

**T.C.  
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE OKUDUĞUNU  
ANLAMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ İLE OKUDUĞUNU  
ANLAMA BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Onur BATMAZ**


**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Yusuf ERGEN**

**HAZİRAN – 2017**

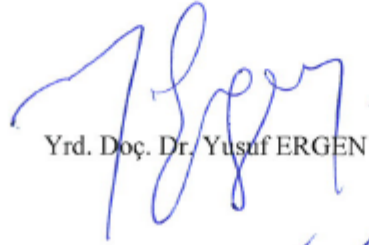
**BAYBURT**

## ONAY

Onur BATMAZ tarafından hazırlanan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki adlı bu çalışma 23.06.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.



Yrd. Doç. Dr. Temel TOPAL (Başkan)




Yrd. Doç. Dr. Yusuf ERGEN (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Hülya KODAN (Üye)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. 23/06/2017

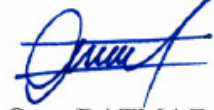


Prof. Dr. Süleyman ÇİĞDEM

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her tür yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.



Onur BATMAZ

23/06/2017

## ÖNSÖZ

Bilginin hızla yenilenerek ortaya çıktığı çağımızda bireyin ve toplumun geleceği bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasına bağlı olmaktadır. Bu becerilerin elde edilmesi ve hayat boyu devam ettirilmesi, bilginin ezberlenme düşüncesinden ziyade bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitim anlayışının varlığından ibarettir. Bu anlayıştan hareketle günümüzde eleştirme, sorgulama, araştırma, yaratıcı düşünme, bilgi teknolojilerini kullanma, problem çözme gibi becerilere sahip öğrencilerin yetişmesi amaçlanmaktadır. Bu becerilere sahip öğrencilerin yetiştirilmesi için onlara üst düzey zihinsel süreç becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.

Eğitimin temel amaçlarından biri olan okuduğunu anlama üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılması açısından önemlidir. Okuduğunu anlama Türkçe dersinin hedeflerinden biri olarak görülse de diğer tüm derslerde de öğrenciler tarafından ulaşılması gereken en önemli hedeflerden biridir. Çünkü okuduğunu anlayamayan veya okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrenciler, eğitim sürecinde ciddi sorunlarla karşı karşıya kalacaktır. Bundan dolayı öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarının onların okuduğunu anlama sürecinde karşılaşılabilecek sorunları en az seviyeye indireceği düşünülmektedir. Bu araştırma ile ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin katkıları olmuştur. Başta, birlikte yürüttüğümüz çalışmanın başından itibaren her aşamasında yol gösteren, desteğini ve zamanını esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yusuf ERGEN'e sonsuz teşekkür ederim. Beni yüksek lisans eğitimi için cesaretlendiren, bu süreçte yol gösteren ve hayatımın her anında desteğini hissettiğim Prof. Dr. Nihat BATMAZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitim süreci boyunca her zaman yardımını ve desteğini gördüğüm Türkçe öğretmenim Ömer BATMAZ'a, arkadaşlarım Ceylan, Mehmet, Hamza ve Savaş'a, değerli öğretmen arkadaşım Ufuk UĞUZ'a ve yaklaşık iki yıl görev yaptığım Sarıpınar ilköğretim okulunda öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca beni yetiştirip bu günlere getiren, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen annem Seyhan'a, babam Suat'a ve canım kardeşlerim Oya ve Okan'a teşekkür ederim.

Onur BATMAZ  
Haziran - 2017

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
TABLOLAR LİSTESİ.....	X
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XI
GİRİŞ.....	1-6

## BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
1.1. Okuma.....	7
1.1.1. Okumanın Genel Nitelikleri ve Amacı.....	11
1.1.2. Okumanın İnsan Hayatındaki Yeri ve Önemi.....	13
1.2. Anlama.....	14
1.2.1. Anlama Becerisi Geliştirme Yöntemleri.....	15
1.3. Okuduğunu Anlama.....	17
1.3.1. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler.....	20
1.3.2. Okuduğunu Anlama Süreçleri.....	22
1.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	24
1.4.1. Okuma Öncesi Stratejiler.....	26
1.4.1.1. Gözden Geçirme/İnceleme.....	26
1.4.1.2. Okuma Amaçlarını Belirleme.....	27
1.4.1.3. Ön Bilgileri Harekete Geçirme.....	27
1.4.1.4. Sorular Çıkarma.....	28
1.4.1.5. Tahminde Bulunma.....	28
1.4.2. Okuma Sırası Stratejiler.....	29
1.4.2.1. Kelimelerin Değil Düşüncelerin Takibini Yapma.....	30
1.4.2.2. İlişki Kurma.....	30
1.4.2.3. Zihinde Canlandırma.....	31

1.4.2.4. Tekrar Etme .....	31
1.4.2.5. Hedefe Odaklanma .....	32
1.4.2.6. Tahminleri Kontrol Etme .....	32
1.4.2.7. Not Alma .....	32
1.4.2.8. Akıcı Okuma .....	33
1.4.3. Okuma Sonrası Stratejiler .....	34
1.4.3.1. Özetleme.....	34
1.4.3.2. Sentez Yapma.....	35
1.4.3.3. Metni Görsel Öğelerle İfade Etme.....	35
1.4.3.4. Değerlendirme .....	36
1.5. Okuduğunu Anlama Stratejileri ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki ...	37

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>39</b>
2.1. Okuduğunu Anlama ile ilgili Yayın ve Araştırmalar .....	39
2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	39
2.1.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	40
2.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri ile ilgili Yayın ve Araştırmalar .....	42
2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	42
2.1.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	43

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>45</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	45
3.2. Evren ve Örneklem .....	45
3.3. Veri Toplama Araçları .....	46
3.3.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği .....	46
3.3.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi .....	47
3.4. Verilerin Toplanması .....	49
3.4. Verilerin Analizi .....	49

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR VE YORUM</b> .....	<b>51</b>
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	51
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	52
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	53
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	53
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	55
4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	55
4.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	58

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b> .....	<b>60</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	60
5.2. Öneriler .....	63
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	63
5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	63
<b>YARARLANILAN KAYNAKLAR</b> .....	<b>65</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>82</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>92</b>

## ÖZET

Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modeline dayalı bu araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bayburt ilinde bulunan 44 ilkokulda okuyan 938 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise küme örnekleme yöntemlerinden oranlı küme örnekleme yöntemine göre seçilen ve okuduğunu anlama başarı testi hazırlama çalışmalarına dahil edilmeyen toplam 503 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS.17 programı ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin “bazen” düzeyinde ve okuduğunu anlama başarı düzeylerinin “orta” düzeyinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; okuduğunu anlama başarı düzeylerinin cinsiyet ve yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Okuduğunu Anlama Stratejileri, Okuduğunu Anlama, İlkokul



## ABSTRACT

The study aims to determine the relationship between level of using reading comprehension strategies and level of reading comprehension achievement of elementary school fourth grade students in Turkish lesson. The population of study that based on relational screening model consist of 938 fourth grade students who receive education in the academic year 2016-2017 in 44 elementary schools in province of Bayburt. The sample of the study is consisted of 503 fourth grade students who are selected according to the proportional cluster sampling method from the cluster sampling method and are not included in the study of preparing the achievement test. The data of the study were collected by the "Reading Comprehension Achievement Test" prepared by the researcher and the " Reading Comprehension Strategies Scale" developed by Susar Kırmızı (2006). The data of study were analyzed by SPSS. 17 program. Findings in the study showed that the level of using the reading comprehension strategies of the students was "sometimes" and the level of reading comprehension achievement was "moderate". In addition, findings in the study showed that the level of using the reading comprehension strategies by elementary school fourth graders did not significantly differ according to the variable of the settlement when they differed significantly according to gender variable; the level of reading comprehension achievement differed significantly according to the variable of gender and settlement place. Furthermore, it was found that there was a positive and highly significant relationship between level of using the reading comprehension strategies and level of reading comprehension achievement of elementary school fourth grade students

**Key Words:** Reading Comprehension Strategies, Reading Comprehension, Elementary School.

## TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
<b>Tablo 1:</b> Araştırma evren ve örnekleminde yer alan öğrenci sayıları	46
<b>Tablo 2:</b> Okuduğunu anlama başarı testinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri	48
<b>Tablo 3:</b> Korelasyon analizi ilişki katsayıları ve düzeyi	50
<b>Tablo 4:</b> Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri	51
<b>Tablo 5:</b> Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve alt boyutlarını kullanma düzeyleri	52
<b>Tablo 6:</b> Okuduğunu anlama başarı düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları	53
<b>Tablo 7:</b> Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları	54
<b>Tablo 8:</b> Okuduğunu anlama başarı düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre ortalama, standart sapma ve tek faktörlü ANOVA sonuçları	55
<b>Tablo 9:</b> Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre ortalama, standart sapma ve tek faktörlü ANOVA sonuçları	56-57
<b>Tablo 10:</b> Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon	58

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>ANOVA</b>	: Tek Yönlü Varyans Analizi
<b>SPSS</b>	: Sosyal Bilimler için İstatistik Programı
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
<b>N</b>	: Örnekleme Yeri Alan Öğrenci Sayısı
<b>ss</b>	: Standart Sapma
<b>Ed</b>	: Editör

## GİRİŞ

Teknoloji ve bilim alanında gerçekleşen ilerlemeler, gelişen ilişkiler, çevre ve yeni buluşlar gibi faktörler kişileri değişime zorlamaktadır. Bununla birlikte, insanlar sosyal çevreye uyum sağlama ve birikimlerini yeni nesile aktarma yoluna gitmişlerdir. Bunu gerçekleştirmenin en önemli yolu da eğitimidir (Yılmaz, 2006: 14). İnsan, doğduğu günden ölene kadar geçen uzun zaman içinde çevresi ile etkileşim halindedir. Bu etkileşim sonucunda bireyin davranışlarında farklı değişimler meydana gelmektedir. Değişimlerin bir kısmı bireyin bulunduğu çevrenin istek ve beklentileri yoluyla kasıtlı olarak gerçekleşmektedir (Kuzgun, 1988: 1).

Leif ve Rustin (1980) eğitimi, bireyin yaşamı boyunca süregelen bir olgu olan ve politik, kültürel, sosyal ve bireysel boyutları içinde barındıran, tanımı yapılması zor olan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli unsurlarından olan eğitim, dünyada hızlı ve sürekli bir değişim içerisinde. Böylece eğitim, toplumsal, siyasal, kültürel bütünleşmenin ve değişimlerin yönetilmesinde en etkili unsurlardan biri olmaktadır (Akınoğlu, 2005: 35). Bilginin hızla yenilendiği çağımızda birey ve toplumun geleceği bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyunca sürdürülmesi ezber dayalı eğitimden ziyade bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005: 9).

Çağdaş yaşam ve uygarlığın temeli olan eğitimin en önemli temel öğeleri okuma ve yazmadır. Bunun için en pratik etkinliklerden, en karmaşık toplumsal, ekonomik, bilimsel ve siyasal etkinliklere kadar her alanda okuma yazmanın önemli bir öge olduğu ortadadır. Okuma yazma öğretimi, eğitim sürecinde bir amaç olmaktan ziyade eğitimin amaçlarına ulaşmasında kullanılan bir araç olarak görülmelidir (Karaarslan, 2015: 1). Günümüz toplumlarının gelişmişlik düzeylerinin göstergesi ve geleceğinin temel belirleyicisi o toplumun eğitim düzeyidir. Çelenk'e (1993) göre, eğitim düzeyi, okuma yazma öğretimi ile ilişkilidir. Yanlış bir okuma yazma öğretimi, okuduğunu anlama sürecinde sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle okuma yazma öğretimi sadece okuma tekniklerinin öğretildiği bir süreç olarak görülmemelidir.

Akyol'a (2009) göre, eski dönemlerde insanlar için temel seviyede okuma ve yazma becerileri yeterli görülürken günümüzde bu becerilerin etkinliğinin zayıf kaldığı ifade edilmektedir. Bunun nedeni ise temel düzeydeki okuryazarlığın hızlı bir şekilde gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurma sürecinde yetersiz kalacak olmasıdır. Çünkü dünyanın hızla geliştiği ve değiştiği çağda, bireyin de güncel kalabilmesi için içinde bulunduğu çağı takip etmesi ve çağa ayak uydurması gerekmektedir. Bundan dolayıdır ki geçmişten gelen okuma ve yazma gibi temel beceriler, içinde bulunduğu çağa direnç göstermemiş aksine çağın şartlarına göre gelişmiş ve gelişmeye de devam etmiştir (Karaarslan, 2015: 2).

Günümüzde okuma, ön bilgilerin kullanıldığı yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişime dayalı bir anlam kurma süreci olarak tanımlanabilir (Akyol, 2008: 29). Anlama ise, dinleme, okuma ve görsel okuma aracılığıyla alınan bilgileri ön bilgilerle birleştirerek inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuç çıkarma ve yeniden anlam kurma süreci olarak tanımlanabilir (Güneş, 2013: 209). Aslında okuma ve anlama kavramları birbirleriyle ilişkilidir. Nitekim Demirel (2004) aradaki ilişkiyi, "insan anlamak için okur ve okuduğunu da anlamak ister" şeklinde ifade etmektedir. Ünal ve Köksal (2007) da okumanın anlama ile sonuçlandırıldığında amacına ulaşacağından bahsetmektedir.

Okuduğunu anlama, "Ön bilgilerden hareketle metinde anlatılmak istenen düşüncenin çözülmesi ve bunlara anlam yüklenmesidir (Yılmaz, 2008: 133). Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin okuduğunu anlaması gerekmektedir. Okuduğunu anlama Türkçe dersinin temel amaçlarından biri olsa da sadece Türkçe dersinde gerçekleştirilmesi gereken bir hedef ya da kazanım olarak düşünülmemelidir. Öğrenci okuduğunu anlamada problem yaşıyorsa hem eğitim sürecinde hem de günlük yaşantısındaki mesleki fırsatlarda da ciddi sıkıntılarla karşı karşıya kalacaktır (Kanmaz, 2012: 2). Okuduğunu anlama becerisine önem verilmesinin başka bir nedeni de okuduğunu anlamayan veya okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olma oranının düşük olmasıdır. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalar (Bayat ve diğerleri, 2014; Yılmaz, 2011; Göktaş, 2010; Sertsöz, 2003; Akay, 2004) okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinin farklı disiplinlerdeki alanlarda da öğrencinin akademik başarısını artırdığını göstermiştir.

Okuduğunu anlama becerisi, etkili okuduğunu anlama eğitim sürecinin sonunda kazandırılmaktadır. Okuduğunu anlama öğretimi, öğrencilere gerekli okuma stratejilerinin öğretimini, bu stratejilerin uygulanmasını ve uygulamayı alışkanlık edinmeleri için gerekli araştırmaları yapılmasını desteklemeyi içeren, uzun süreli ve karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Pressley ve Block, 2002: 390). Okuduğunu anlayan bireyler, anlamı derinleştirmek ve zenginleştirmek için farklı okuduğunu anlama stratejileri kullanmaktadırlar. Bu bireyler kendi düşünme süreçlerinin farkında olduğu için okuma ve okuduğunu anlama konusunda bir sorunla karşılaştıklarında uygun stratejilerini seçmekte ve uygulamaktadırlar (Baker ve Brown, 1984: 353). Bu nedenle öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun farklı stratejilerin öğretimini içeren okuduğunu anlama eğitimi verilmelidir. Böylece öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımları sağlanarak daha anlamlı okumaların ortaya çıkması sağlanabilir.

Bu araştırmada İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerinde durulmuştur. Araştırma problemi çerçevesinde alanyazın taranarak; okuma, anlama, okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili konuların incelenmesine yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

### **Alt Amaçlar**

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarı düzeyi nedir?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyi nedir?

3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
7. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Geçmişten günümüze okumanın önemi ve gerekliliği güncel bir konu olma özelliğini korumaktadır. Bilgi ve teknoloji de hızlı bir değişim yaşanmasına rağmen okuma becerisinin öneminde herhangi bir değişim yaşanmamaktadır (Baştuğ, 2012: 1). Çünkü okuma, bireylerin sürekli öğrenmelerine fırsat tanıyan, bilgiye ulaşılmasını sağlayan ve öğrenme-öğretme sürecinin en önemli temel becerilerinden biridir (Balcı ve diğerleri, 2012: 966). Okuma, hem bireysel hem de sosyal bir etkinlik olarak ifade edilebilir. Gelişmiş okuma becerisine sahip birey, eğitim yaşantısında olduğu gibi sosyal yaşantısında da kendi gelişimine katkı sağlamaktadır. Okuma, bireyin günlük hayatını düzenlemesi ve toplumla sağlıklı iletişim kurabilmesi açısından önemlidir. Ayrıca eğitim sürecinde de öğrencinin bilgiye ulaşabilmesi ve bağımsız öğrenme yeteneğini kazanabilmesi için önemini günden güne artırmaktadır (Özkara, 2010: 109).

Okuma ve anlama becerisi insan yaşamının her alanında kullanılan temel beceriler arasında yer almaktadır (Yılmaz, 2011: 10). Ancak bu becerilerin yaşamda önemli bir etki gösterebilmesi için alışkanlık haline getirilip etkin bir şekilde kullanılması ve okuma

sevgisine dönüştürülmesi gerekmektedir. Başarılı bir okuma aynı zamanda iyi bir anlama becerisini de beraberinde getirmektedir. Böylece iyi bir okuma ve anlama becerisine sahip birey, toplum önünde konuşmaktan çekinmemekte ve kendini rahat bir şekilde ifade edebilmektedir (Karaarslan, 2015: 4).

Son zamanlarda teknolojinin gelişmesi ve yazılı materyallerin sayısının artmasıyla bilgiye ulaşmak daha da kolaylaşmıştır. Bu kaynaklardan yararlanmak için okuma alışkanlığının kazanılması gerekir. Bireyin okuma alışkanlığı kazanabilmesi, ulaştığı kaynakları etkili bir şekilde kullanabilmesi veya yorumlayabilmesi için okuduğunu anlaması gerekmektedir (Top, 2014: 4). Okuduğunu anlama hem eğitim hayatımızın hem de sosyal yaşamımızın oluşmasına katkı sağlamaktadır. Fakat okuduğunu anlama noktasında ciddi sorunlarla da karşılaşmaktayız. Bu sorunların yaşanmasını en aza indirmek için ilkökul çağında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar desteklenerek düşünen, anlayan, eleştiren ve okudukları arasında bağlantı kuran bireyler olmaları yönünde çaba gösterilmelidir (İnce, 2012: 3-4).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için eğitimciler yıllarca birçok yöntem, teknik ve strateji geliştirip uygulamışlardır. Öğrencilerin okuduğunu daha iyi anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında birçok stratejiyi etkin bir şekilde kullanması önemlidir (Demirel ve Epçaçan, 2012: 78). Top (2014) okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında kullanılacak bu stratejilerin bilinmesinin ve doğru yerde kullanılmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Ayrıca öğrenme etkinliklerinin hedefine ulaşabilmesi için öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda bilgi donanımına, okuma hızını ayarlayabilmek ve anlama güçlüklerinin üstesinden gelebilmek için de okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanma becerisine sahip olmaları önemlidir (Karatay, 2010: 459). Piloneita (2006) da okuduğunu anlama stratejilerini, anlamının zorlaştığı durumlarda öğrencilerin akademik konulardaki performanslarını geliştirmelerine yardımcı olan bilişsel araçlar olarak tanımlamaktadır. Yapılan literatür taramasında ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyi ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yeterli sayıda çalışmaya rastlanmadığından bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



## **Varsayımlar**

1. Araştırmada bütün öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğini içtenlikle yanıtladığı varsayılmıştır.

## **Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Bayburt'ta bulunan 34 ilkokulda öğrenim gören 503 4. sınıf öğrencisi ile sınırlandırılmıştır.
2. Okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.

## **Tanımlar**

**Okuma:** Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin amaçları doğrultusunda, kendince birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri duygusal yönü de olan anlamlandırma sürecidir (Ülper, 2010: 3).

**Okuduğunu Anlama:** “Metnin okunma esnasında metinden anlamın çıkarılması ve bu anlamın yapılandırılması” olarak ifade edilmektedir (Reutzel ve Cooter, 2009: 154).

**Okuduğunu Anlama Stratejileri:** Okuyucunun etkin bir okuma yapmak ve bunu sürdürmek için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında geçirdiği “yapılandırmacı süreçte” gerçekleştirdiği bir takım zihinsel etkinliklerdir (Allen, 2003: 319).

# BÖLÜM I

## 1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 1.1. Okuma

İnsanoğlu yazının ortaya çıktığı zamandan beri okumakta, okuyarak bilgilerini artırmakta ve yenilemektedir. Ayrıca edindiği bilgilerini, izlenimlerini ve deneyimlerini de yazıya dökerek bilgilerin nesilden nesile aktarılmasına olanak tanımaktadır (Kuş ve Türkyılmaz, 2010: 13). Mevcut yazılı materyallerin yanında internet gibi bilgi kaynağına ulaşmanın kolay olduğu bir araçla, dünyanın herhangi bir yerindeki yeni bilgiler saniyeler içerisinde bilgisayar, tablet gibi teknolojik aletlerin ekranına getirilebilmektedir. Bu kadar çok kaynağa ulaşmanın kolay olduğu zamanda kişinin yapması gereken şey ise edinilen bilgilerin harmanlanarak işe yarar hale getirilmesidir. Bu sentezin yapılabilmesi için en önemli araç okumaktır (Şahinli, 2008: 4).

Öğrencilerin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, durum, olay ve deneyimlerle karşı karşıya kalmalarını sağlayan okuma becerisi, araştırma, yorumlama, öğrenme, tartışma ve eleştirel düşünmeyi de içine alan bir süreci kapsamaktadır. Okuma, yazılardaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, ruhsal ve zihinsel yönleri bulunan bir süreç olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2007: 117). Bu süreçte okuma esnasında yazılanlar, zihinsel kavramlara dönüştürülmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır (Çiftçi, 2007: 97). Literatür incelendiğinde okuma ile ilgili birçok tanımlamaya rastlanmaktadır.

