

**T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL  
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİ ÜSTBİLİŞSEL  
FARKINDALIKLARINA, OKUMA BAŞARILARINA VE OKUMA ÖZ  
YETERLİKLERİNE ETKİSİ**

**Büşra BOZKURT  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman  
Doç. Dr. Ahmet BENZER**

**İSTANBUL, 2020**

## ÖZGEÇMİŞ

- 2011 Fatih Kız Lisesi
- 2015 Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği
- 2015 Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul/Bayrampaşa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü  
Cevatpaşa Ortaokulu Türkçe Öğretmeni
- 2017 Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim  
Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans Programına Giriş

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

**Görev Yaptığı Kurum:** 2015 Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul/Bayrampaşa İlçe Milli Eğitim  
Müdürlüğü Cevatpaşa Ortaokulu Türkçe Öğretmeni

**E-Posta:** busrabozkurt2016@gmail.com

## ÖN SÖZ

Bireyler yaşamları boyunca yeni bilgiler öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu bilgilerin çoğunu ise okuma yoluyla elde ederler. Anlamlandırma yapmayı, eleştirel ve yaratıcı yaklaşımla okuduklarını sorgulama, yorumlama ve değerlendirmeyi bir beceri hâline getirmeye çalışan bireyler; her alanda başarılarını yükseltme ve kendilerini geliştirme imkânı bulurlar fakat yapılan araştırmalar öğrencilerin okuma düzeylerinin düşük olduğunu, bunun da onları birçok alanda başarısızlığa ittiği göstermektedir. Bu başarısızlığın nedenleri arasında üstbilişsel farkındalıklarının düşük olması; strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması ve okumanın kavrama düzeyinden ileri gidememesinin yattığı düşünülebilir. Okuma stratejilerine dayalı bu çalışmanın bahsi geçen sorunların çözüme kavuşturulmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışma genel hatları ele alınmıştır. İkinci bölümde araştırma konusu ile ilgili literatür taranmış ve bununla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde yöntem, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlara, son bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sürecinde bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, destek ve güvenini hissettiğim, bana her zaman yol gösteren ve yanımda olan kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Ahmet Benzer'e teşekkür ederim.

Bu çalışmaya katılan ve uygulanan, testlere samimiyetle cevap veren öğrencilerime; bana çalışma imkânı sunan ve her zaman bu anlamda beni destekleyen okul idareci ve öğretmenlerimize teşekkür ederim.

Çalışmanın başından sonuna kadar yanımda olan, yoğun ve stresli günlerimde sevgilerinin büyük gücünü göstererek bana dualarıyla güç ve moral veren aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**Büşra BOZKURT**

## ÖZET

### **OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARINA, OKUMA BAŞARILARINA VE OKUMA ÖZ YETERLİKLERİNE ETKİSİ**

Okuma stratejileri, okuma öncesi, sırası ve sonrasında metni anlamlandırma sürecini etkin kılmak amacıyla işe koşulan stratejilerdir. Araştırmada okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına, okuduğunu anlama başarılarına ve okuma öz yeterliklerine etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki bir ortaokulda 5. sınıfta okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sürecin detaylı incelenmesi düşüncesiyle karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin nitel ve nicel veri ve analizlerine dayandığı göz önünde bulundurularak daha geçerli sonuçlar elde edilebileceği düşünülmüştür. Çalışmada, karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır.

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okur Öz Yeterlik Ölçeği; nitel verileri toplamak amacıyla ise Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu, Öğrenci Günlüğü, Öğretmen Günlüğü ve Tarafsız Gözlemci Raporu kullanılmıştır.

Araştırmanın deneysel deseni bir deney ve bir kontrol grubundan oluşmaktadır. Deney grubunda 29, kontrol grubunda ise 28 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda toplam 20 ders saati boyunca hem öğretim gerçekleştirilmiş hem de ders kitabında yer alan metinler üzerinden uygulamalar yapılmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı göz önünde bulundurularak ders kitabındaki okuma etkinlikleriyle ders süreci planlanmıştır. Uygulama sürecince öğrenci günlüğü gerek okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubuna gerekse müfredata uygun okuma etkinlikleri yapılan kontrol grubuna her metin sonunda dağıtılmış ve öğrencilerin bu formu doldurmaları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise deney grubunda yer alan öğrenciler arasından tarafsızlık ilkesi gözetilerek rastgele belirlenen 5 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin istatistiksel analizlerinin gerçekleştirilmesinde SPSS 22.0 paket program kullanılmıştır. Veri seti normal dağılıma uygunluk göstermediği için parametrik olmayan hipotez testlerinden iki bağımlı grubun ortalamalarının karşılaştırılması için Wilcoxon, bağımsız grupların ortalamalarının karşılaştırılması için Mann Whitney U kullanılmıştır. Kategorik değişkenleri karşılaştırmak içinse ki-kare uygulanmıştır. Nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formunun ve öğrenci günlüğünün analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmada okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci raporundan elde edilen sonuçların da bu durumu destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Öz yeterlikleri üzerinde ise olumsuz yönde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci raporundan elde edilen sonuçlarda ise bu durumun aksine okuma öz yeterliliklerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma Stratejileri, Üstbilişsel Farkındalık, Okuduğunu Anlama, Öz Yeterlik.

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF READING STRATEGIES INSTRUCTION ON MIDDLE SCHOOL STUDENTS' METACOGNITIVE AWARENESS, READING ACHIEVEMENT AND SELF EFFICACY**

Reading strategies are the strategies used to make the process of interpreting the text effective before, during and after reading. In the study, it was aimed to determine the effect of teaching reading strategies on the metacognitive levels of middle school students' reading strategies, their reading comprehension achievements and reading self-efficacy.

The research was carried out with students studying at 5th grade in a secondary school in Istanbul in the 2018-2019 academic year. In the research, mixed method was used with the thought of examining the process in detail. Considering that the mixed method is based on qualitative and quantitative data and analysis, it is thought that more valid results can be obtained. In the study, nested patterns, which are mixed method patterns, were used.

Reading Strategies Metacognitive Awareness Inventory, Reading Comprehension Achievement Test, Reader's Self-Efficacy Scale in order to collect quantitative data in the research; semi-structured Interview Form and Student Diary, Teacher Diary and Neutral Observer Report were used to collect qualitative data.

The experimental design of the research consists of an experiment and a control group. There are 29 students in the experimental group and 28 students in the control group. In the experimental group, a total of 20 lesson hours were both teaching and applications were made over the texts in the textbook. In the control group, considering the Turkish Education Program, the course process was planned with the reading activities in the textbook. During the implementation process, the student diary was distributed to both the experimental group in which reading strategies were taught, and the control group in which reading activities in accordance with the curriculum were given at the end of each text and the students were asked to fill this form. The semi-structured interview form, on the other hand, was applied to 5 randomly selected students by the researcher, considering the impartiality principle among the students in the experimental group.

SPSS 22.0 package program was used to perform statistical analysis of the quantitative data of the research. Since the data set did not conform to normal distribution, Wilcoxon was used to compare the averages of two dependent groups from non-parametric hypothesis tests, and Mann Whitney U to compare the averages of independent groups. Chi-square was applied to compare categorical variables. Descriptive analysis was used in the analysis of the semi-structured interview form and student diary, which is one of the qualitative data collection tools.

In the study, it was determined that teaching reading strategies positively created a significant difference on students' reading strategies, metacognitive awareness and reading comprehension achievement, and the results obtained from the semi-structured interview form, student diary and impartial observer report also supported this situation. It was determined that it creates a significant negative difference on self-efficacy, on the contrary, in the results obtained from the semi-structured interview form, student diary and impartial observer report, it was determined that it had positive effects on reading self-efficacy.

