bakımından ihtiyaçlarının neler olduğunu göz önüne alarak farklı gruplar oluşturur. Bu strateji için öğretmenin en fazla altılı gruplar oluşturması önerilir.

Adım -2: Birtakım Soru Hazırlanır.

Öğrencilerin okunan bir materyali anlama düzeyleri ölçülürken, öğretmenin, öğrencilerin okuma etkinliğinden edindikleri kazanımları için, nelerin önemli olabileceğini düşünmesi gerekir. Bu adım için öğretmen bu önemli elemanları yansıtacak soruları hazırlar. Soruların okuduğunu anlamada yazınsal, bilgilendirici, eleştirel, değerlendireci, estetiksel olma gibi farklı bilişsel süreçleri kapsayacak nitelikte olmasına dikkat edilir.

Adım – 3: Gruplar Öyküleri Tartışır, Soruları Bölüşür.

Öğretmen, sınıfı toplar ve öğrenciler tarafından okunan metin hakkında genel bir tartışma başlatılır. Öğretmen mümkün olduğunca, tartışmadan çekilir ve öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlar. Tartışma bittiğinde öğrencilere sorular sunulur. Tüm sorular bir sayfada toplanır ve tüm öğrencilere birer kopyası dağıtılır. Sorular tüm gruplar tarafından okunur ve gruplar arasında eşit olarak dağıtılır. Öğrencilerin kendileri, hangi sorunun hangi gruba gideceğine karar verir. Hangi sorunun hangi gruba gideceğine karar verildikten sonra soru kâğıtları ayrılıp gitmesi gereken gruba dağıtılır. (Ancak bu araştırmanın pilot uygulamasında, grupların kendi

sorularının dışındaki soruların yanıtlarına kayıtsız ve ilgisiz kaldıklarının gözlenmesi üzerine tüm soruların tüm gruplar tarafından yanıtlanması istenmiştir. Soruların gruplara paylaşılması, cevaplama aşamasında yapılmıştır.)

Adım -4: Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar ve Yeni Sorular Ekler.

Öğretmen, tüm gruplardan soruların üzerinde çalışmasını ister. Hangi metin parçası kullanılıyorsa o metin parçasının bir kopyası referans amacıyla gruplara verilir. (Bu araştırmada okuma parçaları öğrencilerin 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Sağlık ve Çevre” Temasında geçen metinler olduğundan her öğrenci önündeki kitabından yararlanmıştır.) Her grupta bir kişi cevapları yazması için görevlendirilir. Ama sorular topluca cevaplandırıldığından öğrencilerin not alması sağlanır. Öğrenciler, düşüncelerini ifade etmek, tartışmak ve soruları cevaplama kullanılarak düşünceleri incelemeye katılmak için teşvik edilir. Grup içi tartışmalarla sorular cevaplandırılır. Öğrenci grupları, önemli olduğu düşünülen noktaları belirlemek ve yeni sorular oluşturmak için teşvik edilir.

Adım -5: Gruplar Cevaplarını Sunar ve Tartışırlar.

Tüm sorular gruplar tarafından yazılı olarak yanıtlandıktan sonra öğrencilerden yeniden birleşip cevaplarını birbirlerine söylemeleri, anlatmaları istenir. Öğrencilerin, farklı bakış açılarıyla sunulan sorulara yanıtlar vermeye teşvik edilmeleriyle her bir sorunun tartışılması gerçekleştirilir. Her gruba soru ekleyip eklemeyecekleri sorular. Eyer eklenecekse bunlar tartışılır. Öğretmen bu aşamada örnek tartışma ve düşünme pratiklerini modellemek için tartışmaya etkinlikle katılır. Tüm sorular cevaplandıktan ve tartışmanın her yönüne yeterli biçimde değinildikten sonra etkinlikler başarılı kabul edilir.

o. TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme –Örgütlenme- Değerlendirme) Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)

Bu stratejinin ilk aşamasında öğrenciler okuyacakları metni gözden geçirip tararlar. Böylece metnin içeriği, konusu hakkında kendi ön bilgilerinden de yararlanarak tahminlerde bulunurlar. Tahminlerini, düşüncelerini metnin yapısına uygun bir şekilde örgütler ve organize ederler. Bu örgütlenme kavram haritaları, gruplamalar kullanılarak yapılabilir. Öğrenciler metni okumaya başlayarak metnin yapısı, içeriği ve ipuçlarını incelerler. Parçayı anlamayı sağlamak için soru – cevap yoluyla öğretmenin hazırlamış olduğu sorulara cevap verirler. Okumadan sonra veya okuma aralarında, öğrenciler konuyla ilgili ana düşünceleri, yan düşünceleri, metinde

geçen olayları özetlerler. Özetlemeler önce sözlü, sonra da yazılı olarak yapılır. Öğrenciler metne yönelik kavramalarını değişik kavram haritalarıyla, görsel şekil veya tablolarla örgütleme yoluna giderler. Öğrenciler özetleme ve örgütleme etkinliklerini kolaylaştırmak için soru oluşturmaya teşvik edilirler. Oluşturulan yeni sorular sınıfta yanıtlanır. Son olarak öğrenciler okudukları metne ilişkin kavramalarını;

Yaptıkları özetlemeleri, tahmin aşamasındaki etkinliklerle karşılaştırarak,

Özetleme aşamasında anlaşılmayan noktalara açıklık getirmek için yanıtlanan ve oluşturulan sorularla,

İleriye dönük yorum, tahmin ve düşüncelerini açıklayarak, değerlendirirler.

İleriye dönük düşüncelerini metindeki ipuçlarından veya yeniden düzenlenen kavram haritalarından yararlanarak şekillendirebilirler (Epçean, 2009: 219).

p. Ekleme Stratejisi

Muhtemelen bir bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmek üzere kodlamaya yardımcı olan en etkili stratejidir. Ekleme stratejisinde en önemli nokta eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurarak benzetimler yapılmasıdır. Benzetimler, yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgiyle yeni bilgiyi somut olarak açıklamamıza yardım eder. (Senemoğlu, 2005: 564).

Ekleme stratejisinde, *önerme ağları, şemalar ve benzetimler* önemli bir yere sahiptir (Ateş, 2006: 44).

Çöğmen'e (2008: 17) göre tahmin etme, görselleştirme ve bağlantı kurma okuma öncesi; soru sorma ve netleştirme okuma sırası; özetleme ve değerlendirme ise okuma sonrası kullanılan stratejiler olarak ele alınabilir.

Tahmin etme, görselleştirme ve bağlantı kurma olarak adlandırılacak okuma öncesi stratejiler, öğrenilecek bir sonraki konu için ilgi uyandırmak ve katılımı sağlamak için kullanılmaktadırlar. Bu stratejiler önceki bilgileri harekete geçirmektedirler; böylelikle metin ile daha rahat bir etkileşime girebilir. Okuma öncesi stratejileri şu şekilde açıklanabilir:

a) *Kelime Havuzu*: Bu stratejide öğrenciye metinden tesadüfi olarak seçilen bir dizi kelime verilmektedir. Öğrencilerden bu kelimelerle, metinle nasıl bir bağlantı içinde olduğunu tahmin ederek cümle kurmaları istenmektedir. Bireysel ya da grup halinde çalışan öğrenciler sonuçları birbirleriyle paylaşmaktadırlar. Özellikle, kelime haznesinin geliştirilmesine yönelik bir stratejidir.

b) Kelime Haritası: Bu strateji öğrencilere, kelime anlamlarını genişleterek ve ilişkiler bularak bilinmeyen kelime ve kavramları öğrenmelerinde yardımcı olmaktadır. Öğrenciler bir kelimenin bir ya da iki tanımı ile yetinmek yerine kelimelerin ve kavramların tanımlarını genişletmekte ve çoğaltmaktadırlar. Bir kelime haritasının içeriğini tanımlamakta, özellikler, eş anlamlılar ve zıt anlamlılar, örnekler, cümleler, diyalog parçaları ya da resimler oluşturabilmektedirler.

c) KWLWH (BİÖBÖ): Bu grafik öğrencilerin cevaplaması beklenen beş soruyu içermektedir: “Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? Başka Ne Öğrenebiliriz? Nasıl Öğreneceğim?” Okuma dersi boyunca sık sık kullanılan ve öğrencinin tahmin etmesine ve yeni bilgi ile bağ kurma gücünü arttırmaya yönelik bir stratejidir.