Okuma, kelime ve cümleleri görmek, bunlardan hareketle paragraf ve metni anlayarak seslendirmenin ötesinde düşünmeyi gerektiren bir etkinlik olarak tanımlanabilir (Sever, 2004: 14). Karatay'a (2007) göre okuma, sözcüklerin, grafik, resim ve şekil gibi görsel materyallerin duyular aracılığıyla algılanarak ön bilgilerden hareketle anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreçtir.

Kimmel ve Segel (1983) okumayı, ruhsal bir çalışma sistemi ile harekete geçirilmiş ve okumanın amaçları ile birleştirilen karmaşık bir hiyerarşinin birbirine geçmesiyle oluşan farklı bir takım alt faktörler aracılığıyla desteklenen simgesel anlamlandırmanın görsel-işitsel ve söze dayalı işlem becerisi” olarak açıklamaktadır. Demirel’e (2004) göre okuma, bir yazının veya bir paragrafın sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve yazım kurallarıyla görme, algılama ve kavrama sürecidir.

Harris ve Sipay (1990) ise okumayı, “yazı dilinin anlamlı bir şekilde yorumlanması” şeklinde ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle okuma, yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma süreci olup motor yanı düşük algısal yanı yüksek olan bir psiko-motor beceridir (Yangın, 1999: 68). Öz’e (2006) göre de okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucunda kelime şekillerinin görülmesiyle bunların anlamlarının kavranması ve seslendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Sembollerden anlam kurma süreci olarak tanımlanan okumanın farklı yazarlardan tarafından birçok tanımı yapılmıştır. Bununla birlikte Akyol (2009) da okumanın etkili olabilmesi için belirli ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiş ve bu ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

- Okuma anlam kurma sürecidir.
- Okuma akıcı olmalıdır.
- Okuma stratejik olmalıdır.
- Okumaya karşı güdülenmiş olmak gerekir.
- Okuma hayat boyu devam etmelidir.

### **1. Okuma anlam kurma sürecidir.**

Okuma esnasında yazılı kaynakların hiçbiri tek başına kendini ifade edici değildir. Okuyucu ön bilgilerini de kullanarak metni çözmeye ve yazılı kaynaklara anlamlar yüklemeye çalışmaktadır (Coşkun, 2002: 238). Metnin başlığı, görselleri ve konusu, okuyucunun metinle ilgili ön bilgilerini hatırlamasını ve bu ön bilgileri de kullanarak okuduğu metni anlamlandırmasını sağlayacaktır. Okuyucu bu süreçte, okuduğu metinle ön bilgilerini karşılaştırıp analiz ve sentez yaparak metni anlamlandırmasının yanında, okuyucunun farklı düşünceleri edinmesine de olanak tanımaktadır (Akyol, 2009: 4).

Guthrie ve diğeri (2004) de okuma eyleminin gerçekteşmesinde okunacak metinle ilgili ön bilgilerin önemi üzerinde durarak okuyucunun okuduğunu anlaması için yeni metinle önceki bilgiler arasında bağlantı kurulması gerektiğini ifade etmektedir.

## **2. Okuma akıcı olmalıdır.**

Akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarlarından kaçınan, heceleme ve anlamsız duraklama yapmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşma şeklinde yapılan okuma olarak ifade edilebilir (Akyol, 2009: 4). Rasinski'ye (2003) göre akıcı okuma, hızlı ve anlamlı bir şekilde etkili okuma kabiliyetidir. Akıcı okumanın temelinde var olan iki önemli öge ise kelime tanıma ve ayırt etme yeteneğidir (Akyol, 2009: 4). Okuyucu kelime tanıma ve ayırt etme işlemini doğru ve çabuk bir şekilde yapabilirse dikkatini ve zamanını tek tek kelimelerin anlaşılmasına değil de metnin tamamının anlaşılmasına harçayabilir. Böylece akıcı okuma okunan metnin anlaşılmasına da katkı sunmaktadır (Coşkun, 2002: 238). Kelime tanıma becerisi gelişen okuyucular, kelimeleri hızlı bir şekilde seslendirdikleri için akıcı okuma gerçekleştirebilmektedirler. Bu sayede okuma esnasında anlama becerisine daha fazla zaman harçayabilirler ve okuduklarının büyük bir bölümünü de anlayabilirler. Fakat kelime tanıma becerisi gelişmemiş veya az gelişmiş okuyucular ise akıcı okuma gerçekleştiremediğinden kelimeleri seslendirmeye daha fazla zaman ayırmak zorunda kalmaktadırlar. Bundan dolayı da okuma esnasında sorun yaşamakta ve okuduklarının büyük bir kısmını da anlayamamaktadırlar (Yılmaz, 2008: 132).

## **3. Okuma stratejik olmalıdır.**

Stratejik okuma, okuyucunun, konu ile ilgili ön bilgisine, okuma amacına ve metnin düzeyine göre okumasını ayarlayabilmesidir. Esnek okuma veya okuma esnekliği olarak da ifade edilen bu strateji okunan metnin türü ve kurgusu ile de ilişkili olabilir (Coşkun, 2002: 238). Böylece okuyucu farklı türdeki metinlere karşı farklı stratejiler kullanarak okuması gerektiğinin farkında olmalıdır. Stratejik okuma ile okuyucunun hem okumayı sevmesi hem de okuma esnasında zaman ve enerjiden tasarruf etmesi sağlanabilir (Akyol, 2009: 5).

Beydoğan (2010) stratejik okuma sürecinde okuyucunun, okuma amacını belirleme, metinden notlar çıkarma, metni tekrar okuma, metindeki bilgiler ile konuya ilişkin ön bilgileri ilişkilendirme, metinle ilgili sorular hazırlama ve metni gözden geçirme gibi etkinliklere yer vermesinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

#### **4. Okumaya karşı güdülenmiş olmak gerekir.**

Motivasyon, okumanın öğrenilmesinde ve geliştirilmesinde en önemli rol oynayan unsurlardan biri olarak ifade edilebilir. Okuma, okunan metin ile okuyucu arasında kurulan bir iletişim süreci olarak değerlendirildiğinde, bu iletişimin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için okuyucunun okuma esnasında dikkati, ilgisi, isteği ve çabası önemli görülmektedir (Coşkun, 2002: 239). Ayrıca okumaya karşı güdülenmenin en önemli yollarından biri de kendini yetkin görmektir. Çünkü kendini yetkin gören bireylerin anlaşılması güç metinlerle karşılaştıklarında iyi bir okuma gerçekleştirebilmesi için bilişsel stratejilerini etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bunun içinde bireyin içsel güdülenmeye sahip olması çok önemli görülmektedir (Akyol, 2009: 6). Okuyucunun bu şekilde içten güdülenmesi okumaya karşı istekli hale gelmesine yol açabilir ve okuduğunu da daha iyi anlamasına olanak tanıyabilir (Yılmaz, 2008: 137). İlkokul yıllarında çocuklara okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde çocukların ilgisini çekebilecek farklı güdüleyici etkinliklere sıkça yer verilebilir. Guthrie ve diğerleri (2004) de öğrencilerin okumaya karşı güdülenmesini sağlamak için öğretmenlerin farklı metinler hazırlamalarının ve bu metinlerin öğrencilerin ilgisini çekecek hayvan hikayeleri, karşılıklı konuşma gibi etkinlikleri içermesinin, öğrenciler için önemli bir motivasyon kaynağı olacağını ifade etmektedir.

#### **5. Okuma hayat boyu devam etmelidir.**

Okuma kısa zamanda gerçekleşecek bir beceri değildir. Okuma hayat boyu devam eden ve gelişen bir beceridir. Bunun için okumaya ayrılan zamanın az ya da çok olmasından veya okunan materyalin kısalığı ya da uzunluğundan ziyade okuma etkinliğinin devamlılığı önemlidir. Bundan dolayı gerçekleşen okuma etkinliğinin devamlılığı sağlandığı durumda başarılı olunabilir. İyi bir okuyucunun, okumayı alışkanlık haline getirerek hayatının her döneminde bu alışkanlığı sürdürmesi gerekmektedir (Akyol, 2009: 7).

Okuma ile ilgili tanımlara ve ilkelere bakıldığında, okumada üç temel unsur karşımıza çıkmaktadır. Bunlar: okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanması, duyu organları ile metinlerin anlamlandırılması ve yazılı veya basılı metin diye ayrılmaktadır. Gerçek bir okuma ise bu üç unsurun eksiksiz bir şekilde birlikte uygulanmasıyla gerçekleşebilir (Temizkan, 2007: 19).

### 1.1.1. Okumanın Genel Nitelikleri ve Amacı

Öğrenme sürecinin ve öğretim çalışmalarının önemli unsurlarından biri olan okumanın, genel nitelikleri ve amaçlarının farkına varılması okuyucunun daha etkili bir okuma gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Sever'e (1995) göre görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren okumanın genel nitelikleri şöyle ifade edilebilir.

- **Okuma bir iletişim sürecidir:** Yazarın duyu ve düşünce dünyasında oluşturduğu anlamı, dil denilen simgeler ile işaretlere dönüştürerek metin olarak okura sunmaktadır. Okur, işaretleri önce görür, gerekirse seslendirir ve anlamlandırır. Metin ile okurun bu etkileşimi sonucunda yazarın duyu ve düşünceleri okura iletilmiş olur. Bu bağlamda düşünüldüğünde okuma, yazarın okurla arasında oluşturulan bir iletişim süreci olarak ifade edilmektedir.

- **Okuma bir algılama sürecidir:** Sözcüklerin cümleleri, cümlelerin paragrafları ve paragrafların metni oluşturduğu parçayı görmek ve seslendirmek, düşünsel çabayı gerektiren bir süreçtir ve anlamlandırmayı gerektirir. Bu nedenle okuma, bir algılama sürecidir.

- **Okuma bir öğrenme sürecidir:** Öğrenme ve bilgilenmenin en önemli yollarından biri okumadır. Okuma sadece öğrencilik döneminde değil bireyin daha geniş bir bilgi evrenine ulaşabilmesi ve birbirleriyle sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için başvurması gereken en etkili öğrenme aracıdır.

- **Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir:** Okunan metinde dil ve düşünce etkileşimi, verilmek istenen anlamın ortaya çıkmasını sağlar ve anlama dayalı gerçekleşen okuma da bireyin bilincini kullanmasına ve geliştirmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca okuma bireylerin kişiliğini, ilgisini ve değerlerini etkilemektedir. Bu etkileme ise duyuşsal boyutlu değişimlere sebep olmaktadır. Okumanın devinişsel boyutunu ise kural ve tekniğine uygun yapılan sesli ve sessiz okuma oluşturmaktadır.

Grabe ve Stoller (2013) okumanın amaçlarını genel olarak temel bilgileri incelemek için okuma, metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirme amaçlı okuma, bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak için okuma, metinden bilgi öğrenme için okuma, yazma gereksinimini karşılama için okuma, okuma parçasını eleştirme ve değerlendirme için okuma ve genel olarak anlamayı sağlamak için okuma başlıkları altında toplamaktadır.

Greene ve Petty'e (1971) göre okuma sürecinin amaçları; sözcükleri tanıma, sözcüklerin anlamını bulma, okunan materyali düzeyine uygun kavrama ve yorumlama, anlamlı bir şekilde sesli veya sessiz okuma, okuma materyallerini akıcı ve uygun hızda okuma, okumadan zevk alma ve okuma alışkanlığını kazanma, okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlama, değişik türde yazılmış metinleri okumaktan zevk alma ve okuma yoluyla bireysel ilgi ve gereksinimlerini karşılama yeteneği kazanma şeklinde ifade edilebilir.

Demirel ve Şahinel'e (2006) göre de okuma; doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme, sözcük hazinesini geliştirebilme, okumanın bilgi kazanımı yollarından biri olduğunu anlayabilme, doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirebilme, okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme amacıyla yapılır.

Farklı biçimlerde ifade edilmiş fakat aynı hedefe yönelen açıklamalardan hareketle okuma öğretimindeki temel amacın, okuduğunu anlayan, onlara tepkide bulunma yeteneğine sahip ve her okuma etkinliğinde de bu yeteneği etkili bir şekilde kullanan okuyucular yetiştirmek olduğunu söylemek mümkündür. Okuma etkinliği yazar ile okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, okuyan kişinin zihinsel, ruhsal ve duyuşsal gelişimine katkı sağlayan bir iletişim sürecidir (Epçaçan, 2009: 209). Okuma, yerel ve evrensel yorumları ve açıklamalarını içeren yazarın duygularını, düşüncelerini, mesajlarını anlamayı amaçlar (Ocasio, 2006: 7).

### 1.1.2. Okumanın İnsan Hayatındaki Yeri ve Önemi

Okuma insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü okuma en geniş anlamıyla bir iletişim sürecini kapsamaktadır (Temizkan, 2007: 39). Bu süreç kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve geri bildirim unsurlarından oluşmaktadır (Gürgen, 1997:13). İletişim sürecini başlatan unsur olan kaynak, mesajı kodlayıp bir kanal aracılığıyla hedef kitleye ulaştıran taraf; alıcı ise kaynaktan gelen mesajı aldıktan sonra çözümleyip cevap veren taraftır (Işık, 2013: 7). Kanal ise mesajın kaynaktan alıcıya ulaştığı yol olarak ifade edilebilir (MEB, 2007: 17). İletişim sürecinde kaynağın alıcıya iletmek istediği her türlü duygu, düşünce ve bilgi de mesaj olarak tanımlanabilir (Tarku, 2014: 9). Geri bildirim ise, alıcının kaynaktan aldığı mesaja verdiği cevap olarak kabul edilebilir (Erdem, 2010: 128). Temizkan'a (2007) göre bir iletişim süreci olarak tanımlanan okuma etkinliğinde; kaynak denilen şeyin yazar, duygu ve düşüncelerin metin şeklini almasına mesaj; mesajın alıcıya ulaşmasını sağlayan gazete, dergi, kitap vb. araçlara kanal; kaynaktan gelen mesajın kanal aracılığıyla ulaştığı kitleye okur yani alıcı ve okurun metni okuduktan sonra verdiği tepki ise geri bildirim olarak ifade edilmektedir.

Okuma, eski dönemlerden beri insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Düşünceyi besleyen ve gelişmesine katkı sağlayan kaynaklardan biri olan okuma, bireyin bireyselliğinin bilincine varması ve bağlı olduğu toplumla ilişkilerinin düzenlenmesi açısından önemli görülebilir (Tazebay, 2005: 3). Okuma, bireyin yaşamını zenginleştiren, bilgilenmesine ve kültürlenmesine katkı sağlayan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir (Çiftçi, 2007: 28). Bu beceriye sahip bir birey, araştırmacı ve sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olma, okuduğunu yorumlama ve daha sonra kendi görüşünü ortaya koyma, hiçbir bilgiyi körü körüne kabul etmeme, kulaktan dolma bilgileri dikkate almama gibi özellikleri taşımaktadır (Güneyli, 2003: 22-23).

Okumanın etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öncelikle yapılması gerekenlerden biri, insanlarda bir okuma bilincinin geliştirilmesidir. Bu bilince sahip bir birey, okuma becerisini yaşamın önemli bir parçası olarak kabul etmiş ve okumayı hayatının vazgeçilmez bir ögesi olarak ifade etmiştir. Etkili okumanın gerçekleşmesindeki diğer bir özellik ise, okuma becerisinin bir eğitim sürecinden geçtiğinin bilinmesidir (İnce, 2012: 9-10). Çünkü okuma insanda doğuştan var olan bir özellik değil, daha sonradan eğitim yoluyla kazanılan ve geliştirilebilen bir edimdir (İşeri, 1998: 15).



Okuma etkinliği her alanda olduğu gibi ÷lkelerin ekonomik durumlarının belirlenmesinde de önemli bir unsurdur. ÷lkelerin kalkınmışlığının göstergelerinden olan her alanda üretim yapabilmeleri ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri de yine okumaya verilen önem sonucunda ortaya çıkmaktadır. Okuma, yaratıcı düşünmeyi ve hayata farklı pencerelerden bakmayı kolaylaştıran bir beceridir. Ülkenin okuma bilinci, kitaba verdiği değer ve okur sayısı artıkça düşünen, sorgulayan, üreten beyinler yetişecek ve dolayısıyla ÷lkelerin gelişme hızı da bu ölçüde artacaktır (Temizkan, 2007: 22).

÷lkemizde eğitim-öğretim sürecindeki okuma etkinlikleri sadece Türkçe dersiyile sınırlı kalmamalıdır. Aslında tüm derslerde okuma etkinliğine yer verilmesi gerekir. Ayrıca okuma etkinliği sadece okul içerisinde değil okul dışında da bilgiye ulaşma açısından önemlidir. Bu etkenler göz önünde tutulduğunda okul içerisinde öğretmenin okul dışında ise ailenin, okuma etkinliğini destekleyici tutum ve davranışlarla rol model olmaları çocuklar için son derece önemlidir (İnce, 2012: 10). Okuma etkinliği, uyuma, beslenme, nefes alıp verme gibi hayatımızın her alanında devam eden bir süreçtir (Güneyli, 2008: 179). Çünkü okuma sadece belli bir dönemdeki amaçlara ulaşınca tamamlanacak bir beceri değildir. Okumada gelişme hayat boyu devam etmektedir (Öz, 2001: 193).

## **1.2. Anlama**

Eğitimin en önemli amaçlarından biri de öğrencilere anlama becerisi kazandırmaktır. Bu beceri öğrencilere yaşamlarında önlerine çıkabilecek problemleri, olayları, farklılıkları görme yeteneği kazandırarak var olan durumun arkasındakini görme imkanı sağlamaktadır (Gelen ve diğerleri, 2008: 43). Anlama, okunan metnin kavranması olarak ifade edilmektedir. Okunanın metnin kavranıp kavranmadığı ise bireyin metni değerlendirebilmesi, kendince ifade edebilmesi ve metni yorumlayabilmesi ile belirlenmektedir (Palamut, 2008: 22). Van den Broek ve Kremer'a (2000) göre anlama, metindeki bilgiyi hatırlamayı, metinde verilmek istenen mesajı ortaya koymayı, üst biliş düşünme becerilerini kullanmayı, metnin zihinsel resmini oluşturmayı ve metnin yapısını çözmeyi gerektirmektedir. Calp (2010) de anlamayı, işitilen ses, söz ya da anlatımlardan bilgi edinme, okunan materyallerden sonuç çıkarma ve verilmek istenen mesajı alma olarak tanımlamaktadır. Güneyli (2003) ise anlamayı, metinde anlatılmak istenen düşüncenin doğru

olarak algılanması ve yorumlanması olarak ifade etmektedir. Güneş'e göre (2007) anlama, bir yapılandırma süreci olarak düşünüldüğünde, öğrencinin metni okuması, ön bilgilerinin ışığında metindeki bazı bilgileri seçmesi, bunları ön bilgileriyle birleştirerek yeniden anlamlandırması ve zihinde yapılandırması olarak açıklanabilir.

Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi anlama, bireyin yazılı bir metni, sözel bir ifadeyi veya görsel bir öğeden oluşan uyaranları duyu organları aracılığıyla algılaması, ön bilgileriyle ilişkilendirerek yapılandırması ve yeni bir bilgi olarak yaşamında kullanması şeklinde ifade edilebilir (Demir, 2010: 203). Başarılı bir anlama, okuyucuların bilgiye ulaşmasına, kurgusal olanlar dahil başka dünyaların farkında olmasına, deneyim kazanmasına, başarılı bir şekilde iletişim kurmasına ve akademik başarı elde etmesine olanak tanır (Snowling ve diğerleri, 2009: 2).

Anlama, metni derinlemesine analiz ederek yardımcı fikirler ile ana fikrin bir bütünlük oluşturup oluşturmadığını inceleme, verilmek istenen mesajı anlama ve yorumlama, tahmin etme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri içermektedir. Bütün bu zihinsel faaliyetler okuyucunun deneyimleri ile birleşerek yeni bir anlam kazanmış olmaktadır (Çiftçi, 2007: 62). Anlama etkinliği ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, anlama sürecinde okuyucunun metindeki bilgileri aynen almadığını göstermektedir. Okuyucu metin içerisindeki bilgileri kendisine göre seçmekte, önemli gördüğü yerleri dikkate almakta, kayda değer görmediği yerleri ise atlamakta veya önemli gördüğü yerlere eklemeler yapmaktadır. Bundan dolayıdır ki okuyucunun ulaştığı anlam ile metnin anlamı farklı olabilir fakat bu farklılık metinde vurgulanmak istenen ana düşüncenin farklılığı değil ifade ediliş biçiminin farklılığı olarak düşünülmelidir.

### **1.2.1. Anlama Becerisi Geliştirme Yöntemleri**

Bireyin anlama yeteneği ile zihinsel gelişim düzeyi, yaşı ve yaşantıları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Çiftçi, 2007: 65). Göğüş'e (1978) göre bireyin genel bilgisi, izlenimleri ve deneyimleri arttıkça anlama düzeyi de artmaktadır. Aşılıoğlu'na (1993) göre anlama yeteneğini geliştirebilmek için yapılması gereken en önemli etkinliklerden biri zihni geliştirmek, diğeri ise öğrencinin anlamasına katkı sağlayacak bir takım tutum ve

alışkanlıklar kazandırmaktır. Şeflek Kovacıoğlu (2006) da zihni geliştirmek ve anlamaya katkı sağlayacak bir takım tutum ve alışkanlıkların kazandırılmasının dışında okuma becerisinin geliştirilmesini de anlama yeteneğinin geliştirilmesi için yapılması gereken etkinlikler arasında değerlendirmektedir. Öğrencilerin anlama yeteneğini geliştirmesine yardımcı olmak için aşağıdaki etkinlikler önerilebilir.