**Keywords:** Reading Strategies, Metacognitive Awareness, Reading Comprehension, Self-Efficacy.

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>i</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>KISALTMA VE SEMBOLLER</b> .....	<b>xv</b>
<b>I. BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
1. Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	6
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Sayıtlar.....	8
1.5 Sınırlılıklar.....	8
1.6 Tanımlar.....	9
<b>II. BÖLÜM</b> .....	<b>10</b>
2. Kavramsal Çerçeve.....	10
2.1 Okuduğunu Anlama ve Okuma Başarısı.....	10
2.2 Üstbiliş.....	13
2.3 Okuma ve Üstbiliş.....	14
2.4 Okuma Stratejileri.....	16
2.4.1 Okuma Stratejileri Alt Başlıkları ve Okuma Stratejilerinin Öğretimi.....	19
2.4.2 Okuma Sırası Stratejiler ve Öğretimi.....	22

2.4.3	Okuma Sonrası Stratejiler ve Öğretimi.....	25
2.5	Öz Yeterlik .....	27
2.6	Okuma ve Öz Yeterlik.....	29
2.7	İlgili Araştırmalar .....	30
2.7.1	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	30
2.7.2	Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	34
<b>III.</b>	<b>BÖLÜM.....</b>	<b>37</b>
3.	Yöntem .....	37
3.1	Araştırma Modeli .....	37
3.2	Çalışma Grubu.....	39
3.3	Veri Toplama Araçları .....	39
3.3.1	Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri.....	40
3.3.2	Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	41
3.3.3	Okur Öz Yeterlik Ölçeği.....	43
3.3.4	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	44
3.3.5	Öğrenci Günlüğü.....	44
3.3.6	Öğretmen Günlüğü .....	45
3.3.7	Tarafsız Gözlemci Raporu .....	45
3.4	Verilerin Toplanması.....	46
3.5	Verilerin analizi.....	49
3.5.1	Nicel Verilerin Analizi.....	50
3.5.2	Nitel Verilerin Analizi .....	50
<b>IV.</b>	<b>BÖLÜM.....</b>	<b>52</b>
4.	Bulgular .....	52
4.1	Nicel Veriler .....	52

4.1.1	Öğrencilerin Demografik Verilerine İlişkin Bulgular .....	52
4.1.2	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57
4.1.3	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	58
4.1.4	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	60
4.2	Nitel Veriler.....	61
4.2.1	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	61
<b>BÖLÜM</b>	<b>.....</b>	<b>80</b>
5.	Tartışma ve Sonuç .....	80
5.1	Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalığına İlişkin Tartışma.....	80
5.2	Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Tartışma .....	82
5.3	Öz Yeterlik İnancına İlişkin Tartışma.....	84
5.4	Okuma Stratejileri Öğretimine Yönelik Görüşlerle İlgili Tartışma .....	86
5.5	Öneriler.....	88
5.5.1	Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	88
5.5.2	Araştırmaya Yönelik Öneriler .....	88
<b>KAYNAKÇA</b>	<b>.....</b>	<b>90</b>
<b>EKLER</b>	<b>.....</b>	<b>101</b>
Ek 1:	Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri .....	101
Ek 2:	Okur Öz Yeterlik Ölçeği.....	104
Ek 3:	Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	106
Ek 4:	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	117
Ek 5:	Öğrenci Günlüğü.....	118
Ek 6:	Deney Grubu Ders Planı Örnekleri.....	119
Ek 7:	Kontrol Grubu Ders Planı Örnekleri.....	133
Ek 8:	Tarafsız Gözlemci Raporu Örnekleri.....	139

Ek 9: Öğretmen Günlüğü Örnekleri .....	150
Ek 10: Öğrenci Günlüğü Örnekleri .....	154
Ek 11: Okuma Stratejileri ÜstBilişsel Farkındalık Envanteri İçin İzin .....	160
Ek 12: Okur Öz yeterlik Ölçeği İçin İzin .....	161
Ek 13: Okuduğunu Anlama Başarı Testi İçin İzin .....	162
Ek 14: Uygulama Süreci İçin İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Yazısı ...	163



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Okuma Öncesi Stratejiler .....	18
Tablo 2.2. Okuma Sırası Stratejiler .....	18
Tablo 2.3. Okuma Sonrası Stratejiler .....	19
Tablo 3.1. Deneysel Desen.....	38
Tablo 3.2. 1. Dönem Türkçe Dersi Başarı Ortalamaları .....	39
Tablo 3.3. Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları.....	41
Tablo 3.4. Okuduğunu Anlama Testi ve Alt Testler Korelasyon Değerleri .....	42
Tablo 3.5. Okuduğunu Anlama Kazanımları, Metin ve Soru İlişkisi .....	42
Tablo 3.6. Deney Grubunda Gerçekleştirilen Öğretim ve Uygulama Süreci.....	47
Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Grubunda Kullanılan Yöntem-Teknikler, İşlenen Metinler ve Uygulama Süreci .....	48
Tablo 4.1. Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımlarına ilişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.2. Katılımcı Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılımlarına İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.3. Katılımcı Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımlarına İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.4. “Evde sizin dışınızda düzenli kitap okuyan var mı?” Sorusuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.5. Ailenin Ortalama Gelirine İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	55

Tablo 4.6. “Evde okuma saati yapılıyor mu?” Sorusuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.7. “Evinizde kitaplık var mı?” Sorusuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.8. “Yatmadan önce kitap okur musunuz?” Sorusuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları	57
Tablo 4.9. Deney Grubunun Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki.....	57
Tablo 4.10. Kontrol Grubunun Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki .....	57
Tablo 4.11. Ön Testte Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden Aldığı Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık .....	58
Tablo 4.12. Son Testte Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden Aldığı Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık .....	58
Tablo 4.13. Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki.....	59
Tablo 4.14. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki.....	59
Tablo 4.15. Ön Testte Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Alınan Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık.....	59
Tablo 4.16. Son Testte Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Alınan Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık.....	59
Tablo 4.17. Deney Grubunun Okur Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki .....	60

Tablo 4.18. Kontrol Grubunun Okur Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki .....	60
Tablo 4.19. Ön Testte Okur Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldığı Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık.....	60
Tablo 4.20. Son Testte Okur Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldığı Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık.....	61
Tablo 4.21. Okuma Hızı (Okuma Öncesi Stratejiler).....	62
Tablo 4.22. Okurken Belli Yerlerin Altını Çizme (Okuma Sırası Stratejiler) .....	62
Tablo 4.23. Okunan Metnin Günlük Hayatla Karşılaştırma (Okuma Sonrası Stratejiler) .....	63
Tablo 4.24. Genel Okuma Stratejileri .....	64
Tablo 4.25. Okuma Stratejileriyle İlgili Görüşler .....	65
Tablo 4.26. Okuma Stratejileriyle İlgili Görüşler .....	66
Tablo 4.27. Bu derste neler öğrendin? (Deney Grubu- 1. Metin) .....	67
Tablo 4.28. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir? (Deney Grubu- 1. Metin) .....	67
Tablo 4.29. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?(Deney Grubu- 1. Metin) .....	68
Tablo 4.30. Bu derste neler öğrendin? (Kontrol Grubu- 1. Metin) .....	69
Tablo 4.31. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir? (Kontrol Grubu- 1. Metin) .....	70
Tablo 4.32. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir? (Kontrol Grubu- 1. Metin) .....	70
Tablo 4.33. Bu derste neler öğrendin? (Deney Grubu- 2. Metin) .....	71
Tablo 4.34. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir? (Deney Grubu- 2. Metin) .....	72

Tablo 4.35. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir? (Deney Grubu- 2. Metin)	72
Tablo 4.36. Bu derste neler öğrendin? (Kontrol Grubu- 2. Metin)	73
Tablo 4.37. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir? (Kontrol Grubu- 2. Metin)	74
Tablo 4.38. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir? (Kontrol Grubu- 2. Metin)	74
Tablo 4.39. Bu derste neler öğrendin? (Deney Grubu- 3. Metin)	75
Tablo 4.40. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir? (Deney Grubu- 3. Metin)	76
Tablo 4.41. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir? (Deney Grubu- 3. Metin)	76
Tablo 4.42. Bu derste neler öğrendin? (Kontrol Grubu- 3. Metin)	77
Tablo 4.43. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir? (Kontrol Grubu- 3. Metin)	78
Tablo 4.44. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir? (Kontrol Grubu- 3. Metin)	78

## KISALTIMA VE SEMBOLLER

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)



# I. BÖLÜM

## 1. Giriş

Bu bölümünde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları hakkında bilgiler verilmiştir.