Soru sorma ve netleştirme öğrencinin anlamasını güçlendiren ve ilgisini ayakta tutan okuma sırası stratejilerindedir. Öğrencilerin okuma sürecine etkin biçimde katılımını sağlamakta; dolayısıyla etkin öğrenmeyi tetiklemektedir.

Okuma sırası stratejileri aşağıda açıklanmıştır:

a) Yapışan Notlar: Öğrencinin okuduğuna odaklanmasını sağlamaktadır. Öğrenci okuma esnasında okuduklarıyla ilgili notlar almaktadır; bunlar sorular ya da yorumlar olabilir.

b) İlgili Çekici Noktalar: Öğrencinin metindeki önemli/gerekli bilgi ile önemsiz/gereksiz bilgiyi ayırt etmesini kolaylaştırıcı bir stratejidir. Diğer stratejilerle birlikte kullanılarak daha etkili hale gelebilir.

Okuma sonrası stratejileri olarak adlandırılan özetleme ve değerlendirme ise, öğrencinin metnin tümünü nasıl bir anlama sürecinden geçirdiğini gözler önüne sermektedir. Bu stratejiler de aşağıda verilmiştir:

a) Resim Çizme: Öğrenciler okudukları metnin görsel bir sunumunu yapmaktadırlar. Hatta bir kitap kapağı şeklinde sunum hazırlayabilmektedirler. Öğrenciler okudukları metni görsel olarak ifade etmektedirler.

b) Grafik Düzenleyicileri: Öğrenciler, bu stratejide metindeki olayları, kelimeleri ve kavramları birbirine bağlayan ilişkileri grafik haline getirmektedirler. Öğrencilere soyut fikirlerin somutlaştırma ve öğrendiklerini hatırd tutma ve hatırlamalarında yardımcı olmaktadır.

r. Özetleme Stratejisi

Öğrencinin yazılı materyali özetlemesi, etkili çalışma, öğrenme ve anlama stratejilerinden biridir. Özetleme, bilginin yeniden örgütlenmesini ve anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Ancak, özetleme yeterliliğinin kazanılması, öğretimi gerektirmekte ve zaman almaktadır. Özellikle sınıf öğretmenleri özet yapma konusunda kendileri model olmalı ve öğrencilerine özetlemeyi öğretmelidir.

Sonuç olarak, okuduğunu anlama stratejilerinde gözlemlenen temel nokta okuma amacının belirlenmesidir. Önceki bilgilerle yeni olanların ilişkilendirilmesi, anlamının yüksek düzeyde gerçekleşebilmesini kolaylaştırmaktadır. Soru sorma okuma stratejilerinin vazgeçilmez bir parçasıyken, metni görsel olarak ifade etme hatırd tutmayı oldukça kolay hale getirmektedir. Hangi stratejiyi kullanıyor olursa olsun, kendi okuma sürecine dâhil olan ve bu süreci yönlendiren öğrenci okumadan yüksek düzeyde verim elde edebilmektedir (Çöğmen, 2008: 20).

Susar (2006: 27) ise okuduğunu anlama stratejilerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

Okuma Öncesi Stratejiler

Gözden Geçirme/İnceleme

Okuma Amaçlarını Belirleme

Ön bilgileri Harekete Geçirme

Sorular Çıkarma

Tahminde Bulunma/Hipotez Oluşturma

Okuma Sırasında Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri)

Sözcükleri Tanımlama

İlişki Kurma

Zihninde Canlandırma

Sorulara Yanıt Arama ve Yeni Sorular Oluşturma

Hedefe Odaklanma

Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme

Not Alma

Karmaşık Noktaları Belirleme

Akıcı Okuma

Okuma Sonrası Stratejiler (Düzeltilme ve Anlamlandırma Stratejileri)

Özetleme

Soruları Yanıtlama

Sentez Yapma

Metni Görsel Öğelerle İfade Etme

Değerlendirme

Okuma Öncesi Stratejiler, Okuma Sırası Stratejiler, Okuma Sonrası Stratejiler temel başlıkları altında toplanan okuduğunu anlama stratejilerinin alt başlıkları farklı kaynaklarda farklı şekillerde adlandırılabilir. Bu çalışmada okuduğunu anlama stratejileri Tablo 2'deki başlıklar altında yeniden düzenlenmiştir.

Tablo 2: Okuduğunu Anlama Stratejileri	
Okuma Sürecini Oluşturan Aşamalar	Okuma Sürecinin Aşamalarına İlişkin Stratejiler
Okuma Öncesi Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Beklenti Oluşturma Stratejisi • Şema Oluşturma Stratejisi • Ön Bilgilerini Harekete Geçirme Stratejisi • Tahminde Bulunma Stratejisi
Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Kelimeleri Tanımlama stratejisi • Zihinde Canlandırma Stratejisi • Sorulara Yanıt Arama Ve Yeni Sorular sorma Stratejisi • Kelimelerin Değil Düşüncelerin Takibini Yapma Stratejisi
Okuma Sonrası Kullanılan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Metni Tekrar Etme Stratejisi • Özetleme Stratejisi • Soruları Yanıtlama Stratejisi • Anlamlandırma Stratejisi • Hikâye Haritası Stratejisi • SQ3R Stratejisi • Metni Görsellerle İfade Etme Stratejisi • Değerlendirme Stratejisi • Not Alma Stratejisi • GSOYBY Stratejisi • K-W-L Stratejisi • TİÖD Stratejisi • İTS Stratejisi

Çam (2006), ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler; kişisel bilgi formu, görsel okuma testi, okuduğunu anlama testi ve eleştirel okuma ölçeği ile toplanmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin görsel okuma beceri düzeyleri, anne- babanın eğitim durumu, ailenin ortalama geliri, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi ve evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe ve de ailedeki kişi sayısı, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükselmektedir. Cinsiyete göre ise kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Egelioğlu'nun (1989) yaptığı çalışmada, okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisini incelemiştir. 180 üniversite öğrencisi örneklem alınmıştır. Okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmeler yükselmekte; kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeler ise öğrenme için harcanan zamana bağlı olarak artmaktadır. Öğrenme için harcanan zaman arttıkça toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmeler ise okuduğunu anlama düzeyinin yüksek olması koşuluyla yükselmektedir. Kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerin ancak okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencilere öğrenmeleri için yeterli zaman verildiği takdirde gerçekleştirilebileceği görülmüştür.

Belet (2005), öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde kontrollü ön test- son test modele göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada başarı testleri, ders materyalleri, gözlem formları ve Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, yazma becerileri, Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

BÖLÜM III

Bu bölümde, araştırma yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, kapsam ve sınırlılıklar, varsayımlar açıklanmıştır.

1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri belirlenmeye çalışılmış ve bunlar cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu çerçevede araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.” (Karasar, 2002: 77).

Araştırmanın alt problemleri gereği, okuduğunu anlama stratejilerinin neler olduğunu, okuduğunu anlama stratejilerini uygularken karşılaşılan güçlükleri, öğretmenlerin bu stratejileri öğrenmek için hangi eğitimleri aldıklarını belirlemek amacıyla alanyazın taraması yapılmış, veri toplama araçlarının hazırlanmasında bu ilkelere ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Kütahya merkezi, Altıntaş, Aslanapa, Dumlupınar ve Hisarcık ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli 110 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme ise, 2011 - 2012 öğretim yılında Kütahya merkezi, Altıntaş, Aslanapa, Dumlupınar ve Hisarcık ilçelerindeki 100 sınıf öğretmenini oluşturmaktadır.

3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada kullanılan ölçme aracı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracının hazırlanması üç aşamada gerçekleşmiştir.

Birinci aşamada, kapsamlı alan yazın taraması yapılmış ve metinleri anlamada kullanılan okuduğunu anlama stratejileri belirlenmiştir. İkinci aşamada oluşturulan taslak ölçme aracı, üç alan uzmanı ve beş sınıf öğretmeni ile görüşülerek pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Üçüncü aşamada ise ölçme aracı, 36 öğretmene uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrasında anketin son hâline ulaşılmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem gibi demografik özellikleri; okuduğunu anlama ile ilgili ne tür eğitim aldıkları; okuduğunu anlama stratejilerini uygulamada kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri; okuduğunu anlama stratejilerini uygulamanın gerekliliği konusundaki düşünceleri; okuduğunu anlama stratejilerini uygularken kendilerinin veya öğrencilerinin karşılaştığı güçlüklerin neler olduğu” araştırılmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde, okuma öncesi için dört, okuma sırası için altı ve okuma sonrası için on üç anlama stratejisi verilmiştir. Öğretmenlerden bu stratejileri hangi sıklıkla kullandıklarını “Her zaman”, “Bazen” veya “Hiçbir zaman” şıklarından birisini işaretleyerek cevaplamaları istenmiştir.