**a. Zihni Geliştirmek:** Anlama uyarılarının zihinde önceki izlenimler ve bilgiler ile birleşerek algılanması olduğuna göre, izlenimler edinmiş olmak gerekir. Yoksa zihin yeni dşuneyi birleştirecek dayanaklardan yoksun kalır. Bu yüzden anlama yeteneğini geliştirebilmek için, yazılarda yer alan söz sanatları ve dolaylı anlatımlar hakkında bir görüşe sahip olma, olabildiğince fazla kelime öğrenme, yazım türleri hakkında bilgi sahibi olma ve bilgisayar, tablet vb. teknolojik araçlardan faydalanma gibi etkinlikler ile öğrencinin yeni kavramlara ulaşmaları sağlanmalıdır (Aşılıoğlu, 1993: 133).

**b. Anlamaya Yararlı Yeteneklerin Kazandırılması:** Bazı tutum ve yetenekler bireyin anlama yeteneğinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencinin okumaya karşı isteği ve bu isteğini artırmasını sağlayacak zgr okuma ortamı, öğretmenin gözetiminde yapılan güdümlü okuma, dikkatli okuma etkinlikleri ve okunan metin üzerinde tartışma açma çalışmaları anlamaya yararlı yeteneklerin kazandırılması açısından önemlidir (Göğüş, 1978: 75). Aşılıoğlu (1993) da bilinmeyen kelimelerin araştırılmasının ve okuma esnasında okunan metin ile ilgili notlar alınmasının anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

**c. Okuma Becerisinin Geliştirilmesi:** Okul ve aile çevresinin desteğiyle devamlı ve pratik olarak yapılan daha da önemlisi okumayı bir yaşam biçimi olarak kabullenme sonucunda oluşan bir süreçtir. Bu etkinlik aslında zihni geliştirmek ve anlamaya yararlı yeteneklerin kazandırılması maddelerinin bir zeti olarak da ifade edilebilir (Şeflek Kovacıoğlu, 2006: 9).

Çiftçi'ye (2007) göre anlama becerilerinin geliştirilmesi için sıralama, ilişki kurma, özetleme, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinliklerin kullanılmasına zen gösterilmelidir.

### 1.3. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama aslında okuma ve anlama süreçlerinin birbirlerini neden-sonuç ilişkisiyle tamamladığı bir süreç olarak ifade edilmektedir. Çünkü anlam kazanmadan gerçekleştirilen bir okuma tam olarak gerçekleştirilen bir okuma eylemi olarak nitelendirilmemektedir. Okuma süreci anlama ile sonuçlandığı zaman gerçek bir değer taşımaktadır (Kanmaz, 2012: 18). Luma'ya (2002) göre okumanın temel amacı anlamayı sağlamaktır. Çünkü okuma etkinliğinin amacına ulaşması bu sürecin anlama ile sonuçlanmasına bağlıdır. Anlama bireyin yazılı ve basılı işaretlerin temsil ettiği anlamı kavramasıyla mümkün olmaktadır. Okuma sürecinde en önemli husus anlamadır ve anlama da kelimelerde gizlidir. İyi bir okuma süreci, yazılı ve basılı işaretler ile ifade edilen kelimelerin sadece seslendirilmesiyle değil bu kelimeler ile verilmek istenen mesajın doğru bir şekilde anlaşılmasıyla açıklanmaktadır. Anlama olmadan gerçekleşen okuma mekanik okuma olarak ifade edilmektedir. Okuma, anlama sayesinde mekanik bir eylem olmaktan çıkarak zihinsel bir etkinlik haline gelmektedir (Kanmaz, 2012: 19). Anlama, metnin bir bütün olarak algılanması, yorumlanması ve eleştirilmesi süreçlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum da bilgi edinme amacının temeli olan okuma sayesinde gerçekleşmektedir. Anlama becerisi, okul öncesi dönemde dinleme yoluyla, ilkökul çağında ise okuma-yazmanın öğrenilmesiyle ve genellikle de okuma yoluyla gerçekleşmektedir (Uyanık, 2011: 28). Okuduğunu anlayan birey öğrenir, öğrenen birey öğrendiklerini kullanır, öğretir ve geliştirir. Yazılı bir metnin anlaşılması karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte önce yazıyı ve yazıdaki önemli noktaların çözülmesi gerekmektedir. Bundan dolayı okullarda bir metni okumaya ve anlatmaya büyük önem verilmelidir (Demirel, 2004: 23). Okuduğunu anlamının farklı yazarlar tarafından yapılmış birçok tanımı bulunmaktadır. Yılmaz'a (2008) göre okuduğunu anlama, ön bilgilerden hareketle metinde anlatılmak istenen duygu ve düşüncelerin çözülmesi ve bunlara anlamlar yüklenmesidir. Okuyucu kelimeleri seslendirerek yazılı kodu çözmekte ve bu seslendirdiği kelimeleri de zihinde anlamlandırmaktadır. Epçaçan (2008) ise okuma sürecinin en önemli amacı olan okuduğunu anlamayı, okuyucunun etkin ve bilinçli bir şekilde zihinsel çaba göstermesi sonucu oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Okuduğunu anlama, okuyucunun eski bilgileri, okuma amaçları, metnin türü ve doğası ile ilişkili, etkileşimli ve dinamik bir süreçtir (Kent, 2002: 22). Radojevic (2006) de okuduğunu anlamayı, hem metinde yer alan bilgilerden hem

de okuyucunun yorumlarından oluşan yazarın anlatmak istediği mesajların mantıksal çerçevede yapılandırıldığı önemli bir süreç olarak ifade etmektedir. Akyol'a (2009) göre okuduğunu anlama, okuyucunun yazı dilindeki sembolleri bilmesi ve algılamasına, dilsel bilgisine ve zihinsel becerilerini kullanmasına dayanmaktadır. Bunların dışında okuyucunun ilgisi ve istekliliği, yargıları, okuma amacı ve okuma ortamı da okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir. Başka bir tanımda ise okuduğunu anlama, metinlerde anlatılmak istenen düşüncelerin çözülmesi ve düşüncelere anlamlar yüklenmesi olarak ifade edilebilir (Karaarslan, 2015: 43). Pardo (2004) da okuduğunu anlamayı, öğrencinin metin ile etkileşimi esnasında, metnin içeriği ile kendi ön bilgi ve deneyimini birleştirerek oluşturduğu anlamı yapılandırma süreci olarak tanımlar. Okuduğunu anlama, yazılı metinlerden bilgi çıkarma, bilginin anlaşılmasını veya bilginin ifade edilmesini ortaya çıkarabilecek bir şekilde kullanılmasına dair bir yeteneği ifade etmektedir (Kuşdemir, 2014: 31).

Okuduğunu anlama ile ilgili farklı yazarlardan yapılan tanımlara bakıldığında genel olarak ön bilgilerin etkili bir şekilde kullanılması ve okuma esnasında okunanlarla ilişkilendirilmesinin önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (Uyanık, 2011: 29). Ancak bazı araştırmacılar da okuduğunu anlamamanın gerçekleşebilmesi için bazı şartların oluşmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Moffett ve Wagner (1976) okuduğunu anlamamanın gerçekleşebilmesi için gerekli koşulları şu şekilde ifade etmiştir:

**Dikkati Yoğunlaştırma:** Metin içerisinde birbirini takip eden her kelimenin anlamına odaklanmayla ilgili ortaya çıkan dikkat yeteneğini ifade etmektedir. Bu becerinin geliştirilmesi için öğretmenin sınıf ortamında küçük gruplar oluşturarak tartışma ortamları yaratma, metni dramatize etme, canlandırma ve metinle ilgili sorular sorma gibi etkinliklerden oluşabilir.

**Yeniden Yapılandırma:** Metinden öğrenilen bilgilerin metnin konusu hakkındaki ön bilgiler ile ilişkilendirilmesi sonucu zihinde birleştirilmesidir. Bilginin yeniden yapılandırılması o andaki dikkate ve sonraki süreçte bilgiyi yeniden elde etmek için gösterilen çabaya bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

**Zihinde Canlandırma:** Okunan kelimelerin anlamları üzerinde düşünüldüğü ve okunanların zihinde canlandırıldığı aşamadır. Düşünme doğrudan okunanlara odaklanma ile ilgilidir.

**Çıkarımlarda Bulunma:** Bir metindeki neden-sonuç ilişkileri, unsurlar ve yaşananlar gibi değişkenler arasında ortaya çıkan ilişkilerin tespit edilmesi bu aşamada gerçekleşmektedir.

**Anlama Nüfuz Etme:** Karmaşık zihinsel etkinlikleri içeren bir aşamadır. Çıkarımda bulunma aşaması ile birlikte bu aşamanın içerisinde yapısal ipuçları, ton, vurgu ve metnin odak noktası da kullanılmaktadır.

Cooter ve Flynt'a (1996) göre ise, okuduğunu anlama üç temel düzeyde gerçekleşmektedir. Bunlar metni okuduktan sonra öğrenciye yöneltilecek 3 çeşit soruya verilen cevaplar ile ortaya çıkmaktadır. Bu soru çeşitleri şu şekilde açıklanmaktadır:

**Açık Metin Düzeyi:** Metin içerisinde hatırlamayı ve doğrudan bulmayı gerektiren sorular sorulmaktadır. Bilgi düzeyinde öğrenmeler gerçekleşmektedir.

**Örtülü Metin Düzeyi:** Okur metindeki bilgiyi yorumlayarak bir çıkarımda bulunur ancak bu çıkarımın da metin içerisinde var olan bilgiye dayandırılmasına dikkat eder. Bu düzeyde öznel yargılara fazla yer verilmez.

**Şema Temelli Düzey:** Okurun okuduğu metni, önceki bilgi, deneyim ve değerlerden yararlanarak karşılaştırma ve eleştiride bulduktan sonra anlamlandırma sürecidir. Sorulara verilecek yanıtlar okurun deneyim, algı ve değerlerine göre farklılık göstermektedir. Öznel yargıların tamamen devrede olduğu aşamadır.

Bütün bu bilgiler kapsamında okuduğunu anlamanın sadece metinden bilgi veya anlam çıkarma süreci değil aynı zamanda öznel yargıların da ortaya çıkmasını sağlayan bir beceri olduğu söylenebilir. Bundan dolayı okuduğunu anlama becerisi öğrencinin mevcut bilgisinin üzerine metni stratejik olarak ve etkili bir şekilde okumayı gerektirmektedir (Kanmaz, 2012: 22).

### 1.3.1. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Okuma, sürekli ve planlı gerçekleştirilen bir eğitim sonucunda meydana gelmektedir. Eğitim esnasındaki aksaklıklar okumayı ve okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir (Yantır, 2011: 23). Öğrencilerin kişisel özellikleri, analiz becerileri, temel dil becerileri, zihinsel gelişimleri, bilgi düzeyleri ve okuma amaçlarının farklılaşması okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler arasında gösterilebilir (Uyanık, 2011: 36). Ayrıca metin özellikleri, okurun motivasyonu ve bilişsel gelişim gibi faktörler de anlama üzerinde etkili olmaktadır (Gill, 2008: 107-108).

Kahveci'ye (2004) göre okuduğunu anlamayı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar “okuyucu ile ilgili” ve “metin ile ilgili” faktörler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Okuyucu ile ilgili faktörler: okuyucunun kelime hazinesi, ilgisi, ön bilgisi, okuma amacı ile okuma esnasındaki dikkati ve motivasyonundan oluşmaktadır. Metin ile ilgili faktörler ise: metnin türü, anlatım düzeyi ve yapısı, dil ve üslubu ile metnin fiziksel niteliklerinden oluştuğunu ifade etmektedir. Motivasyon faktörüne ilişkin olarak ise, motivasyonu yüksek olan okurların metni anlamlandırması için daha çok strateji ile daha fazla çaba harcadıkları fakat motivasyonu düşük okurların metni anlamlandırmadaki performanslarının da düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum da okuduğunu anlamayı önemli derece de etkilemektedir (Pardo, 2004: 273). Metinlerin yapısal özelliklerinin yanında metin türleri de okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin ilgisini bilgi verici metinlerden ziyade hikaye edici metinler çekmektedir. Bu yüzden öğrencilerin daha çok ilgi duydukları kurgusal metinlerle okumaya karşı daha fazla motive oldukları ifade edilmektedir (Uyanık, 2011: 37). Bireyin okuma hızı da okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Ülper'e (2010) göre okuma esnasında okurun çalışma belleğinde yer alan ilgili bilgilerin okuma ile eş zamanlı faaliyete geçmesi belirli düzeyde bir okuma hızını gerektirmektedir. Bu yüzden düşük düzeydeki okuma hızı metnin okunması ve anlaşılması açısından olumsuz bir etkiye, yüksek düzeyde okuma hızı da okuma ve okuduğunu anlama açısından olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir.

Yalçın'a (2006) göre okumayı etkileyen etmenler arasında psikolojik nedenler de bulunmaktadır. Öğrencinin okumaya yönelik herhangi bir olumsuz tutumu okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Okumaya karşı ön yargılar, okuduğunu anlayamama düşüncesi öğrencinin başarısız olmasına yol açmaktadır. Öğrencinin okumaya başladığı ilk günden itibaren psikolojik olarak ortaya çıkan anlayamama korkusunun yenilmesinde, okuma eğitimi etkili bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bu psikolojik durumun üstesinden gelmesine yardımcı olacak öz güven ve girişimcilik becerilerinin kazandırılması konusunda desteklenmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin yeterli düzeyde ön bilgiye sahip olmamaları ve dikkatini okudukları metne verememeleri de okuduğunu anlamayı etkilemektedir (Temizkan, 2007: 33). Okuma esnasında yapılan hecelemler, geri dönüşler, atlamalar gibi durumlar da okuma hızını düşürmekte bu durum da okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Ayrıca yavaş ve yanlış okuma da okuduğunu anlamayı olumsuz etkilemektedir (Cain ve diğerleri, 2004: 32).

Öğrencilerin okudukları metne ilişkin ön bilgilerinin yetersiz olması, dikkatini okudukları metne verememeleri ve okuma esnasında okunanların yanlış anlaşılması da okuduğunu anlamayı zorlaştırmaktadır (Uyanık, 2011: 38). Ayrıca okunan yazının anlamının kavranamaması, yeterince anlaşılabilmesi ya da yanlış anlaşılması da okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerin başında gelmektedir (Güneyli, 2003: 27). Göğüş'e (1978) göre okunan yazının yanlış anlaşılmasının başlıca nedenleri, yazıdaki bilinmeyen kelimelerin fazla olması, söz sanatlarından oluşan anlatımın olması, konunun okuyucuya yabancı olması, tutarsız veya karşıt düşüncelerin birleştirilme çabası, yazarın yan düşüncelerinden birine odaklanması ve öznel anlama olarak ifade edilmektedir.

Bireyin kişisel özellikleri, bulunduğu çevre, okunan materyal ile ilgili ön bilgileri, okumaya karşı ilgisi, metnin yapısıyla ilgili bilgisi, eğitim ortamlarının çeşitlendirilmesi ve okunan materyalin özellikleri de okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Bu etmenlerin iyi bir şekilde tespit edilmesi, uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve gerekli materyallerin hazırlanması gerekmektedir (Ateş, 2006: 40).



Moffett ve Wagner (1976) okuduğunu anlayamamanın sebeplerini 3 başlık altında ele almaktadır. Bunlar; motivasyon eksikliği, deneyim eksikliği ve benmerkezciliktir. Motivasyon eksikliği, okuyucunun okuma esnasında metne karşı ilgisinin ve dikkatinin zayıf olması ile ilgilidir. Okur bu durum sonucunda okuduğu metinden ya bir şey anlamayacak ya da sadece anlamsız bir okuma gerçekleştirmiş olacaktır. Bu yüzden ilgi ve dikkat sürelerinin kısa olduğu ilkökul döneminde sınıf öğretmenleri öğrencileri okumaya karşı motive edici etkinlikler düzenlemelidir. Deneyim eksikliği de okurun metinde yer alan konuya ilişkin daha önceden edinmiş bir bilgisinin olmaması anlamına gelmektedir. Örneğin, mühendislik alanında bir konu hakkında bilgisi olmayan okuyucu, bu konuda yazılan bir yazıyı okuduğunda anlamakta zorlanabilir. Benmerkezcilik ise metnin anlaşılmasında etkisi olmadığı düşünülen bazı kelime veya kelime gruplarının öğrenciler için özel anlam taşıması olarak ifade edilmesidir. Dolayısıyla bu kelimelerin öğrenciler için özel bir anlam ifade ettiği anlamlara yönelmesine ve okumanın amacından uzaklaşmasına neden olmaktadır. Bu durum da okuduğunu anlamayı etkilemektedir.

### 1.3.2. Okuduğunu Anlama Süreçleri

Okuma sürecinde bireyler, okuduğu metinleri daha iyi bir şekilde anlamaları için birçok yöntem veya strateji kullanımı gibi farklı yollar arayabilirler. İrwin (1991) de aşağıdaki okuduğunu anlama süreçlerini bütün boyutları ile kapsamlı bir şekilde tanımlayarak okuduğunu anlama sürecinin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur.

**a. Mikro Süreçler:** Okuyucular bu süreçte üniteyi küçük parçalara veya cümlelere ayırarak anlamayı sağlamaktadır. Burada ipucu niteliğindeki kelimeleri veya anahtar kelimelerden oluşan cümleleri okurun kendi ifadeleriyle anlatması önemlidir. Bu durum metnin bir bütün olarak parçalarıyla anımsanmasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda bu süreçte önemsiz görülen bilgilerin ayıklanması okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır.

#### **b. Bütünleyici Süreçler:**

- **İpuçlarının anlaşılması:** Bazı durumlarda bir isim, isim öbekleri ya da fiillerin yerine “o, bu, böyle vb.” dolaylı anlatımlar kullanılmaktadır. Bunların bir bütün olarak ele alınması ve açıkça kavranması gerekmektedir.

- **İlişkilerin anlaşılması:** Okuma parçalarının bir kısmında bir cümle kendinden önce veya sonra gelen cümle ile tamamlayıcı olabilir. Okuyucu böyle bir durumda bu ilişkiyi görebilmelidir.
- **Destekleyici ipuçlarının bulunması:** Bir metinde ya da herhangi bir olayda “ne, kim, nerede, kimle, niçin, amaç neydi, sonuç neydi” gibi sorularla destekleyici bilgilerin ortaya çıkarılarak cümleden veya olaydan birçok şeyin anlaşılması sağlanmaktadır.

**c. Makro Süreçler:** Elde edilen bilgilerin bir düzen içinde hatırlanması ve özet olarak zihinde belirmesi bu süreçleri gerektirmektedir. Karışık bir içeriğin anlaşılması ve hatırlanması zor olmaktadır. Bu nedenle içeriğin belirlenmesi, “olayları bilme, bunların içerisindeki tutarlılık, olay, sonuç ve dönüt” gibi basamaklar bilgiyi organize etme de kullanılmaktadır. Burada olayın veya bilginin anahtar kelime haritası yapılabilir.

**d. Ayrıntıları Belirleme Süreci:** Bu süreç içerisinde bireyin bildiklerinin, yapmak istediklerinin ve öğrendiklerinin ortaya çıkarılması sağlanmaktadır. Bu süreçlerde tahmin etme ve şema çıkarma üst düzey düşünme süreçleri için önemli unsurlardır. Bu şemada olay, nesne ve kişi gibi boyutlar kullanılmakta ve önemsiz kısımlar atılmaktadır. Bu durumlar bireysel öğrenmeye, düşünmeye ve hatırlamaya katkı sunmaktadır. Öğrencilerin ön bilgilerinin birleştirilmesiyle bilgilerin zihinde canlandırılması, renklendirilmesi, seslendirilmesi ve hissedilmesi sağlanır. Böylece bilginin, ayrıntılarıyla ve bütün hatlarıyla birlikte kolay bir şekilde öğrenilmesine, uygulanmasına ve hatırlanmasına imkan sağlanmaktadır.

Güneş’e (2004) göre ise okuduğunu anlama süreci kendi içerisinde şu aşamalardan oluşmaktadır.

**a. Anlamı Bulma:** Anlamın kavranması ve değerlendirmesi aşamalarının temelini oluşturmaktadır. Bu aşama kelimenin anlamını bulma, cümlenin, paragrafin ve yazının anlamını bulma, mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma, dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme gibi basamaklardan oluşmaktadır.

**b. Anlamı Kavrama:** Bu aşamanın basamaklarından anlamı çevirme; anlamı şekil, resim ve sembollerle ifade etme, anlamı yorumlama; bireyin kendi kelime ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklanması, öteleme ise; anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme gibi etkinlikleri içermektedir.

**c. Anlamı Değerlendirme:** Okuduğunu anlama sürecinin son basamağı olan bu aşamanın 3 basamağı bulunmaktadır. Anlamı analiz etme basamağı ile yazı ile sunulan kaynak ve delillerin analizlerinin yapılması, anlamın sentezini yapma basamağı ile yazıya ilişkin sentezlerin oluşturulması ve anlamı değerlendirme basamağı ile de yazı da anlatılmak istenen düşünce ile okurun anladığı düşüncelerin karşılaştırılarak bir sonuca ulaşılması olarak ifade edilmektedir.