### 1.1 Problem Durumu

Yaşadığımız çağ bireylere bilimsel, sosyal, kültürel, teknolojik ve daha birçok alanda araştırma ve bilgi edinme imkânı sunmaktadır. Farklı alanlara ait birçok bilgiyi barındıran bu bilgi havuzu içerisinde ihtiyaç duyduğumuz doğru ve güvenilir bilgileri elde etmemiz, iyi düzeyde okuma ve dinleme becerisine sahip olmamızla ilişkilidir. Özellikle okuma becerisinin bilgi edinme ve yorumlamada etkisi büyüktür. Coşkun'a göre (2011: 1) etkili okuma becerisi kazanmış bireyler önemli ölçüde kişiliklerinin, yaşamdaki yerlerinin, varoluş amaçlarının farkına varır ve toplumdaki diğer bireylerle ilişkilerini düzenleyebilirler. Benzer şekilde Çoğmen (2008: 1) de öğrenmenin önemli ölçüde okuma becerisi aracılığıyla gerçekleştirildiğini belirterek verimli bir öğrenme süreci için bireylerin etkili ve eleştirel okuma faaliyetleri gerçekleştirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Okuduğunu anlayan ve bunu yorumlayabilen bireylerin, günümüz şartlarında bilgiyi elde etme ve kullanma açısından avantajlı oldukları söylenebilir.

Eğitim alanında bilginin ve yöntemlerin hızla değişmesi çağın gereklerini yerine getirmek adına yeni anlayışların eğitim programlarını şekillendirmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda Türkçe Öğretim Programı'nda da 2006 yılında değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Eski programdaki davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş; bilgiyi üreten ve yöneten, aktif olarak eğitim ortamında yer alan, kendi öğrenmelerini şekillendirebilen, öz düzenleme becerilerine sahip, çözüm odaklı, öğrenciyi merkeze alan bu yeni anlayış ışığında öğretim programı şekillenmiştir. Bahsi geçen eğitim anlayışıyla öğrenci bilgiyi elde etme yollarını, bilgiyi nasıl yapılandıracağını, nerelerde nasıl kullanabileceğini, hangi yolları izlemesi gerektiğini öğretmen rehberliğinde kavramalı ve öz düzenlemelerle ilgili aşamaları yapılandırmalıdır. Bu noktada mühim olan yöntem, strateji ve

tekniklerin; uygulama ve etkinliklerle kazandırılarak öğrencilerin üstbilişsel becerilerini harekete geçirmektir.

Okuma sürecinde öğrencilerden okuduğunu anlaması ve yorumlaması, içeriği eleştirel bir gözle değerlendirmesi, dili doğru ve etkili kullanması, örtülü anlamları kavrayabilmesi beklenmektedir. Öğretim Programında (MEB, 2018: 8) “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması”nın amaçlandığı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde bahsi geçen hedeflere ulaşmak için okumanın üst düzey zihinsel süreçlerden geçirilerek yapılandırılması gerekmektedir.

Okuma tek başına bir seslendirme değil aynı zamanda zihinsel becerileri de gerektiren bir uğraştır. Nasıl ki okuma harflerden, sözcüklerden, cümlelerden ve kimi zaman da görsellerden bağımsız düşünülemezse anlamdan, yorumlamadan ve içselleştirmeden de bağımsız düşünülmemelidir. Benzer’e göre (2019: 98) okuma, semboller kavrandıktan sonra başlayan problemi ve çözüm aşamalarını ortaya koymayı gerektiren farklılıkları ve benzerlikleri fark etme, eleştirel düşünme, çıkarım yapma ve karar verme gibi becerilerin kullanıldığı bir süreçtir. Okumayı sadece kitaplarda ve derslerde kullanılabilecek bir beceri olarak görmek de yanlıştır. Okuma günlük yaşamda reklamlarda, afişlerde, ilanlarda ve gazete gibi birçok materyalde kullanılması gereken bir beceri olarak algılanmalıdır. Zhussupova ve Kazbekova’a göre (2016: 594) okuduğunu anlama, işlevsel okuryazarlığın kritik bileşenidir. Bu doğrultuda birbirinden bağımsız düşünülemeyen okuma ve anlamının hayatın her anında ihtiyaç duyulacak bir beceri olduğu unutulmamalıdır.

Okumanın, yeni anlamlar kazanırken zihinsel süreçlerle de iç içe olması uluslararası sınavların uygulama ve içeriklerine yansımıştır. Uluslararası öğrenci değerlendirme projesi olan PISA, 2003 yılından itibaren ülkemizde uygulanmaktadır. PISA 2015 sonuçlarına göre ülkemiz, 72 ülke arasında okuma becerisinde 50. sırada yer almaktadır. Sınava katılan öğrencilerin yeterlik düzeyleri incelendiğinde, alt düzeyde yer alan öğrenci oranının OECD’ye üye ülkelerde %20.1, tüm ülkelerde %31.4 iken Türkiye’de %30 olduğu görülmektedir. Üst düzeyde yer alan öğrenci oranı ise OECD’ye üye ülkelerde %8.3, tüm

ülkelerde %5.6 iken Türkiye’de %0.06’dır (MEB, 2016: 26). Bu sonuçlar öğrencilerimizin, metni tam manasıyla anlayıp yorumlayamadıklarını, metinle ilgili çıkarımlarda bulunamadıklarını, metinler arasında bağlantı kuramadıklarını, benzerlikleri ve farklılıkları kavrayamadıklarını ve örtülü anlamları fark edemediklerini dolayısıyla okuma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. PISA 2018 uygulamasında Türkiye’nin ortalama puanı 2015’te ulaşılan 428’den 466’ya yükselmiş, ülkemiz 79 ülke arasından 40. sırada yer almıştır. Bu artış, Türkiye’de okuma becerileri alanındaki iyileşmenin göstergesidir (MEB, 2019b: 41). Bununla birlikte bu artışa rağmen öğrencilerin hâlâ istenilen seviyeye ulaşamadığı, OECD ortalamasının altında kaldıkları ve alt seviye becerileri gerçekleştirebildikleri görülmektedir. Bu durum araştırmacılarda okuma sürecinde okuma stratejilerini işe koşarak seviyenin yükseltilebileceği düşüncesini doğurmuştur.