Pilot uygulama sonrasında anketin birinci bölümünde anlaşılmayan ya da eksik anlaşılan maddeler düzeltilmiştir. Ayrıca hiç anlaşılamayan beşinci madde “Okuduğunu anlamada en etkili beş stratejiyi nedenleriyle açıklayarak sıralar mısınız?” ölçme aracından çıkarılmıştır.

4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amacıyla 36 kişilik bir örnekleme pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama öncesinde, ölçme aracının kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla eğitim bilimleri alanında iki akademisyenin görüşüne başvurulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak taslak ölçme aracına son hâli verilmiştir. Pilot uygulama sonrasında ise, bir ve ikinci bölümdeki bazı soruların içerik ve biçimlerinde değişiklikler yapılmış ve veri toplama sürecine geçilmiştir. Pilot uygulama için hazırlanmış taslak ölçme aracında, 28 maddelik okuduğunu anlama ölçeğinin, yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış, güvenirlikleri için de iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Faktörleştirmede temel bileşenler analizi yöntemi ve buna bağlı olarak varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Uygulama sonucunda okuduğunu anlama stratejilerinden beşi çıkarılmıştır.

Analiz sonuçları okuduğunu anlama stratejileri ölçeğinin üç alt boyuttan (okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası) oluştuğunu göstermektedir. Okuma öncesi boyutunda 4, okuma sırası boyutunda 6 ve okuma sonrası boyutunda ise 13 madde yer almıştır. Okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör analizi sonuçları üç faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .56 ile .84 arasında değerler almıştır. Okuduğunu anlama stratejileri ölçeğinin tamamına ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise (.812) olarak hesaplanmıştır. Ölçekte açıklanan varyans %43.13 olarak hesaplanmıştır.

5. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

“Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri” adlı ölçme aracını uygulamak için gerekli izinler alınmıştır (ek1). Daha sonra çalışmanın alt problemlerini sınamak amacı ile ölçek 145 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Toplanan ölçeklerden 23 tanesinde hiç veri olmadığı ve 12’sinde ise eksik veri olduğu için veri analizine tabi tutulmamıştır.

Veri toplama sürecinin bir kısmı eğitim öğretim sürecinin seminer döneminde yapılmıştır. Bu sebeple öğretmenleri okullarında toplu hâlde bulmak kolay olmuştur. Araştırmacı veri aracını uygulamaya başlamadan önce, okul yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşmüş ve araştırma ve ölçme aracı hakkında bilgilendirmiştir. Onların istekliliğinin araştırmaya sağlayacağı katkıları belirtmiş ve gönüllü olarak araştırmaya katılmalarını sağlamıştır.

Araştırmada toplanan verilerin analizi iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada veriler araştırmacı tarafından SPSS programına girilmiştir. Eksik, hatalı ve aykırı değerler veri setinden çıkarılmıştır. İkinci aşamada verilerin alt problem sırası dikkate alınarak analizi yapılmıştır. Birinci alt problem için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. İkinci ve üçüncü alt problemler için, veriler kategorik olduğu için, Kikare (chi-square) testi uygulanmıştır. Çünkü gruplar birbirinden bağımsızdır. Öncelikle kadınların sorulara verdiği cevaplar ile erkeklerin verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak fark var mı, yok mu ona bakılmıştır. Daha sonra katılımcıların kıdem yıllarına göre sorulara verdiği cevaplar arasında farklılığın olup olmadığına bakılmıştır.

6. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Kütahya il merkezi, Altıntaş, Aslanapa, Dumlupınar ve Hisarcık ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasından random yolla seçilen 110 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 57'si (n=62) kadın ve %43'ü (n=48) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %48'i "1-5 yıl", %30'u "6-10 yıl", %17'si "11-15 yıl", %1'i "16-20 yıl" ve %4'ü 20 ve üzeri yıl kıdeme sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili ne tür eğitimler aldınız?" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Okuduğunu Anlama Stratejileri İle İlgili Eğitimlerini Gösteren Dağılım

	Yüzde
Lisansta gerekli ve yeterli eğitimi aldım.	60
Lisansüstü eğitimde gerekli ve yeterli eğitimi aldım.	3
Hizmet içi eğitimde aldım.	7
Kendim araştırarak öğrendim.	10
Öğretmen arkadaşlarımdan öğrendim.	0
Gerekli ve yeterli eğitimi almadım.	20

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun (%60) lisansta gerekli ve yeterli eğitimi aldıklarını belirttikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %3'ü lisansüstü eğitimde , %7'si hizmet içi eğitimde gerekli ve yeterli eğitimi aldıklarını belirttiler. Kendim araştırarak öğrendim seçeneğini işaretleyenler %10, gerekli ve yeterli eğitimi almadım seçeneğini işaretleyen %20 olduğu görülmektedir.

7. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma,

1.Kütahya ili; merkezi, Altıntaş, Aslanapa, Dumlupınar ve Hisarcık ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

2.2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.

3.İlköğretim okullarında görev yapan Sınıf Öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

8.Varsayımlar

Araştırma,

1.Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, çalışmanın deseni açısından uygun niteliklere sahiptir.

2.Uygulama sırasında kullanılan ölçme araçları konusunda başvuru uzman görüşleri yeterlidir.

3.Sınıf öğretmenleri kendilerine verilen “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri” anketini içtenlikle doldurmuşlardır

BÖLÜM IV

1. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde toplanmış olan verilerin, üçüncü bölümde anlatılan yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan analizleri sonucunda, elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar, araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

a. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi

Araştırmanın birinci alt problem ile ilgili bulgulara ulaşmak için öğretmenlere “sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerden alınan cevaplar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşleri

Maddeler	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman	Toplam
	%	%	%	%
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak gerekli midir?	84	15	1	100
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamada kendinizi yeterli hissediyor musunuz?	44	53	3	100
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için sınıf mevcutları fazla mıdır?	24	64	12	100
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için ders süreleri yeterli değil midir?	15	79	6	100
Ders kitaplarındaki metinler okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için uygun değil midir?	13	79	8	100

“Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak gerekli midir?” sorusunda %84’ünün “her zaman” kullanmalı seçeneğini işaretledikleri gözlenmiştir. Bazen kullanmalı seçeneğini %15, hiçbir zaman seçeneğini sadece %1’i işaretlemiştir. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun okuduğunu anlama stratejilerini uygulamanın gerekli olduğunu düşündükleri söylenebilir. “Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamada kendinizi yeterli hissediyor musunuz?” sorusunda %53’ü okuduğunu anlama stratejilerini uygulamada kendilerini bazen yeterli hissettiklerini

belirtmişlerdir. Her zaman seçeneğini işaretleyen sınıf öğretmenleri %44'ü oluşturmaktadır. Hiçbir zaman seçeneğinin en az (%3) işaretlenen seçenek olduğu da görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini uygulamada yetersiz oldukları söylenebilir. “Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için sınıf mevcutları fazla mıdır?” sorusunda sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%64) bazen seçeneğini işaretlemiştir. Her zaman seçeneğini işaretleyen %24, hiçbir zaman seçeneğini işaretleyen %12'dir. Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini uygularken sınıftaki öğrenci sayılarının fazla olduğunu belirttikleri söylenebilir. Ayrıca, “Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için ders süreleri yeterli değil midir?” sorusuna cevap olarak sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun (%79) bazen seçeneğini işaretledikleri gözlenmiştir. Ders sürelerinin her zaman yeterli olmadığını belirten sınıf öğretmenleri %15, hiçbir zaman seçeneğini işaretleyenler %6'dır. Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için ders sürelerinin yeterli olmadığını düşündükleri söylenebilir. “Ders kitaplarındaki metinlerin okuduğunu anlama stratejilerini uygulamaya uygun değil midir?” sorusuna cevap olarak sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%79) bazen seçeneğini işaretlemiştir. Her zaman seçeneğini işaretleyenler %13, hiçbir zaman seçeneğini işaretleyenler ise %8'dir. Sınıf öğretmenlerinin, ders kitaplarındaki metinlerin okuduğunu anlama stratejilerine uygun hazırlanmadığını düşündükleri söylenebilir.