#### **1.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri**

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin sınıf öğretmenlerinin bir uğraşı olduğunun farkında olan araştırmacılar, okuma eğitime yön vermek, okuma becerilerini geliştirmek ve okuduğunu anlamayı daha iyi bir şekilde gerçekleştirmek için birçok strateji, yöntem ya da teknik araştırmış, geliştirmiş, uygulamış ve önermiştir (Arı, 2014: 540). Öğrencilerin okuduğunu anlama etkililiğini artırma, devam ettirme ve okuduğunu doğru bir şekilde anlamaları için okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında strateji ya da stratejilerin kullanılması önemlidir (Güngör, 2005: 102). İyi bir okuyucu okuma öncesinde bir amaca sahip olmalı, metni gözden geçirmeli, ana hatlarıyla taramalı ve metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezleri ileri sürülmelidir. Okuma esnasında da metni baştan sona okumalı, gerektiğinde tekrar okumalı, metinle ilgili notlar almalı, tahminleri ile okuduklarını denetlemeli, metinle ilgili özetleme yapmalı, metinde ileri sürülen düşünceleri araştırmalı, ön bilgileri ile karşılaştırmalı ve yazarın düşüncesiyle kendi düşüncesi arasında kritik, çözümleme ve yorumlama yapmalıdır. Okuma sonrasında ise, seçici tekrarlı okumalar ile metnin genel anlamını ve ifade edilen düşünceleri özetlemeli, metinle ilgili yansımalar yapmalı, metinden gelecekte nasıl faydalanabileceğini bilmeli ve metnin kendisine ne kazandırdığını düşünmelidir (Epçaçan, 2008: 24). Bu işlemlerin bir amaç doğrultusunda sürekli bir şekilde gerçekleştirilmesinde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması gerekmektedir (Arı, 2014: 541).

Okuduğunu anlama stratejileri, yetkin okuyucuların metin içinde karşılaştıkları anlama sorunlarını çözmek için kullandıkları araçlardır (Moreillon, 2007: 10). Epçayan ve Erzen'e (2010) göre okuduğunu anlama stratejileri, etkin, yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye, bilinçli okumaya katkı sağlayan ve öğrenciler için etkili okuma becerisi kazandıran tekniklerdir. Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmesine izin veren başka bir ifadeyle düşündüğü üzerinde düşündüren etkinliklerdir (Susar Kırmızı, 2006: 26). Önemli olan öğrencinin kendisi için etkili olduğunu düşündüğü stratejileri seçmesi ya da anlama sürecinin değişik yerlerinde farklı birçok okuduğunu anlama stratejisini aynı anda kullanabilmesidir (Karasakaloğlu, 2012: 1922).

Araştırmacılar (Güngör, 2005; Susar Kırmızı, 2006; Allen, 2000) okuduğunu anlama stratejilerinin okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında kullanımının okunan metnin daha iyi anlaşılmasını ve yazarın dünyasına girme konusunda avantaj sağladığını ifade etmektedir. İyi ve zayıf okuyucu arasındaki farkı ortaya çıkaran durum okuduğunu anlama stratejileri bilgisidir. İyi okuyucular bir metni nasıl daha iyi anlayacaklarını bilmektedirler ve çeşitli stratejileri de kullanarak bir okuma planı yapmaktadırlar (Özçaylak, 2013: 6). İyi okuyucular, okuma sürecinde etkin olma, okuma amaçlarının varlığı ve okuduklarını değerlendirme, okuma öncesinde metne göz gezdirme, tahminde bulunma, seçici okuma yapma, okuduklarından anlam çıkarma, bilmedikleri kelimelerin anlamını tahmin etme, okunan metin ile ön bilgileri bütünleştirme, metnin yazarı ve dünyası hakkında düşünme, okudukları metnin değerini ve kalitesini değerlendirme, farklı türden metinler okuma, özetleme yapma gibi birçok özelliklere sahiptirler (Pressley, 2012: 294-298).

Pang (2008) iyi okuyucuların stratejik birer okuyucu olduğunu söylemektedir. Bu okuyucular sadece çeşitli stratejileri etkili bir şekilde kullanmakla kalmaz aynı zamanda anlama sürecinde kullanılan stratejileri düzenler ve izlerler. Zayıf okuyucular ise hem etkili stratejilerin hem de yanlış stratejilerin daha az farkında olmakla birlikte okuma esnasında izleme faaliyetlerinde daha az etkilidirler (Çubukçu, 2008: 85-86).

Okuduğunu anlayan kişiler anlamı derinleştirmek ve zenginleştirmek için okuduğunu anlama stratejilerini sıklıkla kullanmaktadırlar. Böylece okuyucu, okuduğunu anlama stratejilerini kullanarak okuduğu metni daha çabuk kavramakta, anlamlandırmakta ve okuduğu metin ile ilgili bilgilerini hayatında daha uzun süre kullanmaktadır (Tuna, 2016: 17). Okuyucuların, okuduğunu anlamasına katkı sağlayan okuduğunu anlama stratejileri genel olarak alan yazında 3 grupta toplanmıştır. Bunlar:

1. Okuma Öncesi Stratejiler
2. Okuma Sırası Stratejiler
3. Okuma Sonrası Stratejiler

Bu başlıkların altında yer alan okuduğunu anlama stratejilerinden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

#### **2.4.1. Okuma Öncesi Stratejiler**

Öğrenciler, okuma öncesinde kullandığı stratejiler ile kendilerini bilişsel ve duyuşsal açıdan hazır hale getirebilir. Böylece öğrencilerin bu stratejiler ile okuma metnine doğru bir köprü oluşturması ve ön bilgileri ile öğrenecekleri arasında bağlantı kurması önemlidir (Kuşdemir, 2014: 29). Okuma öncesinde kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

##### **1.4.1.1. Gözden Geçirme / İnceleme**

Okuma öncesinde yapılan göz gezdirme okuyucunun ön bilgilerini ortama aktarmasına, okuma amacını belirlemesine ve metni özetlemesine katkı sağlamaktadır (Akyol, 2008: 31). Öğrencinin tahminde bulunmasına yardımcı olan önemli stratejilerden biridir. Bu strateji ile metnin genel düşüncesi hakkında bilgi edinilebilir. Böylece metnin oluşumuna ve ana düşüncesine ilişkin fikir sahibi olunabilir. Gözden geçirme stratejisi; başlığı okuma, varsa alt başlıkları okuma, metinle birlikte verilen görselleri inceleme, italik veya belirgin yazılmış kelimeleri inceleme ve özet, sonuç kısmı veya tanıtıcı bilgiyi hızla okuma gibi aşamalardan oluşmaktadır (Akt. Susar Kırmızı, 2006: 28).

#### **1.4.1.2. Okuma Amaçlarını Belirleme**

Okuma eylemine başlamadan önce öğrencinin öncelikle okuma amacını belirlemesi gerekmektedir. Öğrencinin okunan metnin sağlayacağı yarar ile metnin okunma nedeni hakkında düşünmesi dikkatin metne yoğunlaşmasına katkı sağlamaktadır (Yılmaz, 2008: 136). Okuma amacı, öğrencinin neyi, niçin ve nasıl okuyacağını belirlenmesi açısından son derece önemlidir (Karatay, 2011: 46).

Nisbet ve Shucksmith'e (1986) göre okuma amacını belirleyen öğrenciler etkili okuyuculardır. Bu stratejiyi kullanan öğrenciler okuma süresi boyunca okuma amacını göz önünde tutmaktadırlar. Amacı olmadan gerçekleşen okuma bir değer taşımadığı gibi rastgele yapılan bir etkinlik olarak görülürken amacı belirlenmiş bir okuma ise daha bilinçli ve etkili bir şekilde gerçekleşmektedir. Akyol'a (2008) göre okuma amacının oluşturulamaması zayıf okuyucuların özellikleri arasında gösterilmektedir. Bu okuyucular başkaları tarafından oluşturulan okuma amacının dışına çıkamamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bireysel okuma amacı oluşturma becerisinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayan etkinlikler düzenlenebilir.

Okuma amacını belirlemek, okuyucunun metni okuduğunda neler öğrenmeyi hedeflediğini ve metinden neler beklediğini belirmesini ortaya çıkaran stratejidir. Okuyucu bu strateji ile beklentileri doğrultusunda bir okuma gerçekleştirecek ve okuduğu metinde algılamak ya da öğrenmek istediği noktaların üzerinde yoğunlaşacaktır (Tuna, 2016: 24).

#### **1.4.1.3. Ön Bilgileri Harekete Geçirme**

Okunan metinden ya da parçadan anlam kurmayı etkilen en önemli faktörlerden biri de ön bilgilerdir. Öğrencinin anlamı yapılandırması, ön bilgilerle metinde yer alan duygu ve düşüncelerin birleştirilmesine ve bütünleştirilmesine dayanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin ön bilgi oluşturmaları, ön bilgilerinin farkına varması ve kullanması önemli hususlar arasında yer almaktadır. Ancak öğrencinin yanlış ve yetersiz ön bilgiye sahip olması, konu hakkında hiçbir bilgi olmamasından daha sıkıntılı ve tehlikeli görülmektedir. Çünkü öğrencinin

metinden elde ettiği bilgileri, bu yanlış ve yetersiz ön bilgilerle yorumlamasına ve yapılandırmasına neden olmaktadır. Bu durum da istenilen sonucu vermemektedir (Akyol, 2008: 33). Öğretmenler, öğrencilerin metinde anlatılanların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olan ön bilgilerin ortaya çıkmasını destekleyen metinle ilgili resimleri inceleme, metnin başlığını okuma gibi etkinlikleri okuma öncesi süreçte kullanmalıdır (Yılmaz, 2014: 81).

#### **1.4.1.4. Sorular Çıkarma**

Okuma sürecinde hazırlanan sorular metinle aktif bir şekilde etkileşimi sağlamakta, öğrencilere önemli noktalar hakkında ipucu vermekte ve bir sonraki kısımların ne olacağını düşünmesi için teşvik etmektedir (Reid ve Lienemann 2006: 153). Harvey ve Goudvis'e (2010) göre öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek için cevabı metinde olan sorular, ön bilgilere dayanarak cevaplanan sorular, metinden anlam çıkarmaya dayalı sorular, yapılan araştırma ve tartışmaların ardından cevaplanabilecek sorular ve karışıklık yaratan sorular gibi soruların sorulması önemlidir.

Öğrenciler hem kendilerine soru sorarlar hem de öğretmenin sorduğu soruları cevaplandırır. Bu sorular basit anlama düzeyinde de olabilir (Kırkkılıç ve Akyol, 2007: 31). Öğrencilerin anlamı yapılandırmak için kendilerine sorular sorması problem çözmede, bilgiyi bulmada, anlamayı artırmada, cevap bulmada ve yeni bilgileri keşfetmede önemli bir adım olarak görülmektedir (McKown ve Barnett, 2007: 19). Bu şekilde öğrencilerin sorular çıkarması onların bilgilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca soru hazırlayan öğrenciler metinden sorunun özünü oluşturan bilgiyi de ayıklama becerisine sahip olmaktadır (Özyılmaz, 2010: 41).

#### **1.4.1.5. Tahminde Bulunma**

Tahmin etme, okuma esnasında okunan metinden sonra gelecek olan şey hakkında öngörüde bulunmaktır (Duke ve Pearson, 2002: 208). Öğrencinin metnin konusu ile ilgili öngörüler oluşturmaları, metni gözden geçirme esnasında metinle alakalı tahminde bulunmayı ve konuya ilişkin ön bilgileri kullanmayı gerektirmektedir (Beydoğan, 2010: 12).

Tahmin ederek okuma, okuma esnasında okumanın kesilmesi ya da okumaya başlamadan önce metinde yer alan görsellerden ve metnin başlığından hareketle metin ile ilgili yorumların yapılmasıyla gerçekleşmektedir (Akyol, 2008: 35). Bu şekilde gerçekleşen okuma öğrencide merak duygusu uyandırmakta veya var olan bu duygunun gelişmesine katkı sağlamaktadır. Tahminde bulunma stratejisi ile öğrenci, okunan veya okunacak metne karşı daha çok ilgi duymaktadır (Gül, 2013: 29).

Palincsar ve Brown'a (1984) göre iyi bir okuyucu metni okumadan önce ne okuyacağına ilişkin tahminde bulunmalıdır. Ayrıca bu strateji ile okuyucular yazarın bir sonraki bölümde nelerden bahsetmiş olabileceği ile ilgili hipotezler oluştururlar. Hipotezler, ön bilgilerin etkili bir şekilde kullanılması ile üretilmektedir. Okuma sürecinde ise hipotezlerin doğruluğunun test edilmesi önemli bir adımdır. Bu şekilde okuduğunu anlama da kayda değer bir artış gözlenmektedir.

Okul ortamında öğrencilerden, okuduğu metinlerle ilgili tahminlerinin arkasındaki düşüncelerini ifade etmelerini sağlayan ve eleştirel düşüncelerini gerektiren üst düzey tahminlerde bulunmalarını özendirilen etkinliklerin eğitim ortamına sunulması oldukça önemlidir (Cavkaytar, 2009: 38). Bu etkinliklerle öğrenciler okuma sürecinde etkin olabilir ve okuduklarını daha iyi anlayabilir.

#### **1.4.2. Okuma Sırası Stratejiler**

Öğrencilerin okuma sırasında, okuma öncesinde planladıkları hedefe yoğunlaşmaları ve bu hedefe ilişkin metindeki bilgileri taramaları metnin daha kolay anlaşılması açısından önemli bir etkidir (Çöğmen, 2008: 11). Öğrencilerin bu süreçte kullandıkları stratejiler okuduğunu anlamının daha etkili ve kalıcı olmasına katkı sağlayabilir. Okuma sırasında kullanılan stratejilerden bir kısmı aşağıda açıklanmıştır.



#### **1.4.2.1. Kelimelerin Değil, Düşüncelerin Takibini Yapma**

Okuyucu, okuma esnasında metindeki kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapması metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Sekman, 1998: 181). Bu strateji ile öğrenci cümle içerisinde bilmediği bir kelime ile karşılaşsa bile o cümleden veya metnin genel anlamından hareketle bilinmeyen kelimelerin anlamlarını da tahmin edebilmektedir. Bu durum da öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Susar Kırmızı, 2006: 31).

#### **1.4.2.2. İlişki Kurma**

Okuyucu bu strateji ile okuma esnasında, var olan önceki bilgileri ile metindeki duygu ve düşünceler arasında bağ kurmaya çalışmaktadır. Okunan metin önceki bilgilerle ilişkilendirildiği zaman anlama daha etkili bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu strateji öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak metin hakkında yorum yapmasına imkan sunmaktadır. İyi bir okuyucu yapmış olduğu bu yorumlardan hareketle bir sonuca ulaşabilmektedir. Eğer okuyucu önceki bilgileriyle herhangi bir ilişki kuramazsa burada sınırlı bir anlamının varlığından söz edilmektedir (Pressley ve Wharton-McDonald, 1997: 454).

İlişki kurma stratejisi üç farklı şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar; metinden kendine, metinden metine ve metinden dünyaya olarak ifade edilmektedir. Metinden kendine ilişki kurma, okuyucuların okuduğu metinle kendi yaşantıları arasında bağ kurmasıdır. Metinden metine ilişki kurma, okuyucunun daha önceki okuma deneyimleri ile yeni okunan metin arasında bağ kurması olarak tanımlanmaktadır. Metinden dünyaya ilişki kurma ise, okuyucuların metinde yer alan karakterleri veya olayları günümüz karakterleri ya da olayları ile karşılaştırarak bağ kurması olarak ifade edilmektedir (Özyılmaz, 2010: 38-39).

### **1.4.2.3. Zihinde Canlandırma**

Zihinde canlandırma, bireyin okuduklarını zihninde görsel olarak yapılandırması şeklinde ifade edilebilir (Özyılmaz, 2010: 40). Ayrıca okunan materyallerden anlaşılanların üzerine zihinsel imajlar oluşturma olarak da tanımlanmaktadır (Kırkılıç ve Akyol, 2007: 31). Bu strateji metin ile daha iyi ilişki kurmayı, metni ve karakterleri hayata geçirmeyi ve yaratıcı düşünmeyi gerektirmektedir. Okuma esnasında metnin zihinde canlandırılması metnin hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır (Harvey ve Goudvis, 2000: 131).

Etkili bir okuyucu okuduğunu zihninde resimlendirmeye çalışmaktadır. Böylece metnin içeriği öğrenci için daha anlaşılır olmaktadır. Zihinde canlandırma stratejisi ön bilgilerle okunan metnin ilişkilendirilmesinin yanında hayal gücünün de geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Okuyucu metni okuduğunda zihinde oluşanları görselleştirdiğinde, metnin içerisindeki kelimeler daha somut ve gerçek olmaktadır. Bu strateji okunan metnin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Metinden hareketle zihinde oluşan görsel öğeler, metin ve karakterlerle derin bir şekilde bütünleşmektedir (Akt. Susar Kırmızı, 2006: 31).

### **1.4.2.4. Tekrar Etme**

Tekrar etme stratejisi, metindeki düşünceleri tekrar etme, cümleleri ayrıntılı tanımlama, okuma veya sözel olarak ifade etme gibi süreçleri içermektedir (Sünbül, 2010: 131). Öğrenilen bilginin tekrar edilmesi zihindeki kalıcılığını artırmaktadır. Öğrencilerin metni okuduktan sonra kendi cümleleri ile tekrar etmesi, metnin daha iyi anlaşılmasına ve hafızada kalmasına yardımcı olmaktadır (Yılmaz, 2008: 138). Tekrar etme stratejisinde öğrenciler, metni birkaç defa sesli okuma, metni okuduktan sonra metni yeniden yazma, metinde önemli gördüğü noktaları not alma veya altını çizme gibi etkinliklerden faydalanmaktadır (Beydoğan, 2010: 12-13).

#### **1.4.2.5. Hedefe Odaklanma**

Hedefe odaklanma stratejisi ile öncelikle okuma hedefi belirlenmelidir (Susar Kırmızı, 2006: 32). Daha sonra belirlenen hedef doğrultusunda okuma gerçekleşmelidir. Bu şekilde öğrencinin metne dikkatini yoğunlaştırması, okuduğu metnin kolayca anlaşılmasına olanak tanımaktadır.

#### **1.4.2.6. Tahminleri Kontrol Etme**

Tahminleri kontrol etme stratejisi, öğrencilerin okudukları metinlerle ilgili tahminde bulunduktan sonra bu tahminlerini kontrol ederek metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayan bir stratejidir. İlkokul döneminden itibaren öğrencilere öğretilebilecek bu strateji, özellikle akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkilidir (“Tahminleri Kontrol Etme Stratejisi”, 2017). Bu strateji okuma öncesinde kullanıldığında ön bilgilere dayalı gerçekleşmektedir. Okuma esnasında kullanıldığında ise hem ön bilgilere hem de metinden elde edilen bilgilere dayandığı görülmektedir (Akyol, 2008: 36).

#### **1.4.2.7. Not Alma**

Not alma stratejisi hem metnin kenarına not alma hem de öğretmenin veya kitabın sunduğu bilginin yeniden organize edilerek ayrı bir kağıda not alınması şeklinde gerçekleşmektedir. Bu strateji öğrencilerin önemli bilgiyi ayırt etmesine ve kendisi için daha anlamlı bir şekilde organize etmesine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin not alma stratejisini kullanması dikkatin metindeki önemli bilgilerin üstüne yoğunlaşmasına, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurulmasına ve bilgiyi kendisi için daha anlamlı bir şekilde yeniden örgütlenmesine olanak tanımaktadır (Senemoğlu, 2005: 565). Ayrıca not alma stratejisi öğrencilerin okuma esnasında, bölümlerin örgütlenmesinde ve bölümler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkmasında da öğrencilere yardımcı olmaktadır (Epeçan, 2009: 216).

Doğru bir şekilde not alma, yeni bilgi ile var olan önceki bilgilerin ilişkilendirilmesine ve işlenmiş olarak bilginin düzenlenmesine yardımcı olmaktadır. İyi not alma becerisine sahip birey, kendi düşünceleri ile ana düşünceleri belirleme, önemli

düşünceleri ve noktaları özetleme ya da birleştirme gibi özellikleri etkili bir şekilde kullanmaktadır (Susar Kırmızı, 2006: 32). Bu strateji, öğrencinin okuma sürecinde pasif kalmasını engellemekte öğrenciyi süreç içerisinde aktif hale getirmekte ve öğrencilerin eksiksiz bir şekilde not tutmalarını sağlamaktadır (Kaya, 2006: 71).

Güneş'e (2013) göre okuma esnasında not almada; metnin hızlı bir şekilde gözden geçirilmesiyle ana başlık, alt başlık ve görsellerin incelenmesi sonucunda metin hakkında genel bir düşünce edinme, metni okurken önemli görülen yerlerin altına çizme, metni tekrar okuma, ana düşüncenin ortaya çıkmasını sağlayan yardımcı düşünceleri tespit etme ve ayrıntıları belirlemeye çalışma, ana düşünceyi veya önemli bir bilgiyi merkeze alarak zihin haritası oluşturma, zihin haritasına kavramları yerleştirme ve bunlar arasındaki ilişkileri çeşitli simgelerle belirleme ve ayrıntılara fazla takılmadan daha çok konunun bütünü anlamaya çalışma gibi teknikler kullanılabilir.

#### **1.4.2.8. Akıcı Okuma**

Akıcı okuma, gereksiz kelime ve ses tekrarlarına düşmeden, duraklama yapmadan, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek konuşur gibi gerçekleşen okumadır (Güneş, 2007: 92). Baştuğ'a (2012) göre akıcı okuma ise doğru, hızlı ve kolay bir şekilde uygun tonlama ve anlama ile okuma yeteneğidir. Hudson ve diğerleri (2005) iyi okuyucuların tespit edilmesinde ve okuyucuların anlama problemlerinin belirlenmesinde, akıcı okumanın önemli olduğunu ifade etmektedir.

İyi okuyucular metni uygun bir hızda okumaktadır. Metnin uygun bir hızda okunması bu okuyuculara zaman kazandırmaktadır. Buna karşın zayıf okuyucular kelime kelime okumaktadır. Bu durum da okuyucuların, metnin önemli noktalarını gözden kaçırmalarına ve okuma sürecine çok zaman harcamalarına neden olmaktadır (Akyol, 2008: 36). Öğrenciler böyle durumlarla karşılaşmamaları için temel eğitimden itibaren akıcı okumalarını sağlayacak etkinliklerle desteklenmelidir.