Okuma, öğrenmede belirleyici olduğu kadar büyük öneme de sahip bir beceri alanıdır. Hâli hazırdaki eğitim anlayışında da ilgili eğitim kurumundan mezun olduktan sonra bocalayan, değişime ve gelişime kapalı, öğrendiklerini uygulamaktan kaçınan bireyler yerine; öğrenmeyi öğrenen ve bunu hayat boyu uygulamaya istekli bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Etkili bir okuma eğitimi için incelemeler yapılması yerinde olacaktır. Okuma sürecini etkileyen alt başlıkların belirlenmesi öte yandan da öğrencilerin bu alt başlıkları kavraması yönünde çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Bireylerin bir metni okurken en temel amaçlarından biri anlamlandırmadır. Anlamlandırmanın tam ve doğru olabilmesi için bireylerin belli becerilere sahip olması ve okuma sürecinde belli basamakları uygulaması gerekmektedir. Bu uygulamanın gerçekleşmesi için ise bireyler stratejik bilgiye ve bu bilgilerin nasıl uygulanacağı bilgisine sahip olmalıdır. Bu noktada okuma stratejilerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Okuma strateji öğretimi bireylerin üstbilişsel farkındalıklarına geliştirmede etkili olursa birey kendi bilişlerini ve öğrenmelerini planlayabilecek, izleyebilecek, yönlendirebilecek, düzenleyebilecek ve değerlendirebilecektir. Shore ve Dover (1987: 37), bilişsel süreçlerini iyi yönetebilen bireylerin üstbilişsel bilgi ve stratejilere sahip olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte araştırmacılar üstbilişsel bilgilerin sosyal biliş, problem çözme, bellek, dikkat, dil kazanımı, yazı yazma, okuduğunu anlama, sözel ikna ve iletişimde önemli rol oynadığını ortaya

koymuştur (Flavell, 1979: 906). Üstbilişsel becerilerin gerçekleşmesi için öğrencilere eğitimler vermek ve uygulama imkânları sunmak gerekmektedir.

Öğrenmenin amacı süreç içerisinde sorgulayan, araştıran, organize eden, yapılandıran, kontrol eden, analiz eden, değerlendiren, düzenleyen, problem çözmeye odaklı, eleştiren, yaratıcı düşünebilen ve kendi öğrenmelerini organize edebilen bireyler yetiştirmektir. Bu becerilerin gelişmesi öğrenmenin kalıcılığını artıracaktır. İşte tüm bu becerilerin temelinde üstbilişsel farkındalık yatmaktadır. Chamot'a göre (2004: 14) öğrenme stratejileri, bireylerin bir öğrenme hedefine ulaşmak için kullandıkları düşünce ve eylemlerdir. Bu çerçevede düşünüldüğünde okuma stratejilerinde üstbilişsel farkındalık kazanan öğrenci okuyacağı metnin konusu ile ilgili neler bildiğini belirler, neler yapması gerektiğine karar verir. Planladığı süreci değerlendirir ve düzenlerler. Son olarak ise neler öğrendiğini, süreç içerisinde izlediği yolları değerlendirir ve bu uygulamaları yaşamı boyunca sürekli hâle getirir.

Öğrenmelerinin ve içerisinde bulunduğu süreçlerin farkında olan öğrenciler bilişsel farkındalık düzeylerini yükseltirler. Karatay (2010: 460), bilişsel farkındalığın, okurun okumadan önceden sürecin planlaması; okuma sırasında metni anlama düzeyinin kontrol edilmesi ve duruma göre sürecin düzenlenmesi; okuma sonrasında ise önceden belirlenmiş amaçlara ulaşip ulaşmadığının, metni hangi düzeyde anladığının veya beklentilerini tam olarak karşılayıp karşılamadığının değerlendirilmesi olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda bilişsel farkındalık düzeyleri yüksek bireylerin bilinçli okuyucular olmalarının yanı sıra başarı düzeylerinin de yüksek olması beklenmektedir.

Okumada; problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, çıkarım yapma gibi birçok beceri işe koşulduğu için okumanın etkili şekilde öğretilmesi ve kazandırılması büyük önem arz etmektedir. Epçaçan'a göre (2009: 212) bireyin okuduğunu etkili bir şekilde anlayabilmesi için strateji ve teknikleri kullanabilmesi bunun yanı sıra okuma öncesi, sırası ve sonrasında aktif olarak yer alması olması gerekmektedir. Okuma stratejileri; okuyucuların okuma öncesi, sırası ve sonrasında metni kavrama ve anlamlandırma sürecinde aktif olarak kullandığı çözüm bulma yollarıdır (Aarnoutse ve Schellings, 2003: 391; Temizkan, 2007: 47; Epçaçan 2008: 24; Akkaya, 2011: 70; Babacan, 2012: 7; Nam, 2014: 3; Toksun, 2015: 40; Tuna, 2016: 20). Akkaya (2011: 70), okuma stratejilerinin; bireylerin metni kavrama sürecinde karşılaştıkları

sorunların farkına varmalarını, bu sorunlara ilişkin çözüme yönelik bazı basamaklar uygulamalarını ve süreç boyunca yapılması gerekenleri belirlemelerini sağladığını ifade etmektedir. Pang'a göre (2008: 9) iyi okuyucuların stratejileri kullandıkları yönünde bir anlayış ortaya çıkmıştır. Fakat stratejileri kullanmanın yanı sıra kullandıkları stratejileri izlemekte, değerlendirmekte ve düzenlemektedirler. Bu denli karmaşık ve zorlu süreçleri içerisinde barındıran okuma stratejilerinin kazandırılması belli bir süreç gerektirmektedir.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde okuma stratejilerinin önemli bir yeri vardır. Temizkan'a göre (2007: 6) okuma stratejileri okuduğunu anlama bakımında kısa sürede, yüksek düzeyde verim almayı ve karşılaştığı sorunları çözüme okuyucuya yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Okuma stratejilerinin kazandırılması okuduğunu anlama düzeyinin geliştirilmesinde etkilidir. (Aktaş ve Bayram, 2018; 1403). Okuma stratejilerinin kazandırılması ise etkinliklerle mümkün olacaktır. Aksi takdirde salt bilginin tek başına bir işe yaramadığı aşikardır. Okuma stratejilerine dayalı etkinlikler okumanın planlanmasını, kontrol edilmesini ve değerlendirilmesini sağlayarak stratejilerin uygulamaya yansımaları sağlar. Öğrencilerin bilişsel süreçlerini düzenlemesini sağlayan bu etkinlikler aynı zamanda öğrencinin süreç içerisinde aktif rol oynamasına imkân sunar.

Okuma becerisinin kazandırılmasında “öz yeterlik” kavramı önem arz etmektedir. Okuma eyleminin gerçekleştirilmesinde bireyin eylemi gerçekleştirebilmeme durumuna ilişkin kendisini ne kadar yeterli hissettiğinin ve kendisine yönelik algısının eylemi başarıya düzeyine etki edeceği ifade edilebilir. Bu doğrultuda öz yeterlik kavramı okuma becerisiyle ilişkilendirilebilir (Karakoç Öztürk, 2015; 913-914). Okuma stratejileri bireylere okuma süreçlerini kontrol etme ve değerlendirme fırsatı sunduğu için bireyler içinde buldukları süreçte ne denli yeterliliğe sahip olduklarını görme şansı bulurlar. Bu durum da onların öz yeterliklerinin farkına varmalarına imkân verir. Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler amaçlarına ulaşmak için çaba sarf ederler ve sorunlar karşısında çabuk yılmayıp hedefe ulaşmak için kararlı davranırlar.