b.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular
Okuma Öncesi Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili bulgulara ulaşmak için sınıf öğretmenlerinin okuma öncesi kullanılan okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri incelenmiş ve öğretmenlerden alınan cevaplar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Öncesinde Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Okuma Öncesi Kullanılan Stratejiler	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman	Toplam
	%	%	%	%
Ön bilgilerini harekete geçirme stratejisini kullanırım.	71	24	5	100
Şema oluşturma stratejisini kullanırım.	56	40	4	100
Tahminde bulunma stratejisini kullanırım.	47	49	4	100
Beklenti oluşturma stratejisini kullanırım.	40	57	3	100

Sınıf öğretmenlerinin okuma öncesinde kullandığı okuduğunu anlama stratejilerinin büyük bir çoğunluğunun (%71) ön bilgilerini harekete geçirme, yine yarından fazlasını (%56) şema oluşturma stratejisi olduğu görülmektedir. Ön bilgileri harekete geçirme ve şema oluşturma stratejisi öğrencinin okumaya başlamadan önce metinle ilgili resimleri yorumlaması, ilgili tablo, grafik ve şemaları incelemesi gibi aşamalardan oluşmasından dolayı ilköğretim I. kademede daha çok kullanıldığı söylenebilir. Öğrencinin okumaya başlamadan önce okuma amacını belirlemesi gerekir. Okuyacağı metnin kendisine ne fayda sağlayacağını bilmesi, niçin okuyor olduğunu düşünmesi dikkatinin metin üzerine yoğunlaşması gibi aşamaları gerektiren beklenti oluşturma stratejisinin kullanma düzeyinin yarından az (%40) olmasına sebep olduğu söylenebilir.

c.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okuma Sırasında Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili bulgulara ulaşmak için sınıf öğretmenlerinin okuma sırasında kullanılan okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri incelenmiş ve öğretmenlerden alınan cevaplar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Sırasında Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman	Toplam
	%	%	%	%
Sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisini kullanırım.	70	25	5	100
Zihinde canlandırma stratejisini kullanırım.	49	48	3	100
Kelimeleri tanımlama stratejisini kullanırım.	44	49	7	100
Altını çizme stratejisini kullanırım.	40	44	16	100
Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanırım.	29	50	21	100
Metnin kenarlarına not alma stratejisini kullanırım.	20	57	23	100

Sınıf öğretmenlerinin %70'inin sorularda yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisini kullandıkları görülmüştür. İlköğretim I. kademesindeki öğrencilere soru sorarak öğrencilerin daha çok konuşturulmasını sağladığı, uygulanması kolay bir strateji olduğu için kullanma oranının yüksek olduğu söylenebilir. Metnin kenarlarına not alma stratejisinin %20 olmasının sebebi ise I. kademe öğrencilerinin metindeki önemli yerleri belirleyip not almada zorluk yaşamaları olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin diğer stratejileri çok iyi bilmedikleri söylenebilir.

d.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular
Okuma Sonrası Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili bulgulara ulaşmak için sınıf öğretmenlerinin okuma sonrası kullanılan okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri incelenmiş ve öğretmenlerden alınan cevaplar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Sonrasındaki Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Okuma Sonrası Kullanılan Stratejiler	Her	Bazen	Hiçbir	Toplam
	zaman	%	zaman	%
	%		%	
Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	71	24	5	100
Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	60	36	4	100
Okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.	55	42	3	100
Özetleme stratejisini kullanırım.	49	49	1	100
SQ3R stratejisini kullanırım.	47	45	8	100
Metni görsellerle ifade etme stratejisini kullanırım.	47	46	7	100
Değerlendirme stratejisini kullanırım.	45	51	4	100
İTS stratejisini kullanırım.	32	54	14	100
GSOYBY stratejisini kullanırım.	30	55	15	100
K-W-L stratejisini kullanırım.	26	56	18	100
TİÖD stratejisini kullanırım.	26	58	16	100
Hikâye haritası stratejisini kullanırım.	26	51	23	100
Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında stratejik not alma stratejisini kullanırım	18	68	14	100

Sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının soruları yanıtlama stratejisini (%70), anlamlandırma stratejisini (%60), okunan metni tekrar etme stratejisini (%55) kullandıkları görülmektedir. Öğrencinin metin okunduktan sonra kendi cümleleriyle metni tekrar etmesi okuduğunun hafızada tutulmasını sağladığı, metinde anlatılanları kendi cümleleriyle ifade etmesinin, sorular oluşturması ve mevcut sorulara cevap

vermesi mevcut bilgiyi harekete geçirdiği için bu stratejilerin daha çok kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca soruları yanıtlama stratejisini okuma sırasında ve sonrasında sınıf öğretmenlerinin kullanma düzeyinde tutarlılık olduğu söylenebilir K-W-L stratejisi kullanırken öğrencilere doldurmaları için formlar dağıtılmakta ve işlemler uzun sürmektedir. GSOYBY stratejisi ise açıklayıcı ve betimleyici metinlerde kullanılmaktadır. Tüm bu sebepler K-W-L ve GSOYBY stratejilerini ilköğretim I. kademedeki uygulamayı zorlaştırdığı için sınıf öğretmenlerinin kullanma düzeyleri düşüktür.

Baydık(2011) okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi çalışmasında öğrencinin okuma öncesinde tahminlerde bulunmasını isteme stratejilerini kullanma yüzdesi %84.6, okuma metnini önceki bilgileriyle ilişkilendirme stratejisini kullanma yüzdesi %71.8, zihinde canlandırma stratejisini kullanma düzeyleri %82.1, önemli yerlerin altını çizme stratejisi %56.4, metni özetleme 87.2, öykü haritası oluşturma %76.9, okuma metnine ilişkin sorular sorma %97.4 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin önceki bilgilerle ilişkilendirme, zihinde canlandırma, altını çizme, metin okunduktan sonra sorular sorma ve cevaplama stratejisindeki bulgularla aynı sonuca ulaşılmış fakat tahminde bulunma, metni özetleme, hikâye haritası oluşturma, stratejisini kullanma düzeyinde farklılıklar olduğu görülmektedir.

e.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular
Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre
Değerlendirilmesi

Araştırmanın beşinci alt problemi ile ilgili bulgulara ulaşmak için sınıf öğretmenlerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri cinsiyete göre değişimi incelenmiş öğretmenlerden alınan cevaplar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değerlendirmesi

Maddeler	Cinsiyet	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman	Kikare	sd	P
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamada kendinizi yeterli hissediyor musunuz?	Kadın	29	27	1	2,904	2	0,24
	Erkek	15	26	2			
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak gerekli midir?	Kadın	51	6	0	3,567	2	0,12
	Erkek	33	9	1			
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için ders süreleri yeterli değil midir?	Kadın	8	47	2	1,654	2	0,51
	Erkek	7	32	4			
	Erkek	4	32	7			
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için sınıf mevcutları fazla mıdır?	Kadın	12	37	8	0,955	2	0,65
	Erkek	12	27	4			
Ders kitaplarındaki metinler okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için uygun değil midir?	Kadın	8	47	2	3,652	2	0,18
	Erkek	5	32	6			

Okuduğunu anlama stratejilerini sınıf öğretmenlerinin uygulamadaki yeterlilikleri ve öğrencilere uygulamanın gerekliliği konusundaki düşünceleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için ders sürelerinin yeterli olmadığı, sınıf mevcutlarının fazla olduğu, ders kitaplarındaki metinlerin okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için uygun olmadığı ile ilgili sorulara verdiği cevapları ile cinsiyetleri arasında da istatistiksel olarak fark olmadığı gözlenmiştir ($p>0,05$).

f.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular
Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın altıncı alt problemi ile ilgili bulgulara ulaşmak için sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet ile ilişkisi incelenmiş ve öğretmenlerden alınan cevaplar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejilerini Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