### 1.4.3. Okuma Sonrası Stratejiler

Okuma sonrasında öğrencilerin, metnin genel anlamı ile düşüncelerini özetlemeye çalışması ve metinle ilgili yansımalar yaparak metinden nasıl yararlanabileceği ve metnin neler kazandırdığını düşünmesi okuduğunu anlama süreci açısından önemli bir adım olarak ifade edilebilir (Ercişan, 2009: 212). Bu stratejilerden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

#### 1.4.3.1. Özetleme

Özetleme, bireyin ne öğrendiğini düşünmesi, mantıksal ve anlaşılabilir tarzda yazması ve okuyucunun kendi kelimeleriyle ne öğrendiğini açıklaması olarak tanımlanabilir (Deneme, 2009: 86). Bir başka ifadeyle özetleme, okunan bir metinden edinilen bilgilerin sınıflandırılması işlemi ve mümkün olduğunca az kelime kullanılarak metnin ana düşüncesini ortaya koyma sürecidir (Erdem, 2012: 36). Özetleme sürecinin temel olgusu, önemli bilginin daha az öneme sahip olan bilgidan ayırt edilmesidir (Çıkrıkçı, 2008: 20).

Özetleme sürecinde okuyucunun okunan metni anlamasının yanında metni kendi cümleleriyle de ifade etmesi gerekmektedir. Okunan metindeki her şeyin hatırlanmasının mümkün olmadığı durumlarda özetleme stratejisinin kullanılması, metin içerisindeki gereksiz ayrıntılara takılmadan önemli olayların hatırlanmasını sağlamaktadır (Akyol, 2008: 43). Özetleme stratejisi; metin içerisindeki daha az öneme sahip bilgiyi tanıma ve çıkarma, metindeki ana fikrin belirlenmesi ve kendi kelimeleriyle ifade edilmesi, her paragraftan en temel cümlenin seçilmesi ve yeniden ifade edilmesi ile metnin ana düşünceleri ve yan düşünceleri arasındaki ilişkinin belirlenerek anlamın bozulmadan kısaca bütünleştirilmesi aşamalarından oluşmaktadır (Senemoğlu, 2005: 567). Friend'e (2000: 320) göre özetleme sürecinde şu özellikler göz önünde bulundurulmalıdır: a) Metin ile ilgili yapılan özeti kısa olması. b) Yapılan özeti, yazarın en önemli düşüncelerini anlatması. c) Okuyucunun yaptığı özeti kendi kelimelerinden oluşması. d) Okuyucunun çalışmak için ihtiyaç duyduğu bilgiyi belirlemesi. Özetleme stratejisi hem metnin anlaşılması hem de hatırlanması açısından önemli bir stratejidir.

### 1.4.3.2. Sentez Yapma

Sentezleme, eski bilgilerin yeni bilgilerle birleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan yeni ve özgün düşünce olarak tanımlanabilir. Harvey ve Goudvis'e (2000) göre sentezleme ise öğeleri, parçaları bir ilişki ve kurala göre birleştirip yeni bir bütün oluşturma, özgün düşüncelere ulaşabilme anlamına gelmektedir. Bu stratejiyi etkili bir şekilde kullanan birey, öğrendiklerini uygulama noktasında daha başarılı olmaktadır. Çünkü okur, okunan metindeki ayrıntıları birleştirip yorumlarken kendisinin dünyayı algılama biçimlerini ortaya koyduğu için okuduğunu anlama da etkili olmaktadır. (Earged-Pırls, 2001: 5).

Özetleme ve anlam çıkarma stratejilerinden daha kapsamlı olan sentez yapma stratejisi, anlama stratejileri arasında en karmaşık olanıdır. Özetleme stratejisinde bilgileri kendi kelimelerimizle ifade ederken, bu stratejide ise bilgilerin düşüncelerimizle ilişkilendirilerek yeni düşünceler oluşturulması şeklinde ifade edilebilir (Özyılmaz, 2010: 43).

### 1.4.3.3. Metni Görsel Öğelerle İfade Etme

Okuduğunu anlama çalışmalarında görsel öğelerden sıkça yararlanılabilir. Çünkü görsel öğelerden yararlanma stratejisi, öğrencilerin okuduğunu anlama veya anlam kurma sürecinde etkili olan stratejilerden biri olarak ifade edilebilir (Keskin ve diğerleri, 2016: 1478). Öğrenci bu strateji ile metindeki bilgiyi daha anlamlı bir hale getirmek için resimlerden, haritalardan, şekillerden ve grafiklerden yararlanmaktadır. Bu şekilde metindeki bilgilerin görsel öğelerle desteklenmesi, öğrencilerin hatırd tutma düzeylerinin artmasına da katkı sağlamaktadır (Akt. Susar Kırmızı, 2006: 35). Ayrıca metni görsel öğelerle ifade etme stratejisi okuyucunun hayal dünyasında metni canlandırmasını sağlayarak okuyucu ile metnin etkileşimi için önemli bir aracı görevi üstlenebilmektedir (Kocaarslan, 2015: 36). İyi okuyucuların metni okuduktan sonra kullandığı metni görsel öğelerle ifade etme stratejisi, okuyucunun okuduğu şeyi bir görüntü olarak yapılandırmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla bu görüntü, okuyucunun metni yorumlamasının bir temsili olarak hafıza da metnin depolanmasını sağlayabilir. Böylece öğrenciler bu strateji ile okuduğu metinden anladıklarını önce yazılı olarak yazıp daha sonra görsel öğelerle ifade edebileceği gibi önce görsel öğelerle ifade edip daha sonra bunu yazılı olarak da dile getirebilirler (McKown ve Barnett, 2007: 19).

#### 1.4.3.4. Değerlendirme

Birçok okuyucu okuduğu metinde yazılan her şeyin tam ve doğru olarak yazıldığını düşünme eğilimindedirler. Düzenli ve eksiksiz bir anlatım olduğunu düşünen ve pasif bir konumda kalan okuyucular sunulan bilgiyi kendi düşünce süzgeçlerinden geçirmeden olduğu gibi kabul etmektedirler. Bu tarz okuyucuların metin ile arasında kurulmuş bir iletişimin varlığından söz etmek oldukça zor olabilir (Susar Kırmızı, 2006: 35). Bu strateji ile okuyucu, okuma sürecinde eksikliklerinin farkına varabilir ve bu eksiklikleri gidermek için farklı okuduğunu anlama stratejileri de kullanabilir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010: 92).

Değerlendirme ya da bir yargıya varma metin ile okuyucu arasındaki iletişimin nihai hedefidir. Yazılı materyalleri değerlendirme, farklı boyutların dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bu değerlendirme süreci, yazarın amacını ve bakış açısını belirleme, gerçekleri fikirlerden ayırt etme, kurguları gerçeklerden ayırt etme, fikirlerin gerçekliliğini belirleme, edebi niteliği yargılama ile değerlere bakış açısını ve uyumunu belirleme gibi boyutlardan oluşmaktadır (Akyol, 2008: 38).

Okuduğunu anlama sürecinde yukarıda belirtilen stratejilerin yanına elbette farklı stratejiler de eklemek mümkündür. Bu stratejilerin biri veya birkaçı bazı öğrenciler için çok etkili iken bazı öğrenciler için etkili olmayabilir. Bu durumda öğrencilerin kendileri için etkili olan stratejileri seçmeleri ve bu stratejileri doğru zamanda ve doğru yerde kullanmaları çok önemli görülmektedir (Güngör, 2005: 102). Okuduğunu anlama stratejilerinin en önemli noktalarından olan okuma amacının belirlenmesi ve ön bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilmesi okuduğunu anlamının yüksek düzeyde gerçekleşmesini kolaylaştırmaktadır. Okuma sürecinin her aşamasında kullanılan soru sorma stratejisi ise anlama stratejilerinin vazgeçilmez parçasıyken, metni görsel öğelerle ifade etme ise okunan metnin hatırdaki kalmasını kolay bir hale getirmektedir. Öğrenci hangi strateji veya stratejileri kullanırsa kullansın hem okuma etkinliğinden hem de okuduğunu anlama etkinliğinden yüksek düzeyde verim elde edebilir (Çöğmen, 2008: 20).

## 1.5. Okuduğunu Anlama Stratejileri ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki

Literatür incelendiğinde okuduğunu anlama stratejileri ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Yılmaz ve Top (2015) araştırmasında işbirlikli tartışma sorgulama stratejisini kullanan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının da arttığını bulmuştur. Gürbüz'ün (2014) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada SQ4R stratejisini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kanmaz'ın (2012) okuduğunu anlama strateji kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı deneysel çalışmada İSOAT stratejisini kullanan deney grubunun okuduğunu anlama başarı puanlarının arttığı bulunmuştur. Demirel ve Epçaçan'ın (2012) çalışmasında da okuduğunu anlama stratejilerinden işbirlikli tartışma sorgulama ile tahmin, inceleme, özetleme, örgütleme ve değerlendirme stratejilerini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ou (2006) İngilizce öğrenme güçlüğü çeken Tayvanlı öğrencilerle yaptığı çalışmada özetleme stratejisini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaya'nın (2006) çalışmasında ise soru sorma, okuma, bakmadan cevaplama, kes ve yapıştır, hikaye haritalama, gözden geçirme ve KWL stratejilerini kullanan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının arttığı bulunmuştur. Tok'un (2003) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada da bilgi haritası ve inceleme, soru sorma, okuma, bakmadan cevaplama, ve gözden geçirme stratejilerini kullanan öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki akademik başarı puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Nelson'un (2003) yaptığı çalışmada sesli düşünme, metinler arası ilişki kurma, görselleştirme ve soru sorma gibi stratejileri kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarında önemli bir artışın olduğu bulunmuştur. Paporello'nun (1991) çalışmasında da SQ3R okuduğunu anlama stratejilerinin kullanıldığı altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.



Özyılmaz'ın (2010) ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim (K-W-L) okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Literatürde rastlanan araştırmaların çoğunluğunda öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarının okuduğunu anlama başarılarını arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

## BÖLÜM II

### 2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

##### 2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kaman (2012), çalışmasında akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisini araştırmıştır. Kaman bu çalışma ile akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aydoğan (2008), yaptığı çalışmada okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandığı okuduğunu anlama stratejileri ile yaratıcılık düzeylerini belirlemiştir. Araştırmanın örneklemi 137 6. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, okumaya karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin, olumsuz tutum sergileyen öğrencilere göre okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıkları ve okumaya karşı sergilenen tutum ile okuduğunu anlama stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile yaratıcılık becerilerinin arasında önemli bir fark görülmemiştir.

Yazıcı (2006), araştırmasında Sosyal Bilgiler derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde B-B-Ö (Bildiklerim-Bilmek İstediklerim-Öğrendiklerim) stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisini incelenmiştir. Araştırmacı ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Uygulama, deney grubunda 22 öğrenci ve kontrol grubunda 23 öğrenci olmak üzere 45 öğrenciden ve 7 haftalık bir zaman diliminden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, deney grubunda K-W-L stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı fakat kontrol grubu ile karşılaştırma yapıldığında aralarında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ise olumlu bir şekilde etkilenmiştir.

Güngör (2005), araştırmasında 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kullandığı okuduğunu anlama stratejileri ile okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmada veriler Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmaya 3 farklı sınıftan 858 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda, 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğu metni anlama etkinlikleri esnasında daha çok yüksek sesle okuma, bilmediği kelimelerin karşılığını bulma, sorulara yanıt arama ve metnin önemli yerlerini belirleme stratejilerini kullandığı görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine farklılık gösterdiği de ortaya çıkmıştır. Ayrıca 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha çok okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları saptanmıştır.

Belet (2005), yaptığı çalışmada not alma, özetleme ve kavram haritaları stratejilerini kullanmıştır. Deney grubunda bu stratejiler kullanılırken kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine karşı olan tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

### **2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Ortlieb (2013), İlkokul öğretmenlerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini bütün alanlarda kullanmalarının zor bir uğraş olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışma ile 3. sınıf öğrencilerinin birden fazla konu alanında okuma beklentileri ile başarıları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinin yanında anlama becerileri de ölçülmüştür. Bu ölçümler sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmış ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin de kullanmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Clark (2009), akran liderli grup tartışmalarında okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının etkisinin ele alındığı çalışmada, 19 kişilik 5. Sınıf öğrenci grubu ile 9 hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda, öğrencilerin en çok anlam çıkarma, değerlendirme ve soru sorma stratejilerini kullandığı ortaya çıkmıştır. Fakat farklı okuma becerisine sahip öğrencilerin, grup tartışmaları sırasında kullandığı okuduğunu anlama

stratejileri arasında önemli bir farklılık görülmezken öğrencilerin kullandığı okuduğunu anlama stratejilerinin bireysel olarak farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

McKown ve Barnett (2007), “İmproving Reading Comprehension Through Higher-Order Thinking Skills” adlı çalışmada tahmin etme, bağ kurma, hayalinde canlandırma, anlam çıkarma, sorgulama ve özetleme stratejileri öğrencilere öğretilmiştir. Daha sonra stratejiler sınıf, grup ve bireysel olarak uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde öğrencilerin vermiş olduğu doğru cevapların yüzdelerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama strateji bilgilerinde uygulama öncesinden, uygulama sonrasına anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. 2. Sınıflarda yapılan uygulama sonucunda; uygulama öncesinde 16 kişiden 9’u başarısızken, uygulama sonrasında bu sayı 6’ya inmiştir. 3. sınıflarda ise uygulama öncesinde 17 kişiden 10’u başarısızken uygulama sonrasında bu sayı 2’ye inmiştir.

Diehl (2005), yaptığı çalışmada okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan 6 tane 4. Sınıf öğrencisi ile okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencinin başarısı üzerindeki etkisini incelenmiştir. Bu öğrenciler karşılıklı öğretim kapsamında, sorgulama, açıklama, gözden geçirme ve soru sorma stratejilerinden oluşan 20 derslik doğrudan öğretim okuma programında yer almıştır. Uygulamada stratejilerin etkililiğinin belirlenmesinde ön test –son test yapılmıştır. Yapılan testlerin sonucunda ise bu stratejilerin öğrenilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama performansında önemli bir etki yaratmıştır. Aynı zamanda da bu öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanmaları, kelime hazinelerine güvenlerini artırdığını ve soru sorma stratejisi ile de metindeki anlamı yapılandırdıklarını ifade etmiştir.

Swennumson (1992), çalışmasında SQ3R okuduğunu anlama stratejisinin örgün eğitim dışında kalan öğrencilerin metin okuma aracılığıyla anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 30 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere okuduğunu anlama testi uygulanarak ön test verisi şeklinde değerlendirilmiştir. Daha sonra 6 haftalık boyunca SQ3R okuduğunu anlama stratejisi uygulanmış ve ön test olarak verilen testler bu defa son test şeklinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama stratejisini kullanan öğrencilerin metni okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır.

## 2.2. Okuduğunu Anlama ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

### 2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kuşdemir (2014), “Doğrudan Öğretim Modeli’nin İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezinde Doğrudan Öğretim Modelinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Deney ve Kontrol grubunda bulunan toplam 49 öğrenci ile 11 hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Uygulama esnasında deney grubunun Türkçe Dersleri Doğrudan Öğretim Modeline göre kontrol grubunun Türkçe dersleri ise Türkçe dersi öğretim programına göre işlenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama, tahmin etme, ana fikir bulma, özetleme becerileri ve okuma motivasyonu düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca Türkçe derslerinin Doğrudan Öğretim Modeline göre işlenmesinin de öğrencileri memnun ettiği ortaya çıkmıştır.

İleri (2011), yüksek lisans tezinde ekrandan okumanın İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel modellerden ön test – son test kontrol gruplu seçkisiz modele uygun olarak yürütülmüştür. Deney grubunda 30 öğrenci, kontrol grubunda 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma için okullarda kullanılan Türkçe ders kitabında yer alan 3 öyküleyici ve 3 bilgilendirici metin verilmiş ve bu metinler deney grubunda kullanılmak üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırma sonucunda ise, bilgilendirici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri bu metinleri basılı materyalden okuyan öğrencilerin başarı düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Öyküleyici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile bu metinleri basılı materyallerden okuyan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yılmaz (2011), “İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” adlı çalışmada 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama

düzeyleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilere ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen hikaye türü bir metin okutulmuş, ardından 6 adet okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Okuduğunu anlama puan ortalamaları ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersindeki başarıları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersindeki başarıları arasında bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır.

Tok (2008), İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetimin okuduğunu anlama üzerine etkisini araştırmıştır. Ön test – son test kontrol gruplu modele uygun yürütülen çalışmada deney grubunda ikili denetim tekniği 7 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir fark yarattığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sidekli (2005), yüksek lisans çalışmasında öğretici ve öyküleyici metin türlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma beşinci sınıflarda öğrenim gören 411 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda üniversite mezunu anne babaların çocuklarının öyküleyici ve öğretici metinleri okuyup anlama seviyeleri diğer değişkenlere göre daha yüksek bulunmuştur. İl merkezinde yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Ayrıca genel olarak öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin öyküleyici metinlerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### **2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Silva ve diğerleri'nin (2011) çalışmasında, sosyokültürel farklılığın okuduğunu anlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 331 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama gelişiminin; öğrencilerin kelime çözme becerisinden, kelime ve okuma motivasyonlarından etkilendiğini göstermiştir. Ayrıca cinsiyet, okuryazarlık ve sosyo-ekonomik durum gibi değişkenlerin okuduğunu anlama başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Kim ve diğeri (2011), çalışmasında sesli ve sessiz okuma akıcılığının, okuduğunu anlama ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmaya 316 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır ve yapısal eşitleme modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sesli ve sessiz okuma akıcılığının farklı şekilleri ile ilişkisi olduğu ve yetenekli okuyucuların sessiz okuma akıcılığının ortalama okuyuculara göre okuduğunu anlama başarı düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Keer ve Vanderlinde (2010), 3. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üzerindeki farkındalıkları ile bilişsel ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanmalarının okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Okuma stratejilerinin kullanılmasının 3. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediği ve 6. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel stratejileri kullanmalarının okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir etki bıraktığı ortaya çıkmıştır.

Underwood (2009), doktora çalışmasında kültürel etkileşime dayalı öğrenme uygulamaları ile etkili öğrenme arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Kuzeydoğu Florida'da 2007-2008 eğitim öğretim yılında ilköğretim birinci sınıfta okuyan 83 öğrenci ve 7 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kelime dağarcığının geliştirilip artırılmasına katkı sağlayan uygulamalara yer verildikçe öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının da geliştiği tespit edilmiştir.

Anderson (2007), yaptığı araştırmada müziğin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Dikkat ve dalgınlık, öz disiplin ve öz düzenleme gibi kavramların ergenlerin kimlik edinmesi ve gelişimi üzerinde müziğin etkisini göz önünde bulundurmıştır. Okuduğunu anlama testi öğrencilere hem müzikli hem de müzik olmayan ortamlarda uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müzikli ortamda gerçekleştirilen okuduğunu anlama başarı düzeyi, müzik olmayan ortamdaki başarı düzeyine göre anlamlı bir şekilde düşüş göstermiştir. Bu durum müzik dinleme sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırma modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, bireyin tutumlarının, eylemlerinin, düşüncelerinin ve inançlarının belirlenmesini amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Christensen ve diğerleri, 2015: 371). İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri saptamak üzere yapılan araştırma modelidir (Sönmez ve Alacapınar, 2013: 50).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Bayburt ilindeki toplam 938 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise küme örnekleme yöntemlerinden oranlı küme örnekleme yöntemine göre seçilen ve okuduğunu anlama başarı testi hazırlama çalışmalarına dahil edilmeyen 503 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır (Ek-1). Küme örnekleme yöntemi, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 133). Oranlı küme örnekleme yönteminde de öncelikle evren kendi içinde benzer özellikler taşıyan alt evrenlere ayrılır. Daha sonra her bir alt evrenden ise alt evrenin evren içindeki oranıyla doğru orantılı bir şekilde örnek seçilir. Bu şekilde her bir alt evrenin örneklem içinde temsil edilme şansı evrendeki oranları yansıtabilecek şekilde olmaktadır (Karasar, 2009: 110). Araştırmanın örneklem grubu okulların bulunduğu



yerleşim yerine göre önce kümeler ayrılmış daha sonra bu kümelerin evrendeki temsil oranına göre kümelerden örneklem alınmıştır. Araştırmanın evren ve örneklem grubunun dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Araştırma evren ve örnekleminde yer alan öğrenci sayıları

<b>Okulun Bulunduğu Yer</b>	<b>Öğrenci Sayısı</b>	<b>Öğrencilerin Evrendeki Oranı (%)</b>	<b>Örneklem Sayısı</b>
İl Merkezi	514	54.79	275
İlçe Merkezi	73	7.78	39
Merkeze Bağlı Köy	265	28.25	143
İlçeye Bağlı Köy	86	9.16	46
<b>Toplam</b>	<b>938</b>	<b>100</b>	<b>503</b>

### 3.3. Veri Toplama Araçları

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır.

- Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği
- Okuduğunu Anlama Başarı Testi

#### 3.3.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği

Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (Ek-2) yazardan izin alınarak (Ek-3) kullanılmıştır. Ölçek; görselleştirme ve bağ kurma, tekrar ve yorumlama, gözden geçirme, tahmin etme ve ana fikri belirleme ile metinde belirginleştirilen noktalardan faydalanma stratejileri alt boyutlarından ve 26 maddeden oluşan likert tipi beşli dereceleme türünde bir veri toplama aracıdır. Ölçek Hiçbir Zaman (1), Çok Nadir (2), Bazen (3), Çok Sık (4), Her Zaman (5) seçeneklerinden oluşmaktadır. Böylece ölçekteki her bir madde için en düşük puan bir (1) en yüksek puan beş (5) olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin

aralıkları ise puan aralığı = (en yüksek değer-en küçük değer)/seçenek sayısı formülünden 0.80 olarak hesaplanmıştır ve aşağıdaki gibi aralıklar belirlenmiştir (Çınar ve diğerleri, 2006: 54).