Okuduğunu anlama sürecinde karşılaşılan sorunların temelinde verilen bilgiyi algılayıp özümsememek; üstbilişsel süreçleri işe koşmayıp bilgiyi zihinde yapılandırmamak; gerekli yöntem, teknik ve stratejileri kullanmamak ve yeterince uygulama yapmamak yatmaktadır. Okuduğunu anlama bütün disiplinler için önem arz etmektedir. Okuduğunu anlamada başarı

düzeyi yüksek öğrencilerin diğer derslerde de başarılarının artacağı düşünülebilir. Okuduğunu anlama seviyesinde artış olabilmesi için bireylerin etkin bir okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Bunun da okuma stratejilerini kullanma ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Bahsi geçen hususlar doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına, okuma başarısına ve okuma öz yeterliklerine etkisi nedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu ana problem çerçevesinde, okuma stratejileri kullanılarak öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları, okuduğunu anlama başarısı ve okuma becerisine yönelik öz yeterlikleri geliştirilmeye çalışılmıştır.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalığına, okuduğunu anlama başarılarına ve okuma becerisine yönelik öz yeterliklerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemler aşağıda verilmiştir:

1. Deney ve kontrol grubunun okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun okuma becerisine yönelik öz yeterliklerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubunun uygulanan okuma stratejileri öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?

## **1.3 Araştırmanın Önemi**

Bireyler yaşamları boyunca yeni bilgiler öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu bilgilerin çoğunu ise okuma yoluyla elde ederler. İlkokulda sesleri ve heceleri birleştirerek okumaya başlayan bireyler; ortaokula geldiklerinde zihinsel süreçlerini aktif hâle geçirerek anlamlandırma yapmayı eleştirel ve yaratıcı yaklaşımla okuduklarını sorgulama, yorumlama ve değerlendirmeyi beceri hâline getirmeye çalışırlar. Bu düzeyde okuma becerisi kazanan bireyler, her alanda başarılarını yükseltme ve kendilerini geliştirme imkânı bulurlar. Fakat

yapılan araştırmalar öğrencilerin okuma düzeylerinin düşük olduğunu, bunun da onları birçok alanda başarısızlığa ittiği göstermektedir. Bu başarısızlığın nedenleri arasında üstbilişsel farkındalıklarının düşük olması; strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması ve okumanın kavrama düzeyinden ileri gidememesinin yattığı düşünülebilir. Okuma stratejilerine dayalı bu çalışmanın bahsi geçen sorunların çözüme kavuşturulmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Okuma becerisi ezber yapmak yerine etkinlikler üzerinden uygulama yapılarak kazandırılabilir bir beceridir. Türkçe derslerinde kullanılan ana materyalin çoğunlukla ders kitabı olduğu bilinmektedir. Dersin akışı kitaplardaki metinler üzerinden sağlanmakta ve okuma becerisi de bu metinler üzerinden kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu metinlerin ve bunlara bağlı etkinliklerin üst düzey okuma becerisine; eleştirel ve yaratıcı düşünmeye; anlama, yorumlama ve değerlendirme süreçlerine uygun olması gerekmektedir. Mevcut ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri incelendiğinde durumun böyle olmadığı, okuma etkinliklerinin kavrama düzeyinden yukarı çıkamadığı görülmektedir. Öğrencilerde okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı oluşturmak ve üstbilişsel becerileri kazanmalarını sağlamak verimli bir okuma becerisi oluşması açısından gereklidir. Yapılan çalışma okuma stratejilerinin öğrencilere uygulamalar üzerinden kazandırılması açısından önemlidir. Tüm bunlar düşünüldüğünde araştırmanın okuma stratejilerinin etkisini ortaya koymada önem arz ettiği ifade edilebilir.

Üstbilişsel becerilere sahip insanlar kendi öğrenmelerini organize edip yönlendirebilirler. Öğrencinin verimli bir okuma süreci geçirebilmesi için üstbilişsel farkındalığının artması gerekmektedir. Karatay (2009: 61), bilinçli okuyucuların; okuduğunu anlama seviyelerini yükseltmek, eleştirel okuma yapmak, süreci değerlendirmelerini sağlamak, karşılaştıkları sorunlara çözümler bulmak amacıyla bazı stratejiler kullandıklarını ifade etmektedir. Üstbilişsel becerileri geliştirmenin bir yolu da stratejileri öğrenmek ve kullanmaktır. Bu nedenle öğretim ortamında stratejilere dayalı etkinlikler geliştirilmeli, çalışmalar yapılmalıdır. Yapılan çalışmanın bu anlamda uygulama örneği ortaya koyduğu için alandaki araştırmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerde okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları, okuma başarısı ve okuma öz yeterliği üzerindeki etkisinin ayrı ayrı incelendiği benzer

çalışmalar bulunmaktadır (Arpacıoğlu, 2007; Alcı ve Özyılmaz, 2011; Coşkun,2011). Bununla birlikte okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarıyla ilgi sınırlı sayıda olan çalışmaların çoğunluğunun farkındalıkları belirleme amacıyla ve nicel araştırma olarak yapıldığı görülmüştür. Okuma stratejilerinin öğretilmeye ya da üstbilişsel farkındalığın artırılmaya çalışıldığı çalışmaların az olması dikkat çekmektedir. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının beraber kullanıldığı çalışmalar ise çok azdır. Uygulamaya dönük hem nitel hem nicel bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda, ortaokul öğrencilerine okuma stratejileri öğretimi yapılarak uygulama yapma imkânı sunulmuştur. Araştırmada öğrencilerin okuma stratejileri öğretimine karşı duygu ve düşüncelerini almak için okuma stratejileri uygulaması yapılan her okuma parçası sonunda süreci değerlendirmeleri için ders değerlendirme formu dağıtılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin süreç hakkındaki duygu ve düşüncelerini öğrenmek için sürecin sonunda yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu sayede öğrencilerin öğretim süreci hakkındaki olumlu ve olumsuz düşünceleri anında tespit edilmiştir. Tüm bunlar ışığında okuma stratejileri öğretiminin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığına, okuduğunu anlama başarısına ve okuma öz yeterliğine etkisi araştırılmıştır.

#### **1.4 Sayıtlar**

1. Araştırmaya katılan öğrenciler uygulanacak ölçekler sırasında kendilerine yöneltilen sorulara objektif ve içten cevap vermişlerdir.
2. Kontrol altında tutulamayan değişkenler deney ve kontrol gruplarını eşit şekilde etkilemiştir.
3. Deney ve kontrol grubu öğrencileri deney sürecinde etkileşime girmemişlerdir.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

1. Araştırmanın uygulama aşaması 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. dönemi ile sınırlıdır.
2. Araştırma İstanbul ilinin Bayrampaşa ilçesinde bulunan bir ortaokulun aynı sosyo-ekonomik düzeye sahip 5. sınıfta eğitim gören 57 öğrenci ile sınırlıdır.
3. İlköğretim 5. sınıf Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan ve daha önceden belirlenen okuma becerisi kazanımlarıyla sınırlıdır.

4. Araştırma, kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

### **1.6 Tanımlar**

**Üstbiliş:** Üstbiliş, zihinsel süreçleri denetlemeyi ve bunların nasıl kullanılacağını kontrol etmeyi sağlar (Ackerman ve Thompson, 2017; 608).

**Okuma Stratejileri:** Okuma sürecine ilişkin bireylerin amaçlarına ulaşmada kullandıkları veya kullanmadıkları çözüm yollarıdır (Aarnoutse ve Schellings, 2003: 391).

**Okuma Envanteri:** Bireylerin stratejilere dair üstbilişsel farkındalıklarını gösteren çizelge.

**Öz yeterlik:** Bireyin gerçekleştirmeyi amaçladığı eylemleri düzenlemeye ve hayat geçirmeye dair kendilerine olan inançlarıdır. (Bandura, 1994; 2)

## II. BÖLÜM

### 2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi Okuduğunu Anlama ve Okuma Başarısı, Üstbiliş, Okuma ve Üstbiliş, Okuma Stratejileri, Okuma Stratejileri Alt Başlıkları ve Okuma Stratejilerinin Öğretimi, Öz Yeterlik, Okuma ve Öz Yeterlik başlıkları altında işlenmiştir.