Maddeler	Cinsiyet	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman	Kikare	sd	P																																																																																																																																																																	
Beklenti oluşturma stratejisini kullanırım.	Kadın	30	26	1	8,988	2	0,009																																																																																																																																																																	
	Erkek	10	31	2				Şema oluşturma stratejisini kullanırım.	Kadın	33	24	0	5,535	2	0,077		Erkek	23	16	4	Ön bilgilerini harekete geçirme stratejisini kullanırım.	Kadın	45	10	2	4,207	2	0,126		Erkek	26	15	2	Tahminde bulunma stratejisini kullanırım	Kadın	32	24	1	5,313	2	0,080		Erkek	15	25	3	Kelimeleri tanımlama stratejisini kullanırım.	Kadın	28	26	3	1,672	2	0,437		Erkek	16	23	4	Zihinde canlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	34	22	1	6,195	2	0,032		Erkek	15	26	2	Sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisini kullanırım.	Kadın	47	8	2	9,903	2	0,006		Erkek	23	17	3	Altını çizme stratejisini kullanırım.	Kadın	24	25	8	0,467	2	0,794		Erkek	16	19	8	Metnin kenarlarına not alma stratejisini kullanırım.	Kadın	12	36	9	3,952	2	0,143		Erkek	8	21	14	Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanırım.	Kadın	21	29	7	7,630	2	0,021		Erkek	8	21	14	Okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.	Kadın	35	20	2	2,611	2	0,313		Erkek	20	22	1	Özetleme stratejisini kullanırım.	Kadın	29	26	1	1,149	2	0,821		Erkek	20	23	0	Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	Kadın	43	14	0	5,680	2	0,062		Erkek	28	11	4	Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	37	19	1
Şema oluşturma stratejisini kullanırım.	Kadın	33	24	0	5,535	2	0,077																																																																																																																																																																	
	Erkek	23	16	4				Ön bilgilerini harekete geçirme stratejisini kullanırım.	Kadın	45	10	2	4,207	2	0,126		Erkek	26	15	2	Tahminde bulunma stratejisini kullanırım	Kadın	32	24	1	5,313	2	0,080		Erkek	15	25	3	Kelimeleri tanımlama stratejisini kullanırım.	Kadın	28	26	3	1,672	2	0,437		Erkek	16	23	4	Zihinde canlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	34	22	1	6,195	2	0,032		Erkek	15	26	2	Sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisini kullanırım.	Kadın	47	8	2	9,903	2	0,006		Erkek	23	17	3	Altını çizme stratejisini kullanırım.	Kadın	24	25	8	0,467	2	0,794		Erkek	16	19	8	Metnin kenarlarına not alma stratejisini kullanırım.	Kadın	12	36	9	3,952	2	0,143		Erkek	8	21	14	Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanırım.	Kadın	21	29	7	7,630	2	0,021		Erkek	8	21	14	Okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.	Kadın	35	20	2	2,611	2	0,313		Erkek	20	22	1	Özetleme stratejisini kullanırım.	Kadın	29	26	1	1,149	2	0,821		Erkek	20	23	0	Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	Kadın	43	14	0	5,680	2	0,062		Erkek	28	11	4	Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	37	19	1	2,466	2	0,340										
Ön bilgilerini harekete geçirme stratejisini kullanırım.	Kadın	45	10	2	4,207	2	0,126																																																																																																																																																																	
	Erkek	26	15	2				Tahminde bulunma stratejisini kullanırım	Kadın	32	24	1	5,313	2	0,080		Erkek	15	25	3	Kelimeleri tanımlama stratejisini kullanırım.	Kadın	28	26	3	1,672	2	0,437		Erkek	16	23	4	Zihinde canlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	34	22	1	6,195	2	0,032		Erkek	15	26	2	Sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisini kullanırım.	Kadın	47	8	2	9,903	2	0,006		Erkek	23	17	3	Altını çizme stratejisini kullanırım.	Kadın	24	25	8	0,467	2	0,794		Erkek	16	19	8	Metnin kenarlarına not alma stratejisini kullanırım.	Kadın	12	36	9	3,952	2	0,143		Erkek	8	21	14	Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanırım.	Kadın	21	29	7	7,630	2	0,021		Erkek	8	21	14	Okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.	Kadın	35	20	2	2,611	2	0,313		Erkek	20	22	1	Özetleme stratejisini kullanırım.	Kadın	29	26	1	1,149	2	0,821		Erkek	20	23	0	Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	Kadın	43	14	0	5,680	2	0,062		Erkek	28	11	4	Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	37	19	1	2,466	2	0,340																							
Tahminde bulunma stratejisini kullanırım	Kadın	32	24	1	5,313	2	0,080																																																																																																																																																																	
	Erkek	15	25	3				Kelimeleri tanımlama stratejisini kullanırım.	Kadın	28	26	3	1,672	2	0,437		Erkek	16	23	4	Zihinde canlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	34	22	1	6,195	2	0,032		Erkek	15	26	2	Sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisini kullanırım.	Kadın	47	8	2	9,903	2	0,006		Erkek	23	17	3	Altını çizme stratejisini kullanırım.	Kadın	24	25	8	0,467	2	0,794		Erkek	16	19	8	Metnin kenarlarına not alma stratejisini kullanırım.	Kadın	12	36	9	3,952	2	0,143		Erkek	8	21	14	Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanırım.	Kadın	21	29	7	7,630	2	0,021		Erkek	8	21	14	Okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.	Kadın	35	20	2	2,611	2	0,313		Erkek	20	22	1	Özetleme stratejisini kullanırım.	Kadın	29	26	1	1,149	2	0,821		Erkek	20	23	0	Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	Kadın	43	14	0	5,680	2	0,062		Erkek	28	11	4	Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	37	19	1	2,466	2	0,340																																				
Kelimeleri tanımlama stratejisini kullanırım.	Kadın	28	26	3	1,672	2	0,437																																																																																																																																																																	
	Erkek	16	23	4				Zihinde canlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	34	22	1	6,195	2	0,032		Erkek	15	26	2	Sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisini kullanırım.	Kadın	47	8	2	9,903	2	0,006		Erkek	23	17	3	Altını çizme stratejisini kullanırım.	Kadın	24	25	8	0,467	2	0,794		Erkek	16	19	8	Metnin kenarlarına not alma stratejisini kullanırım.	Kadın	12	36	9	3,952	2	0,143		Erkek	8	21	14	Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanırım.	Kadın	21	29	7	7,630	2	0,021		Erkek	8	21	14	Okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.	Kadın	35	20	2	2,611	2	0,313		Erkek	20	22	1	Özetleme stratejisini kullanırım.	Kadın	29	26	1	1,149	2	0,821		Erkek	20	23	0	Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	Kadın	43	14	0	5,680	2	0,062		Erkek	28	11	4	Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	37	19	1	2,466	2	0,340																																																	
Zihinde canlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	34	22	1	6,195	2	0,032																																																																																																																																																																	
	Erkek	15	26	2				Sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisini kullanırım.	Kadın	47	8	2	9,903	2	0,006		Erkek	23	17	3	Altını çizme stratejisini kullanırım.	Kadın	24	25	8	0,467	2	0,794		Erkek	16	19	8	Metnin kenarlarına not alma stratejisini kullanırım.	Kadın	12	36	9	3,952	2	0,143		Erkek	8	21	14	Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanırım.	Kadın	21	29	7	7,630	2	0,021		Erkek	8	21	14	Okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.	Kadın	35	20	2	2,611	2	0,313		Erkek	20	22	1	Özetleme stratejisini kullanırım.	Kadın	29	26	1	1,149	2	0,821		Erkek	20	23	0	Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	Kadın	43	14	0	5,680	2	0,062		Erkek	28	11	4	Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	37	19	1	2,466	2	0,340																																																														
Sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisini kullanırım.	Kadın	47	8	2	9,903	2	0,006																																																																																																																																																																	
	Erkek	23	17	3				Altını çizme stratejisini kullanırım.	Kadın	24	25	8	0,467	2	0,794		Erkek	16	19	8	Metnin kenarlarına not alma stratejisini kullanırım.	Kadın	12	36	9	3,952	2	0,143		Erkek	8	21	14	Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanırım.	Kadın	21	29	7	7,630	2	0,021		Erkek	8	21	14	Okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.	Kadın	35	20	2	2,611	2	0,313		Erkek	20	22	1	Özetleme stratejisini kullanırım.	Kadın	29	26	1	1,149	2	0,821		Erkek	20	23	0	Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	Kadın	43	14	0	5,680	2	0,062		Erkek	28	11	4	Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	37	19	1	2,466	2	0,340																																																																											
Altını çizme stratejisini kullanırım.	Kadın	24	25	8	0,467	2	0,794																																																																																																																																																																	
	Erkek	16	19	8				Metnin kenarlarına not alma stratejisini kullanırım.	Kadın	12	36	9	3,952	2	0,143		Erkek	8	21	14	Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanırım.	Kadın	21	29	7	7,630	2	0,021		Erkek	8	21	14	Okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.	Kadın	35	20	2	2,611	2	0,313		Erkek	20	22	1	Özetleme stratejisini kullanırım.	Kadın	29	26	1	1,149	2	0,821		Erkek	20	23	0	Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	Kadın	43	14	0	5,680	2	0,062		Erkek	28	11	4	Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	37	19	1	2,466	2	0,340																																																																																								
Metnin kenarlarına not alma stratejisini kullanırım.	Kadın	12	36	9	3,952	2	0,143																																																																																																																																																																	
	Erkek	8	21	14				Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanırım.	Kadın	21	29	7	7,630	2	0,021		Erkek	8	21	14	Okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.	Kadın	35	20	2	2,611	2	0,313		Erkek	20	22	1	Özetleme stratejisini kullanırım.	Kadın	29	26	1	1,149	2	0,821		Erkek	20	23	0	Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	Kadın	43	14	0	5,680	2	0,062		Erkek	28	11	4	Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	37	19	1	2,466	2	0,340																																																																																																					
Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanırım.	Kadın	21	29	7	7,630	2	0,021																																																																																																																																																																	
	Erkek	8	21	14				Okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.	Kadın	35	20	2	2,611	2	0,313		Erkek	20	22	1	Özetleme stratejisini kullanırım.	Kadın	29	26	1	1,149	2	0,821		Erkek	20	23	0	Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	Kadın	43	14	0	5,680	2	0,062		Erkek	28	11	4	Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	37	19	1	2,466	2	0,340																																																																																																																		
Okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.	Kadın	35	20	2	2,611	2	0,313																																																																																																																																																																	
	Erkek	20	22	1				Özetleme stratejisini kullanırım.	Kadın	29	26	1	1,149	2	0,821		Erkek	20	23	0	Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	Kadın	43	14	0	5,680	2	0,062		Erkek	28	11	4	Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	37	19	1	2,466	2	0,340																																																																																																																															
Özetleme stratejisini kullanırım.	Kadın	29	26	1	1,149	2	0,821																																																																																																																																																																	
	Erkek	20	23	0				Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	Kadın	43	14	0	5,680	2	0,062		Erkek	28	11	4	Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	37	19	1	2,466	2	0,340																																																																																																																																												
Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.	Kadın	43	14	0	5,680	2	0,062																																																																																																																																																																	
	Erkek	28	11	4				Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	37	19	1	2,466	2	0,340																																																																																																																																																									
Anlamlandırma stratejisini kullanırım.	Kadın	37	19	1	2,466	2	0,340																																																																																																																																																																	