<u>Aralık</u>	<u>Secenek</u>
1.00 – 1.80	Hiçbir Zaman
1.81 – 2.60	Çok Nadir
2.61 – 3.40	Bazen
3.41 – 4.20	Çok Sık
4.21 – 5.00	Her Zaman

Okuduğunu Anlama Strateji Ölçeğinin güvenirlik katsayısını belirlemek için iç tutarlık güvenirlik analiz yöntemlerinden Cronbach Alpha'ya bakılmış ve ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.87 olarak belirlenmiştir.

### **3.3.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi**

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için “İki Fare” adlı hikaye edici metin ile “Ekmek” adlı bilgi verici metin kullanılmıştır. Metinler özel bir yayınevine ait olup MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ilköğretim 4. sınıflar için Türkçe ders kitabı olarak kabul edilmiş bir kitaptan alınmıştır. Okuduğunu anlama başarı testinde kullanılan sorular İlköğretim Türkçe (1-4. sınıflar) Dersi Öğretim Programında yer alan okuduğunu anlama kazanımları doğrultusunda hazırlanmıştır. Kazanımlar seçilirken betimsel araştırmalarda uygulama imkanı olmayan kazanımların uygulamaya alınmamasına dikkat edilmiştir. Uzman görüşleri de dikkate alınarak yapılan elemelerde 41 olan kazanım sayısı 19'a indirilmiştir. Belirlenen kazanımlar doğrultusunda, her kazanım ile ilgili en az iki sorudan oluşan 40 soruluk dört seçenekli bir test araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Özçelik'e (1998) göre küçük yaş gruplarında ve sınıflarda kullanılacak çoktan seçmeli sorularda dört seçeneğin olması yeterli görülmüştür.

Hazırlanan sorular Sınıf Eğitimi bölümünden üç (3) öğretim üyesine, Türkçe Eğitimi bölümünden bir (1) öğretim üyesine, dört ve on yıllık deneyime sahip iki (2) Türkçe öğretmene ve beş ile on iki yıllık deneyime sahip iki (2) sınıf öğretmene incelenerek

uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların, kazanımlar ile soruların uyumlarına, soru köküne, çeldiricilere, soruların dil ve anlatımına ilişkin görüşleri dikkate alınarak ve testten soru çıkartılmadan yapılan düzenlemelerden sonra 236 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada bazı soruların işaretlenmemesi veya bazı sorulardaki seçeneklerin hepsinin işaretlenmesi gibi yanlış işaretleme yapıldığı belirlenen 6 başarı testi çıkarılarak, 230 öğrenci üzerinden okuduğunu anlama başarı testinin test ve madde analizleri yapılmıştır. Ön uygulamanın ardından öğrencilerin testten aldıkları puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralanarak alt ve üst grup oluşturulması için alt ve üst kısımdan toplam öğrenci sayısının %27'sine denk gelen 62'ser kişi seçilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda testte yer alan her bir sorunun madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksi hesaplanmış ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Okuduğunu anlama başarı testinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri

Madde	$p_j$	$r_{jx}$	Madde	$p_j$	$r_{jx}$	Madde	$p_j$	$r_{jx}$	Madde	$p_j$	$r_{jx}$
1	0.75	0.34	11	0.49	0.39	21	0.62	0.55	31	0.65	0.55
2	0.71	0.21	12	0.28	0.13	22	0.56	0.47	32	0.54	0.73
3	0.71	0.43	13	0.60	0.39	23	0.71	0.21	33	0.34	0.17
4	0.78	0.33	14	0.45	0.25	24	0.67	0.41	34	0.33	0.21
5	0.92	0.15	15	0.62	0.57	25	0.15	0.13	35	0.49	0.23
6	0.82	0.23	16	0.56	0.60	26	0.62	0.52	36	0.62	0.49
7	0.63	0.52	17	0.71	0.57	27	0.62	0.25	37	0.56	0.67
8	0.61	0.63	18	0.81	0.23	28	0.50	0.71	38	0.55	0.39
9	0.71	0.57	19	0.62	0.19	29	0.50	0.62	39	0.51	0.57
10	0.75	0.42	20	0.51	0.57	30	0.22	0.02	40	0.23	0.10

$p_j$ = madde güçlük indeksi       $r_{jx}$ = madde ayırt edicilik indeksi

Büyüköztürk ve diğerleri'ne (2010) göre maddelerin ayırt edicilik indeksi 0.40 ve üzeri ise madde çok iyi, 0.30-0.39 arasında ise madde oldukça iyi, 0.20-0.29 arasında ise madde düzeltilmeli, 0.20'den küçük ise madde zayıftır ve testten çıkarılmalıdır. Buna göre araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama başarı testinin kapsam geçerliliği dikkate alınarak 0.30'un altında olan 15 soru testten çıkarılmıştır. Böylece 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan okuduğunu anlama başarı testi elde edilmiştir (Ek-4). Elde edilen başarı testinin güvenilirliğini belirlemek üzere Kuder – Richardson 20 güvenirlik analizi yapılmış ve

KR-20 değerinin 0.82 olduğu bulunmuştur. Kalaycı'ya (2008) göre bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayı değerinin 0.80 ile 1.00 arasında çıkması ölçme aracının yüksek derecede güvenilir, 0.60 ile 0.80 arasında çıkması oldukça güvenilir ve 0.60 ile altında çıkmasının ise düşük derecede güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Kalaycı'ya (2008) göre araştırmacı tarafından geliştirilen testin oldukça güvenilir düzeyde olduğu görölmektedir.

Yapılan uygulamada öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”in 33. maddesinde belirlenen puanlama derecesine göre aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

<b><u>Puan Aralığı</u></b>	<b><u>Derece</u></b>
85 - 100	Pekiyi
70 – 84	İyi
55 – 69	Orta
45 – 54	Geçer
0 – 44	Başarısız

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ile Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca uygulamadan önce okul müdürleri ve 4. sınıf öğretmenleri ile görüşülerek uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama esnasında ise öğrencilerden önce “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği”ni ardından “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”ni içtenlikle ve rahat bir şekilde bir ders saati süresinde cevaplandırmaları istenmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği”ne verdikleri cevapları bilgisayar ortamında değerlendirmek için sayısal verilere dönüştürülmüştür. Okuduğunu Anlama Başarı Testinde yer alan çoktan seçmeli soruların

her birine 4'er puan verilerek ölçek 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği'nde ise her bir madde Hiçbir Zaman "1", Çok Nadir "2", Bazen "3", Çok Sık "4" ve Her Zaman "5" değerleri ile ifade edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17.00 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan 503 öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarı Testinden aldıkları puanlar ile Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğindeki maddelerin sayısal değerleri, cinsiyet ve yerleşim yeri değişkenleri dikkate alınarak SPSS programına girilmiştir.

Okuduğunu anlama stratejileri ölçeği ve alt boyutlarının basıklık (skewness) değerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve çarpıklık (kurtosis) değerinin -2 ile +2 arasında olması (George ve Mallery, 2010) normal dağılımın bir göstergesi olarak ifade edilir. Bu çalışmanın basıklık değerleri -.762 ile .678 arasında, çarpıklık değerleri de -1.061 ile .186 arasında bulunmuştur. Böylece istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde basit istatistiksel tekniklerden ve öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla t-testinden, yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla da tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizlerinin yorumlanmasında Tablo 3'den yararlanılmıştır.

**Tablo 3:** Korelasyon analizi ilişki katsayıları ve düzeyi

Korelasyon Katsayısı	İlişki Düzeyi
0.00 – 0.30	Düşük
0.31 – 0.70	Orta
0.71 – 0.89	Yüksek
0.90 – 1.00	Çok Yüksek

(Büyükoztürk, 2012: 32)

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmacının amacına ve alt amaçlarına uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

#### 4.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4: Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri**

		N	$\bar{X}$	ss
Cinsiyet	Kız	240	56.97	20.92
	Erkek	263	52.68	22.06
Yerleşim Yeri	İl merkezi	275	58.43	22.28
	İlçe merkezi	39	46.76	16.84
	İl merkezine bağlı köy	143	53.77	20.21
	İlçe merkezine bağlı köy	46	42.26	18.94
Genel Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri		503	54.72	21.61

Tablo 4’e göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından okuduğunu anlama başarı düzeyleri incelendiğinde; kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ( $\bar{X} = 56.97$ ) “orta” düzeyde, erkek öğrencilerin düzeylerinin de ( $\bar{X} = 52.68$ ) “geçer” düzeyde olduğu, öğrencilerin yerleşim yeri değişkeni açısından okuduğunu anlama düzeyleri incelendiğinde ise; il merkezindeki öğrencilerin düzeylerinin ( $\bar{X} = 58.43$ ) “orta” düzeyde, ilçe merkezindeki öğrencilerin düzeylerinin ( $\bar{X} = 46.76$ ) “geçer” düzeyde, il merkezine bağlı köydeki öğrencilerin düzeylerinin ( $\bar{X} = 53.77$ ) “geçer” düzeyde ve ilçe

merkezine bağılı köydeki öğrencilerin düzeylerinin de ( $\bar{X} = 42.26$ ) “başarısız” düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencilerinin genel okuduğunu anlama başarı düzeylerinin de ( $\bar{X} = 54.72$ ) “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama başarı düzeyinin yükselmesi için öğretmen-öğrenci-veli işbirliği artırılarak sınıf içinde ve ev ortamında öğrencilerin okuma ve anlama çalışmalarının desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

#### 4.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5: Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve alt boyutlarını kullanma düzeyleri**

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	$\bar{X}$	ss
Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri	7	3.09	.77
Tekrar ve Yorumlama Stratejileri	8	3.45	.70
Gözden Geçirme Stratejileri	5	3.40	.79
Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri	3	3.33	.88
Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri	3	3.77	.89
Genel Okuduğunu Anlama Stratejileri	26	3.37	.63

Tablo 5’e göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin ( $\bar{X} = 3.37$ ) “bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama stratejileri alt boyutlarından görselleştirme ve bağ kurma ( $\bar{X} = 3.09$ ), gözden geçirme ( $\bar{X} = 3.40$ ) ve tahmin etme ve ana fikri belirleme stratejilerini ( $\bar{X} = 3.33$ ) kullanma düzeylerinin de “bazen” düzeyinde, tekrar ve yorumlama ( $\bar{X} = 3.45$ ) ile metinde belirginleştirilen noktalardan faydalanma stratejilerini ( $\bar{X} = 3.77$ ) kullanma düzeylerinin ise “çok sık” düzeyinde olduğu görülmektedir.

### 4.3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6: Okuduğunu anlama başarı düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Kız	240	56.97	20.92	2.232	.026
Erkek	263	52.68	22.06		

$p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre, okuduğunu anlama başarı düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır ( $t=2.232$ ;  $p < .05$ ). Buna göre kız öğrencilerin okuduğunu anlamada erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

### 4.4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini ve Alt Boyutlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.



**Tablo 7: Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları**

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
<b>Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri</b>	Kız	240	3.18	.78	2.332	.020
	Erkek	263	3.02	.77		
<b>Tekrar ve Yorumlama Stratejileri</b>	Kız	240	3.58	.68	4.012	.000
	Erkek	263	3.33	.69		
<b>Gözden Geçirme Stratejileri</b>	Kız	240	3.48	.76	2.123	.034
	Erkek	263	3.33	.81		
<b>Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri</b>	Kız	240	3.44	.85	2.499	.013
	Erkek	263	3.24	.91		
<b>Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri</b>	Kız	240	3.80	.88	0.608	.544
	Erkek	263	3.75	.90		
<b>Genel Okuduğunu Anlama Stratejileri</b>	Kız	240	3.46	.62	3.171	.002
	Erkek	263	3.28	.62		

p < .05

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri alt boyutlarından metinde belirginleştirilen noktalardan faydalanma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur (t=0.608 p > .05). Ancak öğrencilerin diğer alt boyutları ve genel okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinde ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur (t=2.332 p < .05; t=4.012 p < .05; t=2.123 p < .05; t=2.499 p < .05; t=3.171 p < .05). Bu bulguya göre, görselleştirme ve bağ kurma, tekrar ve yorumlama, gözden geçirme, tahmin etme ve ana fikri belirleme ile genel okuduğunu anlama stratejilerini kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kullandığı söylenebilir.

#### 4.5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yerleşim yeri değişkenine göre Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8: Okuduğunu anlama başarı düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre ortalama, standart sapma ve tek faktörlü ANOVA sonuçları**

Yerleşim yeri	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
İl merkezi	275	58.43	22.28	3/499	10.186	.000	a – b
İlçe merkezi	39	46.76	16.84				a – d
İl merkezine bağlı köy	143	53.77	20.21				c – d
İlçe merkezine bağlı köy	46	42.26	18.94				

$p < .05$  **a**= il merkezi **b**= ilçe merkezi **c**= il merkezine bağlı köy **d**= ilçe merkezine bağlı köy

Öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarı düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları incelendiğinde, yerleşim yeri grupları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ( $F=10.186$ ;  $p < .05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu bulmak için yapılan Dunnett T3 testi sonucunda anlamlı farkın “il merkezi”ndeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile “ilçe merkezi” ve “ilçe merkezine bağlı köy”ler arasında “il merkezi” lehine; “il merkezine bağlı köy”ler ile “ilçe merkezine bağlı köy”ler arasında “il merkezine bağlı köy”ler lehine olduğu görülmüştür.

#### 4.6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini ve Alt Boyutlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yerleşim yeri değişkenine göre okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

**Tablo 9: Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre ortalama, standart sapma ve tek faktörlü ANOVA sonuçları**

Alt Boyutlar	Yerleşim yeri	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anamlı Fark
Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri	İl merkezi	275	3.15	.799	3/499	3.209	.023	<b>b – d</b>
	İlçe merkezi	39	3.27	.568				
	İl merkezine bağlı köy	143	3.01	.767				
	İlçe merkezine bağlı köy	46	2.85	.795				
Tekrar ve Yorumlama Stratejileri	İl merkezi	275	3.51	.727	3/499	1.671	.172	...
	İlçe merkezi	39	3.41	.603				
	İl merkezine bağlı köy	143	3.40	.682				
	İlçe merkezine bağlı köy	46	3.29	.655				
Gözden Geçirme Stratejileri	İl merkezi	275	3.46	.811	3/499	1.240	.295	...
	İlçe merkezi	39	3.26	.724				
	İl merkezine bağlı köy	143	3.33	.778				
	İlçe merkezine bağlı köy	46	3.35	.789				
Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri	İl merkezi	275	3.34	.899	3/499	2.666	.047	<b>b – d</b>
	İlçe merkezi	39	3.56	.749				
	İl merkezine bağlı köy	143	3.35	.871				
	İlçe merkezine bağlı köy	46	3.03	.924				

Alt Boyutlar	Yerleşim yeri	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri	İl merkezi	275	3.79	.950	3/499	.881	.451	
	İlçe merkezi	39	3.93	.705				
	İl merkezine bağlı köy	143	3.74	.833				...
	İlçe merkezine bağlı köy	46	3.63	.888				
Genel Okuduğunu Anlama Stratejileri	İl merkezi	275	3.42	.664	3/499	2.117	.097	
	İlçe merkezi	39	3.42	.486				
	İl merkezine bağlı köy	143	3.32	.598				...
	İlçe merkezine bağlı köy	46	3.19	.596				

$p < .05$  **a**= il merkezi **b**= ilçe merkezi **c**= il merkezine bağlı köy **d**= ilçe merkezine bağlı köy

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları incelendiğinde “Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri” ve “Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri” alt boyutlarında yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur ( $F_{499} = 3.209$   $p < .05$ ;  $F_{499} = 2.666$   $p < .05$ ). Diğer alt boyutlarda ve genel okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinde ise yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur ( $F_{499} = 1.671$   $p > .05$ ;  $F_{499} = 1.240$   $p > .05$   $F_{499} = .881$   $p > .05$ ;  $F_{499} = 2.117$   $p > .05$ ).

Öğrencilerin “Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri”ni kullanma düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre ortalamaları dikkate alındığında en fazla “ilçe merkezi” grubunda bulunan öğrencilerin bu stratejileri kullandığı, bunu sırasıyla “il merkezi”, “il merkezine bağlı köy” ve “ilçe merkezine bağlı köy” gruplarının izlediği görülmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Dunnett T3 testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda anlamlı farkın “ilçe merkezi” grubu ile “ilçe merkezine bağlı köy” grubu arasında “ilçe merkezi” lehine olduğu bulunmuştur.

“Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri”ni kullanma düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre ortalamaları dikkate alındığında ise en fazla “ilçe merkezi” grubunda bulunan öğrencilerin bu stratejileri kullandığı, bunu sırasıyla “il merkezine bağlı köy”, “il merkezi” ve “ilçe merkezine bağlı köy” gruplarının izlediği görülmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Dunnett T3 testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda anlamlı farkın “ilçe merkezi” grubu ile “ilçe merkezine bağlı köy” grubu arasında “ilçe merkezi” lehine olduğu bulunmuştur.

#### **4.7. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini ve Alt Boyutlarını Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular**

Öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10: Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi**

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri</b>
Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri	<b>.565**</b>
Tekrar ve Yorumlama Stratejileri	<b>.656**</b>
Gözden Geçirme Stratejileri	<b>.651**</b>
Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri	<b>.591**</b>
Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri	<b>.604**</b>
Genel Okuduğunu Anlama Stratejileri	<b>.765**</b>

p< .01

Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri alt boyutlarını kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r = .565$ ,  $r = .656$ ,  $r = .651$ ,  $r = .591$ ,  $r = .604$ ;  $p < .01$ ). Ayrıca öğrencilerin genel okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında da pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır ( $r = .765$ ;  $p < .01$ ). Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama başarı düzeylerinin de artacağı söylenebilir.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen sonuçlara, bu sonuçlar doğrultusunda yapılan tartışmalara ve önerilere yer verilmektedir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara yönelik sonuç ve tartışma, araştırmanın alt amaçları çerçevesinde ele alınmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ağın Haykır (2012), Göktaş ve Gürbüz Türk (2012), Sert (2010), Sabak Kaldan (2007), Ünal (2006), Yılmaz (2006) ve Sidekli'nin (2005), çalışmalarında elde edilen bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin orta düzeyden iyi veya pekiyi düzeylerine çıkarılması için sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile daha fazla okuduğunu anlama çalışmalarını yapmaları gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin genel okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin “bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama stratejilerinin alt boyutlarını kullanma düzeylerinin ise, görselleştirme ve bağ kurma, tahmin etme ve ana fikri belirleme ile gözden geçirme stratejileri “bazen” düzeyinde, tekrar ve yorumlama ile metinde belirginleştirilen noktalardan faydalanma stratejilerinin de “çok sık” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin genel okuduğunu anlama stratejilerini, görselleştirme ve bağ kurma stratejilerini, tekrar ve yorumlama stratejilerini, gözden geçirme stratejilerini, tahmin etme ve ana fikri belirleme stratejilerini ve metinde belirginleştirilen noktalardan faydalanma stratejilerini kullanma düzeylerini artırmak için metni okumadan önce gözden geçirme,

metinle ilgili resimleri inceleme, metinde önemli görülen yerlerin altını çizme, not alma, metnin konusunu ve ana fikrini belirleme, metnin özetini çıkarma, metinden soru çıkarma gibi çalışmaların önemi üzerinde durularak bu tarz çalışmalara okuduğunu anlama sürecinde daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Nitekim Tok ve Beyazıt'ın (2007) araştırmasında öğrencilerin not alma ve özetleme stratejilerini kullanmalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerinde daha etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu bulgulara benzer olarak Kutlu ve diğerleri (2011), Sert (2010), Ateş (2008), Sallabaş (2008), Çiftçi ve Temizyürek (2008), Phakiti (2003), Karakuş Tayşi (2007), Sidekli (2005) ve Doğan'ın (2002) yaptığı çalışmalarda da öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna karşılık, Baştuğ (2012), Özyılmaz (2010) ve Anılan (2004) tarafından yapılan araştırmalarda ise cinsiyet faktörünün öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirtilmiştir. Bu araştırma sonuçları ile benzer araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama başarı düzeyleri incelendiğinde araştırmaların genelinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Bunun nedenleri arasında kız öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarını da kapsayan sözel zekâyâ erkek öğrencilere göre daha fazla sahip olmaları gösterilebilir. Nitekim Türkiye'nin 10 ilinde 3573 kız ve erkek öğrenci üzerinde yapılan araştırmada kız öğrencilerin sözel, erkek öğrencilerin de sayısal zekâyâ sahip olduğu bulunmuştur ("Kızlar Sözel, Erkekler Sayısalcı", 2009).

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç, Prado ve Plourde (2011), Çöğmen (2008), Güngör (2005) ve Phakiti'nin (2003) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, okuduğunu anlama stratejilerini ve alt boyutlarını daha fazla kullandıkları söylenebilir.



Araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Bu anlamlı farklılara bakıldığında “il merkezi”ndeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri, “ilçe merkezi” ve “ il merkezine bağlı köy”deki öğrencilere göre; “il merkezine bağlı köy”deki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri de “ilçe merkezine bağlı köy”deki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguların sonucu, Köseoğlu (2011) ve Sidekli'nin (2005) araştırma bulgularıyla da paralellik göstermektedir. İl merkezindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin, ilçe merkezi ve ilçe merkezine bağlı köydeki öğrencilerin başarı düzeyleri ile farklılaşmasında il merkezindeki öğrencilerin öğretmenlerinin deneyimli olması, teknolojik imkânlarının daha fazla olması, okulunun fiziki şartlarının daha iyi olması ve ailelerinin çocuğunun eğitimine daha fazla ilgi göstermesi gibi nedenler etkili olabilir.