#### 2.1 Okuduğunu Anlama ve Okuma Başarısı

Dil, iletişim kurarken kullanılan temel araçlardan biridir. Bireyler iletişim kurarken anlamayı dinleme ve okuma becerileri ile, anlatmayı ise konuşma ve yazma becerileri ile gerçekleştirirler. Türkçe öğretiminin amaçlarından biri, bireylere dinlediğini veya okuduğunu anlama becerisi kazandırmakken bir diğeri ise kendini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilme becerisini kazandırmaktır. Bu beceri alanlarından okuma, öğretim sürecinin ilk basamaklarından biridir. Öğretim hayatlarına başlayan bireyler ilk olarak bu beceriyi kazanmaya, ilerleyen süreçlerde de geliştirmeye çalışırlar çünkü hayatları boyunca bilgi edinmek için başvuracakları temel becerilerden biri okumadır.

Okuma becerisi sadece öğretim hayatımız boyunca kullanacağımız bir beceri alanı değildir. Bireyler hayatlarının tüm aşamalarında, her alanda bir bilgi yığınıyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu bilgi yığını içerisinde doğru ve işe yarayabilecek bilgileri ayırt etme hususunda okuma ve anlama becerisine başvurumaktadırlar. Bireyler bu süreçte bilgiye ulaşım onu anlayıp yorumlayarak eleştirel bir şekilde analiz ettikten sonra zihinlerinde yapılandırırlar. Bu denli önemli olan bir beceriyle ilgili konunun farklı yönlerini ele alan çalışmalar bulunmaktadır.

Türkçede yer alan temel dil becerilerinden biri olan okuma için birçok tanım yapılmıştır. Genel itibariyle okuma, psiko-motor ve bilişsel süreçleri barındıran, yazılı sembollerden anlamlı bir mesaj çıkarma ve bu mesajı yorumlama işidir(Karatay 2007: 9; Temizkan, 2007: 19; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010: 91; Coşkun, 2011: 15; Kanmaz, 2012: 14; Dündar, 2016: 8-9). Okumaya ilişkin yapılan tanımların temelinde anlamamanın gerçekleşmesi yer almaktadır.

Okurken öncelikle sembollerden hareketle kelimeler tanınmaya çalışılır. Bunun oluşturduğu çağrışımlar ve anlamlarla zihnimizdeki kavramlar arasında bağ kurulur. Okunan bilgiler zihindekilerle yapılandırır ve okuma süreci anlamlı hâle gelmiş olur.

Okuma birçok alt bileşeni içinde barındıran bir beceridir. Karatay'a göre (2007: 10) karmaşık bir süreç olan okuma; görme, odaklanma dikkat, anımsama, algılama, anlamlandırma, çözümlenme, sentezleme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşur. Okumayı tüm bu alt başlıklardan sadece seslendirme veya görme gibi psiko-motor becerilerle sınırlandırmak, onun algılama ve yorumlama tarafını yok saymak bu beceri alanını kısırlaştırmaktadır. Okumanın sadece fiziksel becerilerle değil sosyolojik ve psikolojik alanlarla da ilişkili olduğu unutulmamalıdır.

Okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi, bireyin ön bilgilerini kullanarak metindeki düşünceleri incelemesine, çözümlenmesine, analiz etmesine, değerlendirmesine ve yeni bir anlama ortaya çıkarmasına bağlıdır (Temizkan, 2008: 132; Yılmaz, 2008: 133; Toksun, 2015: 9; Aktaş ve Bayram, 2018: 1402). Okuduğunu anlama aynı zamanda hem metinde yer alan düşünceleri hem de okuyucunun yorumlarını içeren, verilmek istenen mesajların zihinde yapılandırıldığı aktif bir süreçtir (Radoyevic, 2006: 14). Okumada yazar ve okuyucu arasındaki iletişim anlam bütünlüğünü ortaya koyar. Okuma çözümlenmenin yanı sıra yorumlamayı da gerektirdiği için her okur ön bilgilerine dayanarak metnin yorumunu anlamsal bir bütünlük içerisinde kendince yapar. Anlamsal bütünlük içerisinde ortaya çıkan yorumlar içeriğin zenginliğini ve okurların yorumlama gücünü ortaya koyar.

Okuma; okuyucu ve yazar arasında gerçekleşen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri işe koşturan bir süreçtir. Okumada amaç, metinde aktarılan düşüncelerin okuyucunun ön bilgileriyle sentezlenerek yeni bir anlam ortaya çıkarmasıdır. Bu süreçte eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini işe koşturan okur, aktif olarak süreci yönetebilmelidir. Böylece okuyucu iletişim kurabilme; kaynakları etkili kullanabilme; analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey becerileri kullanabilme; gerekli bilgi ve donanıma sahip olabilme imkânlarını bulabilmektedir.

Okumanın önemi üzerine düşünüldüğünde bu becerinin hemen hemen bütün disiplin alanlarında kullanıldığı görülmektedir. Tüm disiplin alanları üzerinde etkili olan bu becerinin kazandırılmasının akademik başarıyı da etkilemesi beklenmektedir. Özasan (2006: 4),

öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin artırılmasının hayat boyu öğrenme faaliyetlerinde tüm alanlarda başarıyı artıracaklarını vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra okuma, günlük hayatın farklı farklı alanlarında da bireylerin karşısına çıkmaktadır. Afişlerde, reklamlarda, grafiklerde bireylerin verilmek istenen mesajı algılamalarını sağlayan bu beceri alanı hayatı da kolaylaştırmaktadır. Yeni aldığımız teknolojik aletin kullanımını öğrenmek için kılavuzu okuyup anlamamız gerekirken, gitmek istediğimiz yeri ise haritayı ve tabelaları okuyarak bulabiliriz.

Okuma başarısı öğrenmeden elde edilen verimle ilişkilendirilebilir. Bazı öğrenciler daha kısa süre çalışarak daha uzun süre çalışan öğrencilerden daha başarılı sonuçlar elde ederler. Bu durumun ortaya çıkmasında öğrencilerin nasıl okuyacağını ve öğreneceğini bilmeyişinin yattığı söylenebilir. Bu noktada okuma stratejilerinin önemi ve başarıya etkisi ortaya çıkmaktadır. Çünkü okuma stratejileri bireylere neyi nasıl okuyacaklarını, süreç boyunca neler yapacaklarını öğretmekte ve bu da başarının artmasına katkı sağlamaktadır. Okuma stratejilerini doğru ve etkili kullanımı okuma başarısını artırmaktadır (Gersten ve diğ., 2001: 307; Antoniou ve Souvignier, 2007: 51; Belet ve Yaşar, 2007: 53; Temizkan, 2007: 192; Kanmaz, 2012: 216; Kaplan ve Maltepe, 2014: 1452; Sanford, 2015: 182-183).

Öğrencilerin okuma düzeylerinin düşük olması onları birçok alanda başarısızlığa itmektedir. Bu başarısızlığın nedenleri arasında okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının düşük olması; strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması ve okumanın kavrama düzeyinden ileri gidememesinin yattığı düşünülebilir. Öğrenciler okuma sürecinde farklı nedenlerden dolayı zorluk yaşamakta ve başarısız olabilmektedir. Ana fikri belirleyememek (Baydık, 2011: 311; Jitendra ve Gajria, 2011:1), metni özetleyememek (Baydık, 2011: 311; Winograd, 1983: 6), metindeki düşünceleri ilişkilendirip çıkarım yapmamak (Oakhill ve Patel, 1991: 107) bu başarısızlıkların nedenleri arasında gösterilebilir. Bahsedilen nedenler incelendiğinde bunların okuma stratejileriyle ilişkili olduğu görülmektedir. McKown ve Barrett (2007: 34-35) tahmin etme, bağlantı kurma, görselleştirme, çıkarım yapma, sorgulama ve özetleme okuma stratejilerini, sesli düşünme modeli ve görsel düzenleyiciler aracılığıyla öğrettikleri araştırmalarının sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının arttığını tespit etmişlerdir. Okuma stratejilerini kullanmayan bireyler metni anlamlandırmakta zorlanmakta ve okuma başarıları yaşayabilmektedirler.