kullanırım.	Erkek	23	17	3			
Hikâye haritası stratejisini kullanırım.	Kadın	19	31	7	9,662	2	0,008
	Erkek	7	20	16			
SQ3R stratejisini kullanırım	Kadın	32	22	3	4,805	2	0,084
	Erkek	15	23	5			
Metni görsellerle ifade etme stratejisini kullanırım.	Kadın	28	26	3	0,703	2	0,741
	Erkek	19	20	4			
Değerlendirme stratejisini kullanırım.	Kadın	25	31	1	2,007	2	0,377
	Erkek	20	20	3			
Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında stratejik not alma stratejisini kullanırım.	Kadın	12	39	6	1,832	2	0,398
	Erkek	6	29	8			
GSOYBY stratejisini kullanırım.	Kadın	16	35	6	2,922	2	0,262
	Erkek	14	20	9			
K-W-L stratejisini kullanırım.	Kadın	16	31	10	0,295	2	0,855
	Erkek	10	25	8			
TİÖD stratejisini kullanırım	Kadın	16	32	9	0,301	2	0,887
	Erkek	10	26	7			
İTS stratejisini kullanırım.	Kadın	20	30	7	0,721	2	0,687
	Erkek	12	24	7			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin beklenti oluşturma, zihinde canlandırma, sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma, kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma, hikâye haritası oluşturma stratejilerini kullanma düzeyi ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu stratejileri kullanma düzeyleri kadınların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Kuş ve Türkyılmaz (2010)’ a ait Türkçe öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları adlı çalışmada okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyi ile cinsiyetleri arasındaki ilişki bulguları bu çalışmadaki bulgularla aynıdır. Kuş ve Türkyılmaz (2010) çalışmasında elde edilen bulgulara göre okumaya başlamadan önceki strateji kullanımları [$t(575) = -3,911; p < 0,05$], okurken strateji kullanımları [$t(577) = -4,465; p < 0,05$] ve okuduktan sonraki strateji kullanımları [$t(575) = -2,624; p < 0,05$], cinsiyete göre, anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık kızların lehinedir. Bu sonuçtan farklı olarak Karatay (2007) okuma stratejilerini kullanma bakımından erkeklerin kızlardan daha iyi bir düzeyde olduklarını bulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin şema oluşturma, ön bilgilerini harekete geçirme, tahminde bulunma, kelimeleri tanımlama, altını çizme, not alma, metni tekrar etme, özetleme, soruları yanıtlama, anlamlandırma, SQ3R, metni görsellerle ifade etme, değerlendirme, stratejik not alma, GSOYBY, K-W-L, TİÖD, İTS stratejisini kullanma düzeyi ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

g.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşlerin Kıdem Yılına Göre Değerlendirmesi

Araştırmanın yedinci alt problemi ile ilgili bulgulara ulaşmak için sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri kıdem yılına göre değerlendirilmiş ve öğretmenlerden alınan cevaplar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşlerin Kıdem Yılına Göre Değerlendirilmesi

Maddeler	Kıdem yılı	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman	Kikare	Sd	P
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamada kendinizi yeterli hissediyor musunuz?	1-5 yıl	22	26	0			
	6-10 yıl	12	16	2			
	11-15 yıl	8	8	1	4,610	8	0,721
	16-20 yıl	0	1	0			
	21 yıl ve üzeri	2	2	0			
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak gerekli midir?	1-5 yıl	40	8	0			
	6-10 yıl	25	4	1			
	11-15 yıl	15	2	0	3,123	8	0,829
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 yıl ve üzeri	3	1	0			
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için ders süreleri yeterli midir?	1-5 yıl	8	36	4			
	6-10 yıl	4	25	1			
	11-15 yıl	3	13	1	2,527	8	0,933
	16-20 yıl	0	1	0			
	21 yıl ve üzeri	0	4	0			
Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için sınıf mevcutları fazla mıdır?	1-5 yıl	11	32	5			
	6-10 yıl	7	19	4			
	11-15 yıl	4	10	3	4,478	8	0,809
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 yıl ve üzeri	1	3	0			
Ders kitaplarındaki metinler okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için uygun mudur?	1-5 yıl	5	38	5			
	6-10 yıl	3	24	3			
	11-15 yıl	3	14	0	10,089	8	0,289
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 yıl ve üzeri	1	3	0			

Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini uygulamadaki yeterlilikleri, uygulamak için ders sürelerinin yeterlilikleri, uygulamadaki gereklilikleri, uygulamada sınıf mevcutlarının fazlalığı, ders kitaplarındaki metinlerin okuduğunu anlama stratejilerini uygulamadaki uygunluğu ile kıdemleri arasında istatistiksel olarak fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

h.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular
Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanım Düzeylerinin Kıdem Yılına
Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın sekizinci alt problemi ile ilgili bulgulara ulaşmak için sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeylerini kıdem yılı ile ilişkisi incelenmiş ve öğretmenlerden alınan cevaplar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanım Düzeylerinin Kıdem Yılına Göre Değerlendirmesi