Araştırmanın altıncı alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin genel okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile tekrar ve yorumlama, gözden geçirme ve metinde belirginleştirilen noktalardan faydalanma stratejileri alt boyutlarında yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Okuduğunu anlama stratejilerinin diğer alt boyutları görselleştirme ve bağ kurma ile tahmin etme ve ana fikri belirleme stratejilerinde ise yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Bu alt boyutlardaki anlamlı farklılara bakıldığında “ilçe merkezi”ndeki öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri “ilçe merkezine bağlı köy”deki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın yedinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri alt boyutlarını kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin genel okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında da pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırma bulgularının sonucu da Yılmaz ve Top (2015), Arı (2014), Gürbüz (2014), Ortlieb (2013), Kanmaz (2012), Demirel ve Epçaçan (2012), Clark (2009), Aydoğan (2008), McKown ve Barnett (2007), Temizkan (2007),

Ou (2006), Kaya (2006), Tok (2003), Nelson (2003) ve Paporello'nun (1991) yaptığı araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarının okuduğunu anlama başarı düzeylerini de arttırdığı söylenebilir.

## **5.2. Öneriler**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

### **5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler**

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyini artırmak için okuma, anlama ve okuduğunu anlama ile ilgili ek etkinlikler düzenlenmelidir.
2. Uygulayıcılar okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalı ve okuma sürecini aktif hale getirmek için öğrencileri stratejiye dayalı okuma etkinlikleri ile desteklemelidir.

### **5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de araştırılabilir.
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ve okuduğunu anlama başarı düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenebilir.

3. Okuduğunu anlama stratejilerinden herhangi birinin veya birden fazlasının 6đretimi yapıldıktan sonra 6đrencilerin bu stratejileri kullanma d6zeyleri ile okuduğunu anlama başarı d6zeyleri arasındaki ilişkisi araştırılabilir.
4. 6đrencilerin okuduğunu anlama becerisinin yanında konuşma, yazma veya dinleme becerilerinde geliştirilmesi aēısından strateji kullanımının etkililiğine y6nelik araştırmalar yapılmalıdır.
5. Okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili yapılacak ēalıřmalar farklı 6đretim kademelerinde veya farklı sınıf d6zeylerinde de araştırabilir.



## KAYNAKÇA

- Ağın Haykır, Hülya (2012), **İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akay, Ayşegül Aydın (2004), **İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akınoğlu, Orhan (2005), Türkiye’de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, (22), 31-46.
- Akyol, Hayati (2008), **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, 1. Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol Hayati (2009), **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Allen, Janet (2000), **Yellow brick roads: Shared and guided paths to independent reading 4-12**, Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Allen, Susan (2003), An Analytic Comparison of Three Models of Reading Strategy Instruction, **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 41 (4), 319-338.
- Anderson, Stacey A. (2007), **The Effects of Music on the Reading Comprehension of Junior High School Students**, Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, USA.
- Anılan, Hüseyin (2004), Bazı Değişkenler Açısından Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 6 (2), 89-102.
- Arı, Gökhan (2014), The Effects of SQ3R and DR-TA Reading Strategies Used by Fifth Grade Students on Comprehension, **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 10 (2), 535-555.
- Aşlıoğlu, Bayram (1993), **Ortaokullarda Türkçe Öğretimi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ateş, Murat (2008), **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, Seyit (2006), **İlköğretim Dördüncü Sınıf Metinlerindeki Görsellerin Okuduğunu Anlama ve Özetlemeye Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğan, Rukiye (2008), **Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandığı Okuduğunu Anlama Stratejileri İle Yaratıcılık Düzeyleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baker, Linda ve Brown, Ann Leslie (1984), "Metacognitive Skills and Reading", Paul David Pearson, Michael Kamil, Rebecca Barr ve Peter Mosenthal (Ed.), **Handbook of Research in Reading: Volume III** içinde (353-395), New York: Longman.
- Balcı, Ahmet, Uyar, Yusuf ve Büyükikiz Kadir Kaan (2012), İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, **Turkish Studies**, 7 (4), 965-985.
- Baştuğ, Muhammet (2012), **İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayat, Nihat, Şekercioğlu, Güçlü ve Bakır, Sinem (2014), Okuduğunu Anlama ve Fen Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, **Eğitim ve Bilim**, 39 (176), 457-466.
- Belet, Dilek (2005), **Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beydoğan, Hacı Ömer (2010), Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler, **Milli Eğitim Dergisi**, (185), 8-21.
- Büyüköztürk, Şener (2012), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum**, 17. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Şener, Çakmak, Ebru Kılıç, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2010), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Caccamise, Donna ve Snyder, Lynn (2005), Theory and Pedagogical Practices of Text Comprehension, **Topics in Language Disorders**, 25(1), 5-20.
- Cain, Kate, Oakhill, Jane ve Bryant, Peter (2004), Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills, **Journal of Educational Psychology**, 96 (1), 31-42.
- Calp, Mehrali (2010), **Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**, 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cavkaytar, Serap (2009), **Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Christensen, Larry B., Johnson R. Burke ve Turner, Lisa A. (2015), **Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz**, (Çev. Ahmet AYPAY), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clark, Kathleen F. (2009), The Nature and Influence of Comprehension Strategy Use during Peer-Led Literature Discussions: An Analysis of Intermediate Grade Students' Practice, **Literacy Research and Instruction**, 48 (2), 95-119.
- Cooter, Robert B. ve Flynt, E. Sutton (1996), **Teaching Reading In The Content Areas: Developing Content Literacy For All Students**, New Jersey: Simon&Schuster Company.
- Coşkun, Eyyup (2002), **Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu**, Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR), (11), 231-244.
- Çelenk, Süleyman (1993), **İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çıkrıkçı, Sevgi Sevim (2008), İlköğretim Öğrencilerinde Özetleme Becerisinin Gelişimi, **Dil Dergisi**, (141), 19-35.

- Çınar, Orhan, Teyfur, Emine ve Teyfur, Mehmet (2006), İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7 (11), 47-64.
- Çiftçi, Ömer (2007), **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamaya İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, Ömer ve Temizyürek, Fahri (2008), İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 5 (9), 109-129.
- Çubukçu, Feryal (2008), How To Enhance Reading Comprehension Through Metacognitive Strategies, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 1 (2), 83-93.
- Çöğmen, Suna (2008), **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çöğmen, Suna ve Saracaloğlu, Asuman S. (2010), Üst Bilişsel Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (28), 91-99.
- Demir, Tazegül (2010), **Türkçe Öğretiminde Anlama ve Zihinde Yeniden Yapılandırma**, Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR), (17), 201-223.
- Demirel, Özcan (2004), **Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Özcan ve Epçaçan, Cevdet (2012), Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi, **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**, 2 (1), 71-106.
- Demirel, Özcan ve Şahinel, Melek (2006), **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deneme, Selma (2009), İngilizce Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri, **Journal of Language and Linguistic Studies**, 5 (2), 85-91.

- Diehl, Holly L. (2005), **The Effects of the Reciprocal Teaching Framework on Strategy Acquisition of Fourth-Grade Struggling Readers**, Unpublished Doctoral Dissertation, Morgantown - West Virginia, West Virginia University.
- Doğan, Birsen (2002), **Strateji Öğretiminin İşbirlikli Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duke, Nell ve Pearson, David (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. A. E. Farstrup ve S. J. Samuels (Ed.), **What Research Has To Say About Reading Instruction** içinde (205-242), Newark, DE: International Reading Association.
- EARGED (2001), PIRLS 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Raporu, Haziran.
- Epçaçan, Cevdet ve Erzen, Melih (2010), Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, **Milli Eğitim Dergisi**, 39 (185), 22-32.
- Epçaçan, Cevdet (2008), **Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Epçaçan, Cevdet (2009), Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 2 (60), 207-223.
- Erdem, Cem (2012), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri ve Metin Dil Bilimsel Bir Özetleme Çalışması, **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, 1 (3), 36-52.
- Erdem, Ayhan (2010), İletişim Sürecinde Geri Bildirimin Önemi ve İletişime Katkısı, **Erciyes İletişim Dergisi**, 1 (3), 125-132.
- Friend, Rosalie (2000), Teaching Summarization as a content area reading strategy, **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 44 (4), 320-329.
- Gelen, İsmail, Sevda, Dolapçioğlu ve Adem, Keskin (2008), Düşünme Şapkalarının Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlamaya Etkisi, **Milli Eğitim**, 37 (179), 39-49.



- George, Darren ve Mallery, Paul (2010), **SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference**, 17.0 Update (10th Ed.) Boston: Pearson.
- Gill, Sharon Ruth (2008), “The Comprehension Matrix: A Tool For Designing Comprehension Instruction”, **The Reading Teacher**, 62(2), 106-113.
- Göğüş, Beşir (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göktaş, Özlem (2010), **Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göktaş, Özlem ve Gürbüzürk, Oğuz (2012), Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi, **Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi**, 4 (2), 52-66.
- Grabe, William ve Stoller Fredricka (2013), **Teaching and Researching Reading**, 2. Baskı, Routledge.
- Greene, Harry Andrew ve Petty, Walter Thomas (1971), **Developing Language Skills In The Elementary Schools**, Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Guthrie, John T., Wigfield, Allan, Barbosa, Pedro, Perencevich, C. Kathleen, Taboada, Ana, Davis, Marcia H., Scaffiddi, Nicole T. ve Tonks, Stephen (2004), Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction, **Journal of Educational Psychology**, 96 (3), 403-423
- Gül, Mehmet (2013), **Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, Firdevs (2004), **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**, Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Güneş, Firdevs (2007), **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneş, Firdevs (2013), **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**, Ankara: Pegem A Yayınları
- Güneyli, Ahmet (2003), **Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör, Arzu (2005), Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (28), 101-108.
- Gürbüz, Mehmet (2014), **İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde SQ4R Tekniğinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürgen, Haluk (1997), **Örgütlerde İletişim Kalitesi**, İstanbul: Der Yayınları.
- Harris, Abert J. ve Sipay, Edward R. (1990). **How To Improve Reading Ability**. White Plains, NY: Longman.
- Harvey, Stephanie ve Anne Goudvis (2000), **Strategies That works: Teaching Comprehension to Enhance Understanding**, Portland: Maine Stenhouse.
- Hudson, Roxanne F., Lane, Holly B. ve Pullen Paige C. (2005), **Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why and How?**, International Reading Association, 58 (8), 702-714.
- Işık, Metin (2013), **“İşleyiş Açısından İletişim ve İletişimin Temel Öğeleri”**, İletişim ve Etik, Konya: Eğitim Yayınevi.
- İleri, Zeynep (2011), **Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnce, Yasemin (2012), **Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- İrwin, Judith W. (1991), **Teaching Reading Comprehension Processes**, Allyn ve Bacon, 2nd Edition, USA.
- İşeri, Kamil (1998), **Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi**, Dil Dergisi, (70), 5-18.
- Kahveci, Gül (2004), **Az Görenlerde Zihin Haritası Yöntemi İle Özet Çıkarmanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalaycı, Şeref (2008) (Ed.), **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, 3.Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Kaman, Şafak (2012), **Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kanmaz, Ahmet (2012), **Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaarslan, Yeşim (2015), **İlkokul Öğrencilerinin Okuma, Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler ile ilgili Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş Tayşi, Esra (2007), **İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya ili Örneği)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasakaloğlu, Nuri (2012), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Stratejileri ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 12 (3), 1921-1950.
- Karasar, Niyazi (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, Halit (2007). **İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karatay, Halit (2010), İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama İle İlgili Bilişsel Farkındalıkları, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 27 (27), 457-475.
- Karatay, Halit (2011), **Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama**, 6. Baskı, Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kaya, Filiz (2006), **İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keer, Van H. ve Vanderlinde, Ruben (2010), The Impact Of Cross-Age Peer Tutoring On Third And Sixth Graders' Reading Strategy Awareness, Reading Strategy Use, and Reading Comprehension, **Middle Grades Research Journal**, 5 (1), 33-45.
- Kent, Andrew M. (2002), **An Evaluation Of The Reading Comprehension Strategies Module of The Alabama Reading Initiative With Five Elementary Schools in Southwest Alabama**, Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Alabama.
- Keskin, Hasan K., Ay, Şule ve Akıllı, Mustafa (2016), Zihinsel İmajları Resmetmenin Okuduğunu Anlamaya Etkisi, **Turkish Studies**, 11 (3), 1475-1484.
- Kırkkılıç, Ahmet ve Akyol, Hayati (2007) (Ed.), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kızlar Sözel, Erkekler Sayısalcı (2009), <https://www.sondakika.com/haber/haber-kizlar-sozel-erkekler-sayisalcı>, Erişim Tarihi: (03.05.2017).
- Kim, Young-Suk, Wagner, Richard K. ve Foster, Elizabeth (2011), Relations Among Oral Reading Fluency, Silent Reading Fluency, and Reading Comprehension: A Latent Variable Study of First-Grade Readers, **Scientific Studies of Reading**, 15 (4), 338-362.
- Kimmel, Margaret Mary ve Segel, Elizabeth (1983). **For Reading Out Loud: A Guide to Sharing Books with Children**, Dela Corte Press.
- Kocaarslan, Mustafa (2015), **Zihinsel İmaj Oluşturma Öğretiminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Köseoğlu, Erkan (2011), **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuş, Zafer ve Türkyılmaz, Mustafa (2010), Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri), **Türk Kütüphaneciliği**, 24 (1), 11-32.
- Kuşdemir, Yasemin (2014), **Doğrudan Öğretim Modeli'nin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutlu, Ömer, Yıldırım, Özen, Bilican, Safiye ve Kumandaş, Hatice (2011), İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi, **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi**, 2 (1), 132-139.
- Kuzgun, Yıldız (1988), **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Leif, Joseph ve Rustin, Georges (1980), **Pedagoji Doktrinleri Açısından Genel Pedagoji**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Luma, Serpil (2002), **İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- McKown, Brigitte ve Barnett, Cynthia (2007), **İmproving Reading Comprehension Through Higher-Order Thinking Skills**, Degree of Master of Arts, Saint Xavier University.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005), **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007), **İletişim Süreci ve Türleri**, Ankara: MEB Yayınları.
- Moffett, James ve Wagner, Betty Jane (1976), **Student Centered Language Arts and Reading K 13. A Handbook for Teachers**, 2. Baskı, Boston.

- Moreillon, Judi (2007), **Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing Your Impact**, Chicago, American Library Association.
- Nelson, Elisa (2003), **The Effect of Metacognitive Strategy Instruction on Fifth Grade Comprehension Of Expository Text**, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Bridgeport, New York.
- Nisbet, John ve Shucksmith, Janet (1986), **Learning Strategies**. London: Routledge ve Kegan Paul.
- Ocasio, Tracy (2006), **A Comparison Of Two Instructional Programs To Develop Strategies To Improve Reading Comprehension**, Unpublished Doctoral Dissertation, Widener University, New York: <http://www.proquestcompany.com>.
- Ortlieb, Evan (2013), Using Anticipatory Reading Guides to Improve Elementary Students Comprehension, **International Journal of Instruction**, 6 (2), 145-162.
- Ou, Fang Chun (2006), **The Effects Of The Summarization Strategy On Reading Comprehension of Non-Proficient Taiwanese University EFL Learners**, Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Kansas.
- Öz, M. Feyzi (2006), **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, 3.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özçaylak, Selen (2013), **The Development of Students Use of Reading Comprehension Strategies in English Texts**, Master of Arts, Çağ University Institute of Social Sciences.
- Özçelik, Durmuş Ali (1998), **Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özkara, Yasin (2010), Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama, **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (5), 109-119.
- Özyılmaz, Gökçe (2010), **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Palamut, İlkay (2008), **Hikaye Okumanın İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Palincsar, Annemarie, ve Brown, Ann (1984), Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension Monitoring Activities, **Cognition and Instruction**, 1 (2), 117-175.
- Pang, Jixian (2008), Research on Good and Poor Reader Characteristics: Implications for L2 Reading Research in China, **Reading in a Foreign Language**, 20 (1), 1-18.
- Paporello, Ann Gale (1991), Sq3r: A Must For Teaching Science Concepts To Sixth Graders?, **Cleringhouse: Reading and Communication Skills**, New Jersey.
- Pardo, Laura S. (2004), What Every Teachers Needs To Know About Comprehension, **The Reading Teacher**, 58(3), 271-279.
- Phakiti, Aek (2003), A Closer at Gender and Strategy Use in L2 Reading, **Language Learning**, 53(4), 649-703.
- Piloneita, Paola (2006), Genre and Comprehension Strategies Presented in Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Miami.
- Prado, Ludivina ve Plourde, Lee A. (2011), İncrasing Reading Comprehension Through the Explicit Teaching of Reading Strategies: İs There a Difference among the Genders?, **Reading İmprovement**, 48 (1), 32-43.
- Pressley, Michael (2012), Metacognition and Self-Regulated Comprehension, **What Research Has To Say About Reading İncstruction**, 3 (2002), 291-309.
- Pressley, Michael ve Block, Cathy Collins (2002), “Summing Up: What Comprehension İncstruction Could Be”, Block, Cathy Collins ve Pressley, Michael (Ed.), **Comprehension İncstruction: Research-Based Best Practices** içinde (383-392), New York: Guilford Press.
- Pressley, Michael ve Wharton-McDonald, Ruth (1997), Skilled Comprehension İncstruction and İts Development Through İncstruction, **School Psychology Review**, 26 (3), 448-466.

- Radojevic, Nancy (2006), **Exploring The Use Of Effective Learning Strategies to Increase Students' Reading Comprehension and Test Taking Skills**, Unpublished Thesis Master of Education The Brock University, St. Catharines, Ontario.
- Rasinski, Timothy (2003), **The Fluent Reader**, New York: Scholastic.
- Reid, Robert ve Lienemann, Torri Ortiz (2006), **Strategy Instruction For Students With Learning Disabilities**, New York: The Guilford Press.
- Reutzel, D. Ray ve Cooter, Robert B. (2009), **The Essentials Of Teaching Children To Read: The Teacher Makes The Difference**, Boston: Pearson Education.
- Sabak Kaldan, Esra (2007), **İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sallabaş, Muhammet E. (2008), İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9 (16), 141-155.
- Sekman, Mümin (1998), **Kesintisiz Öğrenme**, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Senemoğlu, Nuray (2005), **Gelişim Öğrenme ve Öğrenme Kuramından Uygulamaya**, Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sert, Abdurrahman (2010), **İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Sertsöz, Tuğçe (2003), **İlköğretim Okullarının 6. Sınıflarında Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, Sedat (2004), **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, Sedat (1995), **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, Sabri (2005), **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Silva, Morales Silvia, Verhoeven, Ludo ve Leeuwe, Jan Van (2011), Socio-Cultural Variation in Reading Comprehension Development Among Fifth Graders in Peru, **Read Writ**, (24), 951–969.
- Sönmez, Veysel ve Alacapınar, Füsün G. (2013), **Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, Fatma (2006), **İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sünbül, Ali Murat (2010), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 5. Baskı, Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Swennumson, Sharon (1992), **The Effect of the SQ3R Study Method on Reading Comprehension of Nontraditional Collage Students**, Doctor of Education Drake University, USA.
- Snowling, Margaret, Cain, Kate, Nation, Kate ve Jane, Oakhill (2009), Reading Comprehension: **Nature, Assessment and Teaching**, 1-8. (<http://eprints.lancs.ac.uk/50134/1/ESRCcomprehensionbooklet.pdf>)
- Şahinli, Ayşe (2008), **Hikaye Okumanın Okuduğunu Anlama ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şeflek Kovacioğlu, Nurcan (2006), **İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tabachnick, Barbara G. ve Fidell, Linda S. (2013), **Using Multivariate Statistics**, 6th Edition, Pearson.
- Tahminleri Kontrol Etme Stratejisi, <http://dusunmebecerileri.org/problem-cozme-stratejileri/tahmin-ve-kontrol-etme-stratejisi.html>, Erişim tarihi: (10.04.2017)

- Tarku, Eşref (2014), **Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi İletişim Süreci**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tazebay, Atilla (2005), **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**, Ankara: MEB Yayınları.
- Temizkan, Mehmet (2007), **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tok, Şükran (2003), **İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Bilgi Haritası ve İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Bakmadan Cevaplama, Gözden Geçirme Stratejilerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tok, Şükran (2008), İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemlerinden İkili Denetim Tekniğinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi, **İlköğretim Online**, 7(3), 748-757. <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Tok, Şükran ve Beyazıt Necla (2007), İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerine Etkileri, **Eurasian Journal of Educational Research**, (28), 113-122.
- Top, Mustafa Burak (2014), **İşbirlikli Tartışma Sorgulama (İTS) Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuna, Lütfiye (2016), **Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Underwood, Phyllis S. (2009), **Effects of Culturally-Responsive Teaching Practices on First Grade Students Reading Comprehension and Vocabulary Gains**, Dissertation, State University College Of Education, Florida.