## 2.2 Üstbilis

Üstbilis; bilginin fark edilmesi, algılanması, sürecin birey tarafından bilinçli olarak yönetilmesi, değerlendirilmesi ve denetlenmesidir. Bireyin neyi bilip bilmediğini, nasıl öğrenmesi gerektiğini, bilişsel süreçlerini yönetmesini, düzenlemesini ve değerlendirmesini aynı zamanda bu süreçlerin farkında olmasını içerir (Bonds ve Bonds, 1992: 56; Hennessey, 1999: 3; Lin, 2001: 23; Babacan, 2012: 11; Kanmaz, 2012: 49; Doğan, 2013: 14; Aydemir, 2014: 10-11; Harmankaya, 2016: 40 ). Flavell 'e (1979: 906) göre üstbilis; sosyal bilis, problem çözüme, bellek, dikkat, dil kazanımı, yazı yazma, okuduğunu anlama, sözel ikna ve iletişimde büyük öneme sahiptir. Bu doğrultuda düşünülüğünde üstbilis, bilişsel süreçleri bilme ve kontrol etme aşamalarına hâkim olmayı ifade etmektedir.

Üstbilis kavramını tam anlamıyla anlamak için bilis kavramı ile arasındaki farkı bilmek gerekmektedir. Forrest-Pressley ve Waller'e göre (1984: 6) bilis bireylerin süreç içerisinde kullandığı işlem ve stratejileri ifade ederken, üstbilis bireyin bilişsel süreçleriyle ilgili neler bildiğini ve bu süreçleri yönetme kabiliyetini ifade etmektedir. Özetle bilis, yerine getirilmesi gereken iş ve işlemi içerirken; üstbilis ise bu iş ve işlemlerin nasıl yapılacağını, bu işlemler hakkında neler bilinip bilinmediğinin farkında olunmasını, bu süreçlerin düzenlemesini ve değerlendirmesini içermektedir.

Üstbilis, bilisin kontrolü ve denetlenmesini hedeflemektedir. Bu şekilde birey bilişsel süreçlerine yön vermekte ve onları şekillendirmektedir. Neyi nasıl yaptığının bilincinde olmayan bireyler hatalarını düzeltme şansına sahip olamazlar. Bilişsel süreçlerin kontrolü bu anlamda önem arz etmektedir. Bireylerin dış bir etkene ihtiyaç duymadan öğrenme süreçlerini yönlendirmeleri onların öğrenmelerini kalıcı hâle getirmede de etkili olacaktır.

Üstbilişsel becerilere sahip birey bilgiyi kavrayıp yorumlayabilmek için öğrenme stratejilerinden kendisi ve süreç için uygun olanı seçip kullanır. Birey amacına ulaşırsa sahip olduğu bilis bilgisini doğrular eğer amacına ulaşamadığına karar verirse stratejiyi değiştirip tekrar uygular. Bireyin bilis bilgisinde meydana gelen bu değişiklikler bilişsel farkındalık beceri alanını genişletir ve farklı durumlarla karşı karşıya kaldığında süreci yönetmesine kolaylık sağlar. Bu şekilde öğrenme süreci boyunca aktif olan birey, bilişsel süreçlerinin farkında olarak süreci yönetme imkânına sahip olur.

Üstbiliş, bilişsel stratejilerin kullanımında da önemli bir yere sahiptir. Neyi niçin öğrendiklerini bilmeyen bireyler öğrenme süreci boyunca bu bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarının cevabını ararlar. Cevabını bulamadıkları bu soru ise öğrenmelerinin kalıcı olmamasına neden olur. Özsoy'a göre (2007: 28) stratejileri nasıl kullanabileceğini, karşılaştıkları sorunları çözerken nasıl bir yol izleyeceklerini, nasıl düzenlemeler yapabileceklerini bilen ve sorumluluk alan bireyler stratejik bilgiye sahip kişilerdir. Üstbilişsel becerilere sahip bireyler bilişsel süreçlerini kontrol ederek esnek düşünebilir, farklı çözüm yollarını farklı problem durumlarına uyarlayabilirler. Özsoy (2007:4) üstbilişin; sürecin bilincinde olma, planlama, stratejilerden uygun olanları kullanma, süreci izleme, yanlışları giderme, değerlendirme ve düzenleme gibi yeteneklere sahip olmayı da beraberinde getirdiğini ifade etmektedir.

Üsbiliş, farklı becerileri harekete geçiren bir yapıya sahiptir. Çok boyutlu bir yapıya sahip (Schraw, 1998: 113) olmakla beraber, biliş bilgisi ve biliş düzenlemesi olmak üzere iki alt bileşenden (Flavell, 1987: 907; Schraw ve Moshman,1995: 351) oluştuğu ifade edilebilir. Hargrove ve Nietfeld'e göre (2015: 295) biliş bilgisi kişinin stratejileri hangi amaçla, ne zaman ve nerede kullanacağı bilmesi; biliş düzenlemesi ise kişinin bilişsel süreçlerini planlaması, düzenlemesi ve değerlendirmesidir. Akın' a göre (2006: 98) ise üstbilişsel bilgi, bireyin bilişsel süreçlerini ve bunların çıktılarını etkilen unsurlar hakkındaki bilgisi ve farkındalığıdır. Memnun ve Akkaya (2012:326) üstbilişsel düzenlemenin; amaç belirlemeyi, süreci planlamayı, uygun stratejileri ve buna bağlı materyalleri seçmeyi, performanlarını ve süreci değerlendirmelerini barındırdığını ifade etmektedir.

### **2.3 Okuma ve Üstbiliş**

Bireylerin bir metni okurken en temel amacı anlamlandırmadır. Anlamlandırmanın tam ve doğru olabilmesi için bireylerin belli becerilere sahip olması ve okuma sürecinde belli basamakları uygulaması gerekmektedir. Bu uygulamanın gerçekleşmesi için ise bireyler stratejik bilgiye ve bu bilgilerin nasıl uygulanacağı bilgisine sahip olmalıdır. Karatay'a göre (2009: 61) bilinçli okurlar okuma sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunları çözebilmek adına bazı stratejilere ve bunların nasıl ve ne zaman kullanılacağına dair bilgiye sahiptirler. Bu bilgilere ve becerilere sahip olan bireylerin okuma ve anlamlandırma sürecinde daha yüksek

verim almaları beklenmektedir. Aktaş ve Bayram (2018: 1403) ise, eleştirel okur olmak hususunda stratejilerin düzenli ve bilinçli kullanımına vurgu yapmaktadır.

Üstbilişsel okuma bilgisi öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında neler yapmaları gerektiğini; stratejileri nerede ve nasıl kullanacaklarını; süreci nasıl yöneteceklerini ve değerlendireceklerini ifade etmektedir. Üstbilişsel süreçleri yönetebilen okurlar okuma öncesinde süreci planlar, tahminlerde bulunur; okuma sırasında süreci gözden geçirir, anlayıp anlamadığını kontrol eder ve notlar alır, okuma sonrasında ise amaçlarına ulaşip ulaşmadığını ve tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol ederek süreci değerlendirir. Wilson ve Bai (2010: 270); üstbilişsel süreçleri kullanan bireylerin okumanın sürecinde metni anlama düzeylerini kontrol ettiklerini, süreci ve stratejileri denetlediklerini ve değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Böylece süreç boyunca aktif olan bireyler okuma ve anlamlandırmada daha yüksek verim alabilmektedirler.