Maddeler	Kıdem yılı	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman	Kıskare	sd	P
Beklenti oluşturma stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	17	29	2	35,620	8	0,026
	6-10 yıl	12	18	0			
	11-15 yıl	9	8	0			
	16-20 yıl	0	0	1			
	21 yıl ve üzeri	2	2	0			
Şema oluşturma stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	26	19	3	10,684	8	0,176
	6-10 yıl	16	13	1			
	11-15 yıl	13	4	0			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 yıl ve üzeri	0	4	0			
Ön bilgilerini harekete geçirme stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	36	11	1	7,547	8	0,415
	6-10 yıl	19	9	2			
	11-15 yıl	13	4	0			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 yıl ve üzeri	2	1	1			
Tahminde bulunma stratejisini kullanırım	1-5 yıl	24	22	2	4,372	8	0,770
	6-10 yıl	12	17	1			
	11-15 yıl	10	6	1			
	16-20 yıl	0	1	0			
	21 yıl ve üzeri	1	3	0			
Kelimleri tanımlama stratejisini	1-5 yıl	19	24	5	3,976	8	0,868
	6-10 yıl	14	14	2			
	11-15 yıl	9	8	0			

kullanırım.	16-20 yıl	0	1	0				
	21 yıl ve üzeri	2	2	0				
	1-5 yıl	19	29	0				
	6-10 yıl	20	8	2				
	Zihinde canlandırma stratejisini kullanırım.	11-15 yıl	8	9	0	18,527	8	0,039
	16-20 yıl	1	0	0				
Sorularda yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisini kullanırım.	21 yıl ve üzeri	1	2	1				
	1-5 yıl	39	6	3				
	6-10 yıl	18	10	2				
	11-15 yıl	9	8	0	10,955	8	0,173	
	16-20 yıl	1	0	0				
	21 yıl ve üzeri	3	1	0				
Altını çizme stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	16	26	6				
	6-10 yıl	8	14	8				
	11-15 yıl	14	1	2	21,017	8	0,005	
	16-20 yıl	0	1	0				
	21 yıl ve üzeri	2	2	0				
	1-5 yıl	9	31	8				
Metnin kenarlarına not alma stratejisini kullanırım.	6-10 yıl	6	15	9				
	11-15 yıl	5	7	5	10,425	8	0,220	
	16-20 yıl	0	0	1				
	21 yıl ve üzeri	0	4	0				
	1-5 yıl	13	28	7				
	6-10 yıl	10	12	8				
Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanırım.	11-15 yıl	5	6	6	7,674	8	0,485	
	16-20 yıl	0	1	0				
	21 yıl ve üzeri	1	3	0				
	1-5 yıl	26	20	2				
	6-10 yıl	18	11	1				
	Okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.	11-15 yıl	10	7	0	7,476	8	0,401
16-20 yıl		1	0	0				
21 yıl ve üzeri		0	4	0				
1-5 yıl		24	24	0				

Özetleme stratejisini kullanım.	6-10 yıl	16	13	1	4,647	8	0,678
	11-15 yıl	6	10	0			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 yıl ve üzeri	2	2	0			
	1-5 yıl	35	12	1			
Soruları yanıtlama stratejisini kullanım.	6-10 yıl	20	7	3	5,862	8	0,607
	11-15 yıl	13	4	0			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 yıl ve üzeri	2	2	0			
	1-5 yıl	35	11	2			
Anlamlandırma stratejisini kullanım.	6-10 yıl	13	15	2	10,707	8	0,174
	11-15 yıl	8	9	0			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 yıl ve üzeri	3	1	0			
	1-5 yıl	11	26	11			
Hikaye haritası stratejisini kullanım.	6-10 yıl	8	13	9	3,740	8	0,923
	11-15 yıl	6	9	2			
	16-20 yıl	0	1	0			
	21 yıl ve üzeri	1	2	1			
	1-5 yıl	25	20	3			
SQ3R stratejisini kullanım	6-10 yıl	10	15	5	8,235	8	0,364
	11-15 yıl	10	7	0			
	16-20 yıl	0	1	0			
	21 yıl ve üzeri	2	2	0			
	1-5 yıl	25	21	2			
Metni görsellerle ifade etme stratejisini kullanım.	6-10 yıl	14	12	4	6,506	8	0,545
	11-15 yıl	6	10	1			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 yıl ve üzeri	1	3	0			
	1-5 yıl	24	23	1			
Değerlendirme stratejisini kullanım.	6-10 yıl	11	16	3	6,890	8	0,88
	11-15 yıl	8	9	0			
	16-20 yıl	1	0	0			
	21 yıl ve üzeri	1	3	0			

	üzeri						
	1-5 yıl	9	34	5			
	6-10 yıl	5	20	5			
Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında stratejik not alma stratejisini kullanırım.	11-15 yıl	4	10	3	9,338	8	0,333
	16-20 yıl	0	0	1			
	21 yıl ve üzeri	0	4	0			
	1-5 yıl	12	27	9			
GSOYBY stratejisini kullanırım.	6-10 yıl	10	16	4			
	11-15 yıl	8	8	1	6,407	8	0,629
	16-20 yıl	0	1	0			
	21 yıl ve üzeri	0	3	1			
K-W-L stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	10	25	13			
	6-10 yıl	11	16	3			
	11-15 yıl	5	10	2	9,638	8	0,287
	16-20 yıl	0	1	0			
	21 yıl ve üzeri	0	4	0			
TİÖD stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	10	31	7			
	6-10 yıl	9	15	6			
	11-15 yıl	6	9	2	8,649	8	0,380
	16-20 yıl	0	0	1			
	21 yıl ve üzeri	1	3	0			
İTS stratejisini kullanırım.	1-5 yıl	19	21	8			
	6-10 yıl	7	19	4			
	11-15 yıl	5	11	1	11,525	8	0,166
	16-20 yıl	0	0	1			
	21 yıl ve üzeri	1	3	0			

Sınıf öğretmenlerinin zihinde canlandırma, altını çizme stratejisini kullanma düzeyleri ile kıdemleri arasında istatistiksel olarak önemli düzeyde fark vardır ($p < 0,05$). Kıdem yılı az olan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Ayrıca zihinde canlandırma stratejisi yeni bir strateji olmasından dolayı kıdem yılı az olan sınıf öğretmenlerinin bu stratejiyi daha çok kullandıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin beklenti oluşturma, řema oluşturma, ön bilgilerini harekete geçirme, tahminde bulunma, kelimeleri tanımlama, sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma, not alma, kelimelerin değil dūřüncelerin takibini yapma, metni tekrar etme, özetleme, soruları yanıtlama, anlamlandırma, hikâye haritası, SQ3R, metni görsellerle ifade etme, değerlendirme, stratejik not alma, GSOYBY, K-W-L, TİÖD, İTS stratejisini kullanma düzeyleri ile kıdemleri arasında istatistiksel olarak fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

BÖLÜM V

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara değinilmiştir. Ayrıca, araştırma bulguları çerçevesinde, hem bu uygulamaya hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. Sonuçlar

“Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri” konulu bu araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu okuduğunu anlama stratejilerini uygulamanın her zaman gerekli olduğunu fakat ders kitaplarındaki bazı metinlerin stratejileri uygulamak için elverişli olmadığını, ayrıca okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için bazı durumlarda sınıf mevcutlarının fazla olduğunu ve ders sürelerinin yetmediğini belirttikleri görülmüştür.

Okuma öncesi kullanılan stratejilerde en çok kullanılan stratejinin ön bilgileri harekete geçirme stratejisi, en az kullanılanın ise beklenti oluşturma stratejisi, okuma sırasında kullanılan stratejilerden en çok kullanılanın sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma, en az kullanılanın ise metnin kenarlarına not alma stratejisi, okuma sonrası en çok kullanılan stratejinin soruları yanıtlama, en az kullanılan stratejinin ise stratejik not alma stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejileriyle ilgili aldıkları eğitimler ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zihinde canlandırma stratejisini kullanım sıklıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık, sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisini kullanım sıklıkları cinsiyete göre ileri düzeyde farklılık, kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanım sıklıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık, hikaye haritası stratejisini kullanım sıklıkları cinsiyete göre önemli bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Genel istatistiklere bakıldığında kadın sınıf öğretmenlerinin bu stratejileri kullanım sıklıklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer stratejilerin kullanım sıklıklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılığı olmadığı görülmüştür.

Farklı kıdem yıllarına sahip sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaktadırlar. Stratejileri kullanmayan öğretmen sayısı çok

azdır. Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejileriyle ilgili ne tür eğitimler aldıkları ile kıdem yılları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kıdem yılı az olan öğretmenler lisansta gerekli eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin zihinde canlandırma, altını çizme stratejisini kullanma düzeyleri ile kıdemleri arasında istatistiksel olarak önemli düzeyde fark olduğu belirlenmiştir.

2. Öneriler

Öğrencilerin lisans öğrenimi sürecinde okuduğunu anlama stratejileri öğretimini arttırarak, öğrencileri öğretmeliğe bu anlamda hazırlamaları sağlanabilir.