- Uyanık, Gökhan (2011), **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Boşluk Tamamlama Tekniğiyle Belirlenen Okuma Seviyeleri ile Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülper, Hakan (2010), **Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, Emre ve Köksal Kemal (2007), Okuduğunu Anlama ve Sorular, **Üniversite ve Toplum/ Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**, 7 (4), 1-13.
- Ünal, Evrim (2006), **İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van den Broek, Paul, ve Kremer, Kathleen (2000). The Mind In Action: what It Means To Comprehend During Reading, B. M. Taylor, M. F. Graves, ve Paul van den Broek (Ed.), **Reading For Meaning: Fostering Comprehension In The Middle Grades** içinde 1-31, Newark, DE: International Reading Association.  
[https://www.google.com.tr/?gfe\\_rd=cr&ei=icAiWZ3LH5WBsAH15YKoAg#q=van+den+broek+ve+kremer+2000](https://www.google.com.tr/?gfe_rd=cr&ei=icAiWZ3LH5WBsAH15YKoAg#q=van+den+broek+ve+kremer+2000)
- Yalçın, Alemdar (2006), **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangın, Banu (1999), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Ankara: MEB Yayınları.
- Yantır, Neslihan (2011), **İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcı, Kubilay (2006), **Sosyal Bilgiler Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde B-B-Ö (Bildiklerim-Bilmek İstediklerim-Öğrendiklerim) Stratejisinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Olan Tutumlarına Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2013), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, Muammer (2008), Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, Muammer (2011), İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, (29), 9-13.
- Yılmaz, Muammer (2014) (Ed.), **Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi**, Ankara: PegemA Akademi.
- Yılmaz, Muammer ve Top, Mustafa Burak (2015), İşbirlikli Tartışma Sorgulama (İTS) Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 12 (30), 78-97.
- Yılmaz, Öznur (2006), **Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## **EKLER**

1. Örnekleme Bulunan İlkokullar ve Öğrenci Sayıları
2. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği
3. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği İzni
4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi
5. Tezin Uygulama Çalışması İzni



**EK-1****ÖRNEKLEMDE BULUNAN İLKOKULLAR VE ÖĞRENCİ SAYILARI**

<b>Okulun Adı</b>	<b>Öğrenci Sayı</b>
Şehit Cem Nuri Başgöl İlkokulu	62
Atatürk İlkokulu	26
Hoca Ahmet Yesevi İlkokulu	28
Kaleardı 75. Yıl İlkokulu	24
Mahmut Kemal Yanbeğ İlkokulu	58
Şehit Nevzat Kaya İlkokulu	51
Şehit Yüzbaşı Agah İlkokulu	26
Aydıntepe İlkokulu	19
Demirözü İlkokulu	20
Adabaşı İlkokulu	25
Akşar Genç Osman İlkokulu	15
Dede Korkut İlkokulu	19
Maden İlkokulu	26
Kırkpınar İlkokulu	6
Milli Eğitim Vakfı Konursu İlkokulu	32
Mutlu İlkokulu	8
Sancaktepe İlkokulu	12
Gökçedere İlkokulu	21
Şehit Gürcan Yavuz İlkokulu	13
Çatıksu İlkokulu	12
<b>Toplam</b>	<b>503</b>

EK-2

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçek okuduğunuz metni anlamak için kullandığımız stratejileri tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra, bunun size ne kadar uygun olduğunu ya da olmadığını maddenin karşısında ayrılan yere (X) işareti ile işaretleyiniz. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. **Yanıtsız soru bırakmayınız ve her madde için tek yanıt veriniz.** Yardım ve katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Onur BATMAZ  
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz?

a) Kız ( )                      b) Erkek ( )

2. Okulun bulunduğu yerleşim yeri?

a) Köy Okulu ( )    b) Merkez Okulu ( )

	Her Zaman	Çok Sık	Bazen	Çok Nadir	Hiçbir Zaman
<b>Okuduğunuz bir metni daha iyi anlamak için aşağıdaki etkinlikleri ne kadar sıklıkla yaptığınızı kutucuklara işaretleyiniz.</b>					
1. Metni okumadan önce gözden geçiririm.					
2. Resimlere bakarak metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.					
3. Okuduğum metinde neden-sonuç ilişkileri kurmaya çalışırım.					
4. Metni okumadan önce bir okuma planı çıkarıp ona göre okurum.					
5. Okurken önemli bulduğum yerlerin altını çizerim.					
6. Metni okurken kenarına notlar alırım.					
7. Metindeki kahramanları, olayları, mekânları vb. gözümde canlandırmaya çalışırım.					
8. Başlığı okuduktan sonra, metnin neyle ilgili olduğunu tahmin etmeye çalışırım.					
9. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminde bulunmaya çalışırım.					
10. Okurken altını çizdiğim yerleri tekrar okurum.					
11. Kendi kendime metni anlayıp anlamadığımı sorarım.					
12. Metnin önemli düşüncelerini sesli ya da sessiz bir şekilde tekrarlarım.					
13. Metnin özetini çıkarırım.					
14. Metni resimle anlatmaya çalışırım.					
15. Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında metne ilişkin sorular çıkarırım.					
16. Metni okurken zaman zaman başa dönüp belirli yerlerini bir daha okurum.					
17. Metnin ana fikrini bulurum.					
18. Okuduğum metne ilişkin kendimce şekiller çizerim.					
19. Metni okuduktan sonra tekrar gözden geçiririm.					
20. Metne uygun başka başlıklar bulmaya çalışırım.					
21. Metinde anlamadığım yerleri başkalarına sorarım.					
22. Okuduğum metinden notlar çıkarırım.					
23. Okuduğum metnin konusunu belirlerim.					
24. Okuduğum metnin yardımcı fikirlerini belirlerim.					
25. Okuduklarımla kendi yaşantım arasında ilişki kurarım.					
26. -Eğer varsa- metin içerisinde belirginleştirilen (kalın, renkli, altı çizili vb.) yerleri daha dikkatli okurum.					

## EK-3

21.02.2017

Re: - Onur BATMAZ

Re:

FATMA SUSAR <fsusar@pau.edu.tr>

21.2.2017 (Sal) 12:16

Kime: Onur BATMAZ <obatmaz@bayburt.edu.tr>;

SEvgili Onur;

Ölçeğimi ilgili yayına atıfta bulunarak kullanabilirsin. Kolay gelsin.

fatma

2017-02-21 09:31, Onur BATMAZ yazmış;

Merhaba hocam, ben Bayburt Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tez çalışmam da tarafınızdan geliştirilen "Okuduğunu Anlama Stratejileri" adlı ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Onur BATMAZ

Bu e-posta mesajı kişiye özel olup, gizli bilgiler içeriyor olabilir. Eğer bu e-posta mesajı size yanlışlıkla ulaşmışsa, içeriğini hiç bir şekilde kullanmayınız ve ekli dosyaları acmayınız. Bu durumda lütfen e-posta mesajını kullanıcıya hemen geri gönderiniz ve tüm kopyalarını mesaj kutunuzdan siliniz. Bu e-posta mesajı, hiç bir şekilde, herhangi bir amaç için çoğaltılamaz, yayınlanamaz ve para karşılığı satılamaz. Bu e-posta mesajı virüslere karşı anti-virus sistemleri tarafından taranmıştır. Ancak yollayıcı, bu e-posta mesajının - virus koruma sistemleri ile kontrol ediliyor olsa bile - virus içermediğini garanti etmez ve meydana gelebilecek zararlardan doğacak hiçbir sorumluluğu kabul etmez. ESET Mail Security Anti-spam tarafından kontrol edilmiştir.

This message is intended solely for the use of the individual or entity to whom it is addressed , and may contain confidential information. If you are not the intended recipient of this message or you receive this mail in error, you should refrain from making any use of the contents and from opening any attachment. In that case, please notify the sender immediately and return the message to the sender, then, delete and destroy all copies. This e-mail message, can not be copied, published or sold for any reason. This e-mail message has been swept by anti-virus systems for the presence of computer viruses. In doing so, however, sender cannot warrant that virus or other forms of data corruption may not be present and do not take any responsibility in any occurrence.



## EK-4

### EKMEK

Tarlaya tohumu çiftçi atınca  
Çimlenen taneler başak oluyor.  
Biçilip, dövülüp ayıklanınca  
Harmanda çuvala ekin oluyor.

En iyi tahıllar yıkanır, kurur,  
Değirmene gider, öğünür durur.  
Elekten un geçer, kepek ayrılır,  
Teknenin içinde hamur karılır.

Fırında çeşitli ekmekler pişer,  
Tartılıp satılır, birer ikişer.  
Soframıza gelir bir besin verir, yenerek.

Boş yere sarf etme ekmeği asla,  
Onun kıymetini var sen kıyasla...

(Ali Osman ATAK)

(1-3. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

- 1) Yukarıdaki şiire göre çiftçi tarlaya tohum atınca aşağıdakilerden hangisini **daha önce** elde etmiştir?  
A) Ekin                      B) Tahıl                      C) Başak                      D) Buğday
- 2) Yukarıdaki şiire göre “**Boş yere sarf etme ekmeği asla.**” cümlesinden aşağıdakilerden hangisi çıkarılabilir?  
A) İhtiyacımız kadar ekmeği tüketmemiz gerektiği                      B) Ekmeği fazla tüketmemiz gerektiği  
C) Ekmeğin diğer besinlerden daha önemli olduğu                      D) Hiç ekmeği yemememiz gerektiği
- 3) Okuduğunuz şiirde anlatılanların sırası aşağıdaki görsellerde karışık olarak verilmiştir. Verilen görselleri şiirde anlatılanlara göre sıralayınız.



1



2



3



4



5

- A) 5 - 2 - 1 - 3 - 4  
C) 5 - 3 - 2 - 1 - 4

- B) 2 - 5 - 1 - 4 - 3  
D) 2 - 5 - 1 - 3 - 4

- 4) “Roman yazarları eserlerinde mutlaka ya kendilerini ya da düşlerini anlatırlar.” cümlesinde altı çizili kelimelerden hangisi cümlelin anlamını bozmaktadır.

- A) yazarları                      B) ya                      C) düşlerini                      D) mutlaka

Güneşli bir yaz günü, bir tarlanın üzerinde bir çift turuncu-siyah kanat havada yol alıyor. Bunlar bir kral kelebeğin göz alıcı kanatları. Kral kelebeği çiçekten çiçeğe uçar. Çiçeğin üzerinde çok kısa bir süre durur, sonra yine havalanır.

5) Yukarıda okuduğunuz metinde koyu renkle yazılan ifade ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) çok değerli      B) göze zarar veren      C) çok dikkat çekici      D) görülmeyecek kadar küçük

“Gelin tanış olalım,  
İşi kolay kılalım  
Sevelim sevillelim  
Bu dünya kimseye kalmaz.” (Yunus EMRE)

6) Yukarıdaki dizelerde aşağıdaki kavramlardan hangisine yer **verilmemiştir**?

- A) Sevgi      B) Başarı      C) Birlik ve beraberlik      D) Kardeşlik

7) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde nesnel bir yargı vardır?

- A) Akşam yağmur yağdıktan sonra etrafı güzel bir toprak kokusu sardı.  
B) Hafta sonu piknik için gittiğimiz köyün suyu çok soğuktu.  
C) Hayatımda gördüğüm en iyi insan Ahmet Öğretmen’di.  
D) Okulumuzda, 15 Temmuz Demokrasi Zaferi ve Şehitleri Anma Programı düzenlendi.

8) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “abartma” yapılmamıştır?

- A) Yıllarca bize saçını süpürge etti.  
B) Şiddetli fırtınadan dolayı birçok evin çatısı uçtu.  
C) İki dakika da evin bütün işlerini bitirdi.  
D) Haberî duyunca kalbi yerinden çıkacak gibiydi.

(I) Mısır Müzesi’nden sonra Doğa Müzesi’ne gidildi.

(II) Mısır’ın dünü ve bugününü, çeşitli eşyalardan izleme fırsatı buldular.

(III) Çocuklar ilk kez gittikleri Mısır Müzesi’ni ilgiyle dolaştılar.

(IV) Çeşit çeşit taşıt, hayvan, iskelet ve değerli taş koleksiyonlarını çocuklar ilgiyle inceledi.

9) Yukarıda verilen cümlelerle anlamlı bir paragraf oluşturulmak istendiğinde sıralama nasıl olur?

- A) III – II – I – IV      B) IV – I – III – II      C) II – III – I – IV      D) I – III – II – IV

10) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma yapılmıştır?

- A) Bu hikâyenin kahramanlarının hepsi kız idi.  
B) Öğrencilerin başarısı geçen yıla göre daha yüksekti.  
C) Akıllı çocuk annesini sessizce dinliyordu.  
D) Sınıfın içindeki gürültüden dersi anlayamıyordu.

11) Aşağıdakilerden hangisinde gerçek dışı olan bir ifade bulunmaktadır?

- A) Yaşlı adamın gözyaşları sel oldu aktı.  
B) Öğrenciler günde bin soru çözüyordu.  
C) Fillerin kocaman kulakları vardı.  
D) İki leylek kocaman kanatlarını çırparak ovaya indi.

## İKİ FARE

İki fare oyun oynarlarken içi yarısına kadar sütle dolu bir küpün içine düşmüşler. Küpün, iç yüzeyi kaygan, ağzı da yüksekmiş. Bu nedenle fareler çok uğraştıkları halde sıçrayıp dışarı çıkamamışlar. Sütün yüzeyinde kalabilmek için yüzmeye başlamışlar. Bir süre sonra farelerden biri çok yorulmuş. Kurtuluş çaresi olmadığını düşünmüş. Çaresiz olduğunu düşünmek moralini bozmuş. Bu durum umudunu yitirmesine sebep olmuş. Yüzmekten vazgeçmiş. Çok geçmeden küpün dibine batmış. Bir daha da yukarı çıkamamış. Diğer fare ise hiç umutsuzluğa kapılmamış. Buradan çıkmanın mutlaka bir yolu vardır, diye düşünmüş. Hiç durmadan yüzmeye devam etmiş. Ayaklarını çırpmış.

Bir süre sonra fare, ayağının çırpıntısıyla çalkalanan sütün yavaş yavaş katılaştığını ve yağ bağladığını hayretle görmüş. Bu durum cesaretini daha da artırmış. Her çırpınıta, katılaştıkça kısmın biraz daha arttığını görmüş. Az sonra sütün üzerinde kalın bir yağ tabakası oluşmuş. Yağ tabakasına basan fare bir sıçrayışta küpten dışarı çıkmış.

(Gülay İMAMZADE)

(12-15. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

12) Okuduğunuz metinle ilgili aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

- A) Umudunu kaybetmeyen fare kurtulmuştur.
- B) Farelerden bir tanesi kurtulmuştur.
- C) Süt çalkalandıkça üzeri yağ tutmuştur.
- D) Umudunu kaybetmeyen fare arkadaşının yardımıyla kurtulmuştur.

13) Aşağıdakilerden hangisi küpün dibine batan fare için **söylenemez**?

- A) Kurtulmak için çok fazla çaba göstermiştir.
- B) Moralini bozmadan sürekli ayaklarını çırpmıştır.
- C) Çabuk yorulup yüzmeyi bırakmıştır.
- D) Çalışkan bir fare olduğu için kurtulmuştur.

14) Okuduğunuz metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı **yoktur**?

- A) Fareler sütün yüzeyinde kalmak için ne yapmışlar?
- B) Kurtulan fare küpten nasıl çıkmış?
- C) Süt nasıl yağ bağlamış?
- D) Fareler nerede oynamışlar?

15) Okuduğunuz parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bir süre çabaladıktan sonra pes etmeliyiz.
- B) Arkadaşımız çalışırken biz dinlenmeliyiz.
- C) Umudumuzu kaybetmeden çaba göstermeliyiz.
- D) Çaresiz kaldığımız durumlarda moralimizi bozmalıyız.

16) “İnsanları ....., onları anlamaya ..... İyi arkadaşlıklar kurabiliriz.”  
Cümlesindeki boşluklara sırasıyla hangi sözcükler getirilmelidir?

- A) gözlemleyerek – çalışmadan
- B) sevmeli – uğraşmalı
- C) görmüş – çabalamış
- D) dinler – çalışırsak

17) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde duygusal ifadeye yer **verilmemiştir**?

- A) Seni sevdiğim kadar onu da severim, bilirsin.
- B) Çocuğun sesini duyunca öyle korktum ki aklım başımdan gitti.
- C) Küçük kardeşim Osman, koca bir şehirde kaybolmuştu.
- D) Öğrenciler 23 Nisan günü çok heyecanlanmıştı.

“ Her gün kitapçıya uğrar,  
Yeni kitaplar sorarım.  
Yüzüm gibi temiz tutar,  
Kirlenmesinden korkarım.” (M. Necati ÖNGAY)

- 18) Yukarıda okuduğunuz şiirde yazar neyin kirlenmesinden korkmaktadır?  
A) Kıyafetlerinin B) Yüzünün C) Ellerin D) Kitaplarının

(I) Ali karneyi aldığı gün sinema veya tiyatroya gider.  
(II) Dolabın içinde hiçbir şey yoktu, bu yüzden alışverişe gitti.  
(III) Arkadaşı için her şeyi yapmayı göze almıştı.  
(IV) Kardeşine yardım ettiği için çok mutlu olmuştu.

- 19) Yukarıda verilen cümlelerin hangilerinde **neden-sonuç** ilişkisi vardır?  
A) I – II B) II - III C) II – IV D) III – IV

(I) Nasrettin Hoca herkesi hayranlık ve şaşkınlığa düşüren bir kişidir. (II) 1208’de Sivrihisar’ın Hortu köyünde doğmuştur. (III) Babasından dersler alarak Arapça ve dinî bilgiler öğrendi. (IV) Akşehir’de imamlık yaptı ve buraya yerleşti.

- 20) Yukarıdaki paragrafta numaralandırılmış cümlelerin hangisinde öznel bir ifadeye yer verilmiştir?  
A) I B) II C) III D) IV

“Zor bir çocukluğum oldu. Maddi imkansızlıklar içinde boğuşuyordum. Değil kitap almak, yiyecek bir şeyler alacak paramız bile yoktu. Hayatın bütün yükü, küçük yaşına rağmen omuzlarıma binmişti. Ancak her şeye rağmen.....”

- 21) Yukarıdaki paragrafın anlamlı bir bütün oluşturması için aşağıdaki cümlelerden hangisi ile tamamlanması gerekmektedir?

A) Geleceği düşünmek beni daha da korkutuyordu.  
B) Azimle çalışmaktan hiçbir zaman vazgeçemedim.  
C) Birçok kez ümitsizliğe düşmüştüm.  
D) Hayatın acı yönleri beni derinden yaralıyordu.

Günlük yaşantımızda bazı insanların bize tuhaf gelen davranışlarını görebiliriz. Kimi duvara dayalı merdivenin altından geçmez bunu uğursuzluk olarak nitelendirir. Kiminin karşısına bir kara kedi çıkarsa o günün kötü geçeceğine inanır. Fakat bunların ne bilimsel ne de sağlam bir dayanağı vardır.

- 22) Yukarıdaki paragrafın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

A) İnsan ilişkileri  
B) Toplumun yanlış inanışları  
C) Bilimin dayanağı  
D) Toplumdaki hatalar

Günaydın tavuklar, horozlar  
Artık memnunum yaşamaktan.  
Sabah erkenden kalktığım zaman  
Siz varsınız:  
Gündüz işim var, arkadaşlarım  
Gece yıldızlar var  
Günaydın tavuklar, horozlar!

Necati CUMALI

23) Yukarıdaki şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yaşama sevinci      B) Doğa sevgisi      C) Geçmişe özlem      D) İnsan sevgisi

Gezmek, yeni yeni ülkeler görmek, çeşitli doğa olayları, bitki türleriyle karşılaşmak; farklı insan ırklarıyla, akla gelmedik yaşam biçimleriyle tanışmak kısacası dünyayı tanımak öyle güzel ki... Atalarımız, "Çok yaşayan değil çok gezen bilir." demişlerdir. Gerçekten geziler insana kısa sürede çok şey öğretiyor. Geziler sadece eğlenip dinlenilerek hoşça vakit geçirmeye yaramıyor...

(24 - 25. soruları paragrafa göre yanıtlayınız.)

24) Yukarıda okuduğunuz metnin başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Yeni Ülkeler Keşfedelim mi?  
B) Çok Yaşayan mı Bilir, Çok Gezen mi Bilir?  
C) Yeni Ülkeler mi Farklı İnsanlar mı?  
D) Bilmek mi Farklı Gezmek mi?

25) Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisi, yazarın gezmekten hoşlanmasının nedenlerinden biri **olamaz**?

- A) Farklı yaşam biçimleriyle tanışmak  
B) Yeni ülkeler görmek  
C) Dünyanın çeşitli ülkelerini tanımak  
D) Yeni kurulan ülkeleri incelemek

## EK-5



T.C.  
BAYBURT VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67155047-350-E.3927472  
Konu : Çalışma İzni

23.03.2017

### BAYBURT İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Onur BATMAZ'ın 20/03/2017 tarihli dilekçesi.

Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi Onur BATMAZ'ın, "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki" konulu çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı İlkokullarda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri ile 20.03.2017-09.06.2017 tarihleri arasında anket çalışması yapma isteğini ilgi (b) dilekçe ile bildirmektedir.

Uygulanmak istenen çalışmasına ilişkin ölçme araçları ilgi (a) Yönetmeliğinin 5. Maddesinin araştırma izni almak için uygulanacak esaslara göre Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonunca incelenmiş olup, söz konusu çalışmasının uygulanmasında bir sakınca olmadığı belirtilmiştir.

Bu bağlamda; söz konusu çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı İlkokullarda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri ile 20.03.2017-09.06.2017 tarihleri arasında tamamen okul idaresi izni ve öğretmenlerin rızası doğrultusunda ve eğitim-öğretimi aksatmadan uygulamasın da Müdürlüğümüzce bir sakınca bulunmamaktadır.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Bülent KOÇYİĞİT  
Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Mehmet GÜVEN  
İl Milli Eğitim Müdür yardımcısı

OLUR  
23.03.2017

Atanur ÇAĞLAYAN  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı  
Aslı ile Aynıdır

23.03/2017

Alim ATEŞ  
Şef

Cumhuriyet Caddesi 69000/BAYBURT  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: temelegitim69@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A. ATEŞ Şef  
Tel: (0 458) 211 2181  
Faks: (0 458) 211 6077

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f9de-db30-3539-8f4f-8400 kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER:

**Adı Soyadı** : Onur BATMAZ  
**Doğum Yeri ve Tarihi** : Bayburt / 12.12.1991  
**E – Posta** : [obatmaz@bayburt.edu.tr](mailto:obatmaz@bayburt.edu.tr)

### ÖĞRENİM DURUMU:

**Bildiği Yabancı Diller** : İngilizce  
**2015 – 2017** : (Yüksek Lisans) Bayburt Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü  
**2009 – 2013** : (Lisans) Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğrt. (Denizli)  
**2005 – 2009** : (Lise) Burhaniye Lisesi (Balıkesir)  
**1997 – 2005** : (İlköğretim) Şehit Yılmaz Kobak İlköğrt. Okulu (Balıkesir)