Kıdem yılı az olan öğretmenlerin lisansta gerekli ve yeterli eğitimi aldıkları görülmektedir. Kıdem yılı fazla olan öğretmenlere okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili seminer düzenlenerek bu konuda bilgilenmeleri sağlanabilir.

Her strateji ile ilgili örnek şablonlar düzenlenerek her öğretmenin stratejileri daha sık kullanabilmesi sağlanabilir. Ayrıca ders kitaplarındaki metinler ve metin türleri dikkate alınarak okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili hazırlanan şablonlarla yeniden düzenlenebilir.

Bu araştırma Kütahya ilinin Altıntaş, Hisarcık, Aslanapa, Dumlupınar ilçelerinde uygulanmıştır. Benzer bir çalışma diğer il ve ilçelerde de yapılabilir.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmelerin strateji kullanım sıklıkları bir anket aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla sonuçlar sadece öğretmenlerin ifadeleriyle sınırlıdır. Araştırma deneysel modelle desteklenerek, görüşme, sesli düşün gibi bir takım tekniklerle araştırma kapsamındaki öğretmenler doğrudan gözlemlenebilir. Bu durumda öğretmenlerin okuma süreçlerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri nitel bir çalışma ile yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Nisan, 253, 7-13.
- Ateş, S. (2006). İlköğretim dördüncü sınıf metinlerindeki görsellerin okuduğunu anlama ve özetlemeye etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşılıoğlu, B. (1993). Orta okullarda Türkçe öğretimi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36,162,301-319.
- Belet, D. (2005). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bloom, B. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Çev. D. A. Özçelik. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Çam, B. (2006). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*,11, 231-244.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel strateji kullanmanın okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çöğmen, S. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(6),207-223.
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. Gazi Üniversitesi TÜBAR (27), 201-223

- Demirel, Ö & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Egelioğlu, F, V. (1989). Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe derslerine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Güneş, F. (2004). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneyli, A. (2008). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması. *Milli Eğitim Dergisi*, (179), 82-92.
- Güneyli, A. (2003). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Irwin, J. W. (1991). Teaching reading comprehension process. Allyn ve Bacon (2nd 1. Ed), USA.
- Karasar, Niyazi. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, Halit. (2007). İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kartal, E & Özteke, Çağlar, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, s. 372 – 380.
- Kaya, F. (2006). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kolaç, E. (2007). Anadolu Üniversitesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, (27-29 Nisan 2007). Eskişehir.
- Kovacıoğlu, Şeflek, N. (2006). İlköğretim ikinci sınıflarda aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler.

- Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuş, Z & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*. 24, 1, 11-32.
- Mcnamara, S. D & O'reilly, T. (2009). Theories of comprehension skill: Knowledge and strategies versus capacity and suppression. In F. Columbus (Ed.), *Progress in experimental psychology research* (pp. 113-136). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Milli Eğitim Bakanlığı: İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu.(2005). Ankara.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özyılmaz, G. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Palamut, İ. (2008). Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.
- Pilten, G. (2007). Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ruchwerk, S. (2010). Reading comprehension across different genres: An action research study, Lesley University
- Sekman, M. (1998). *Kesintisiz öğrenme*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğrenme kuramından uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
- Susar, Kırmızı, F. (2006). İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişiş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tanıgk, D. (2006). Metinleri anlamada doğru okumanın önemi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim.

- Temizkan, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yılmaz, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:03, No:37, s. 144 - 167.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:9, s. 131 - 139.
- Yılmaz, M & Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (179), 51-65.

EKLER

Ek 1: Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği

Değerli Öğretmenler,

Bu anket, Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini ve bu stratejileri kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları kesinlikle gizli tutulacak ve bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Soruları cevapladığınız için teşekkür ederim.

Yasemin İNCE – Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Cinsiyet: K () E ()

Kıdem: 1–5 Yıl arası () 6–10 yıl () 11–15 yıl () 16–20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()

1. Okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili ne tür eğitimler aldınız? Açıklayınız.

- () Lisansta gerekli ve yeterli eğitimi aldım.
 () Lisansüstü eğitimde gerekli ve yeterli eğitimi aldım.
 () Hizmet içi eğitimde aldım.
 () Kendim araştırarak öğrendim.
 () Öğretmen arkadaşlarımdan öğrendim.
 () Gerekli ve yeterli eğitimi almadım.
 () Diğer.....

2. Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamada kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()

3. Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamanın gerekliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?

- () Her zaman kullanılmalı () Bazen Kullanılmalı () Hiçbir zaman
 () Diğer.....

4. Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için ders süreleri yeterli değil midir?

Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()

5. Okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için sınıf mevcutları çok fazla midir?

Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()

6. Ders kitaplarındaki metinler okuduğunu anlama stratejilerini uygulamaya uygun değil midir?

Her zaman () Bazen () Hiçbir zaman ()

7. Aşağıdaki tabloda belirtilen stratejileri kullanma durumuna göre karşısındaki “Her zaman”, “Bazen” veya “Hiçbir zaman” şıklarından birisini işaretleyiniz.

<i>Okuduğunu Anlama Stratejileri</i>	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Okuma Öncesi Kullanılan Stratejiler			
Okunan metnin ne fayda sağlayacağını bilmesi için beklenti oluşturma stratejisini kullanırım.			
Metinle ilgili resimlerin yorumlanması, ilgili tablo, grafik ve şemaların incelenmesi için şema oluşturma stratejisini kullanırım.			
Ön bilgilerini harekete geçirme stratejisini kullanırım.			
Metnin konusunu belirlemek için tahminde bulunma stratejisini kullanırım.			
Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler			
Kelimeleri tanımlama stratejisini kullanırım.			
Zihinde canlandırma stratejisini kullanırım.			
Sorulara yanıt arama ve yeni sorular sorma stratejisini kullanırım.			
Önemli yerleri belirlemek için altını çizme stratejisini kullanırım.			
Metnin hızlı bir şekilde tekrar edilmesi için metnin kenarına not alma stratejisini kullanırım.			
Metinde ne anlatılmak istediğini belirlemeleri için kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisini kullanırım.			
Okuma Sonrası Kullanılan Stratejiler			
Metni kendi cümleleriyle anlatmaları için okunan metni tekrar etme stratejisini kullanırım.			
Özetleme stratejisini kullanırım.			
Soruları yanıtlama stratejisini kullanırım.			
Eski ve yeni bilgileri birbiri ile ilişkilendirmeleri için anlamlandırma stratejisini kullanırım.			
Hikâye haritası stratejisini kullanırım.			
SQ3R (İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar Etme) stratejisini kullanırım.			
Metni görsellerle ifade etme stratejisini kullanırım.			
Değerlendirme stratejisini kullanırım.			
Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında stratejik not alma stratejisini kullanırım.			
GSOYBY (Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme) stratejisini kullanırım.			
K-W-L (Ne Biliyorum-Ne Öğrenmek İstiyorum-Ne öğrendim?) stratejisini kullanırım.			
TİÖD (Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütlenme-Değerlendirme) stratejisini kullanırım.			
İTS (İşbirlikli Tartışma Sorgulama) stratejisini kullanırım.			

Ek 2: İzin Belgesi

Altıntaş Faks : 14 May 2012 14:34 Faks : Stasyonu : HP : AkAltıntaş MEM say : 2

14-MAY-2012 14:32 FROM KUTAHYA MEM

TO ALTINTAS

P.02/02

T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.43.00.05.20-605.04/

25.04.2012 • 07995

Konu : Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi.
b) Uşak Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü 02/04/2012 tarihli ve 204 sayılı yazısı.

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yasemin INCE "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri" konusunda anket çalışması yapmak istemektedir.

Eğitim-öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve Okul Müdürlüğüne ait olmak üzere belirtilen yukarıda belirtilen Anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Takdirlerinize arz ederim.

Ramazan ÇEKİÇ
İl Millî Eğitim Müdürü V.OLUR
25/04/2012
Mustafa İNGENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısıİl Millî Eğitim Müdürlüğü
(Arge Birimi)
Valilik Binası - KÜTAHYA
E-Posta : kutahyamem@meh.gov.tr
İnternet : <http://kutahya.meb.gov.tr>
Tel : 0274 223 62 41
Fax : 0274 223 62 44Ayrıntılı Bilgi:
- Tel : 159-160

TOTAL P.02