Okumadan yüksek verim almak isteyen bireylerin stratejik okuma yapmaları gerekmektedir. Stratejileri doğru ve yerinde kullanan bireyler süreç içinde daha başarılı olmaktadır. Gelen (2003: 60) yaptığı çalışmada, bilişsel farkındalık düzeyi düşük bireylerin okuma sürecinde; dikkatlerini toplayamadıklarını, endişe düzeylerini kontrol etmede zorlandıklarını, okuma öncesi basamakları atlayarak okumaya başladıklarını, süreç boyunca karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmediklerini, kelime anlamı tahmin etmede başarısız olduklarını, eski ve yeni bilgileri ilişkilendiremediklerini, anlama düzeylerinin farkında olmadıklarını belirlemiştir. Buna karşın bilişsel farkındalık düzeyi yüksek bireylerin metni dikkatle okuduklarını, tahmin yürütmede başarılı olduklarını, karşılaştıkları sorunlara yönelik stratejiler kullandıklarını, sürece ilişkin analizler yapabildiklerini, anahtar kelimeleri belirleyebildiklerini, çözümlene yapabildiklerini, eski ve yeni bilgileri ilişkilendirebildiklerini, süreci kontrol ettiklerini ve değerlendirdiklerini belirlemiştir.

Okumada üstbiliş; bireyin metni yorumlamak için okuma stratejilerini ve üstbiliş bilgisini kullanarak okuma öncesi, sırası ve sonrası davranışlarını izlemesi, kontrol etmesi, yönetmesi, düzenlemesi ve değerlendirmesidir. Bu bağlamda üstbiliş, sonuçta ne çıkacağından daha çok süreçte neler olduğuyula ilişkilidir. Üstbilişsel okuma, bireyin okuma sürecini kontrol etmesine katkı sağlar. Bu sayede okur, okuma sürecindeki eksiklerini görerek düzeltme ve

yapılandırma şansı bulur. Rahimirad ve Moini'ye göre (2015:2) stratejiler bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

## 2.4 Okuma Stratejileri

Stratejiler, okuyucunun okuma sürecini planlaması ve bu süreçte karşılaştığı sorunlara çözüm üretmesini sağlayan aşamalardır. Anderson'a göre (2003: 3) strateji, bireyin dil becerilerini geliştirmek için yaptığı bilinçli eylemlerdir. Wellman'a göre (1988: 5) ise bir davranışın veya uygulamanın strateji olabilmesi için izlenen yolların hedefe ulaşmaya dönük olması ve süreç sonunda kazanımın elde edilebilmesi için "farkındalıkla" kullanılması gerekmektedir. Araştırmacıların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere stratejiler gelişigüzel değil de bireyler tarafından bilinçli ve kasıtlı olarak kullanılmalıdır. Bu durumun ortaya çıkabilmesi içinse bireylerin yapılandırılmış bir strateji öğretimine ihtiyacı olduğu düşünülebilir.

Karmaşık bir süreç olan okumada yapılacak planlı eylemler anlamlandırmayı kolaylaştıracaktır. Bu planlı eylemler okuma stratejilerini içermektedir. Okuma stratejileri; okuyucuların okuma öncesi, sırası ve sonrasında metni kavrama ve anlamlandırma sürecinde aktif olarak kullandığı çözüm bulma yollarıdır (Aarnoutse ve Schellings, 2003: 391; Temizkan, 2007: 47; Epçaçan 2008: 24; Akkaya, 2011: 70; Babacan, 2012: 7; Nam, 2014: 3; Toksun, 2015: 40; Tuna 2016: 20; Beyreli ve Amanvermez İncirkuş, 2018: 273). Bu stratejilerin bir bütün olarak algılanması ve uygulanması önemlidir çünkü ancak stratejilerin bu şekilde verimli olacağı düşünülebilir. Epçaçan'a göre (2009:212) bireyin okuduğunu en iyi şekilde anlayabilmesi için okuma öncesi, sırası ve okuma sonrasında aktif olması, strateji ve teknikleri kullanması önem arz etmektedir. Okuma stratejilerinin önemine vurgu yapan Akkaya'ya göre (2011: 70) ise okuma stratejileri bireylerin, okuma sürecinde karşılaştıkları başarısızlıkları fark etmelerini, bu durumda yapılacakları planlamalarını ve bazı basamakları yerine getirerek süreci düzenlemelerini sağlamaktadır. Bu doğrultuda düşünüldüğünde okuma stratejilerinin dıştan bir güçle uygulatılmasından ziyade bireye süreci kavraması yönünde rehber olunmalı, ardından ise bireyin bilişüstü becerileri de işin içine katarak süreci yönetmesi sağlanmalıdır.

Okuma stratejileri, okuma sürecinde okuyucuların bilişsel aşamalarının farkında olmalarını ve bunları kontrol ederek sürece yön vermelerini kapsamaktadır. Okuma stratejileri okuma

sürecini denetlemeyi ve değerlendirmeyi sağlar. Bilişsel stratejilerin bireyler tarafından kullanılması ve içselleştirilmesi farklı durumlarla veya metinlerle karşılaşıldığında stratejilerin bu farklı durumlara da uyarlanabileceğini göstermektedir. Karasakaloğlu (2012: 1922) bireylerin uygun stratejileri seçebilmelerine ve birçok farklı stratejiyi bir arada kullanabilmesinin önemine vurgu yapmaktadır.

Okuma stratejileri okuyucuların metni okumaya nasıl hazırlandıklarını, metinden nasıl anlam çıkardıklarını, anlamadıkları kısımlarla ilgili neler yaptıklarını ve bütün bu süreci nasıl yönettiklerini kapsamaktadır (Baker ve Brown, 1980: 354; Singhal, 2001: 1; Keer, 2004: 38; Karatay, 2010: 460). Okuma stratejilerinin temel amacı, kavrama ve anlamayı güçlendirmek ve okuyucunun süreci aktif şekilde kontrol ederek sorunların üstesinden gelmesini sağlamaktır (Çetinkaya, 2004: 26; Singhal, 2001: 1). Bu stratejiler anlamayı geliştirmek ve akademik başarıyı yükseltmek için kullanılır. Bununla birlikte okuma stratejileri bireylerin kendi düşüncelerini değerlendirmelerini, zihinlerini yönetmelerini, özgüvenlerini artırmalarını, kendi yanlışlarını fark edip düzeltmelerini ve öğrenme aşamalarında sorumluluklarının artmasını sağlar.

Okuma stratejilerinin Türkçe Öğretim Programındaki yeri incelendiğinde programda yer alan “Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımının altında verilen açıklamada stratejilerin ve aşamalarının açıkça ifade edilmemiş olduğu, teknik ve yöntemlerle karışık olarak verildiği görülmektedir. Bu durum eğitimcilerde kafa karışıklığına ve kavram çatışmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte Türkçe Öğretim Programında yer alan T.5.3.1., T.5.3.3., T.5.3.4., T.5.3.5., T.5.3.13., T.5.3.14., T.5.3.15., T.5.3.17., T.5.3.18., T.5.3.19., T.5.3.20., T.5.3.21., T.5.3.22., T.5.3.23., T.5.3.34. numaralı kazanımların okuma öncesi, sırası ve sonrası kazanımlarla ilişkilendirilebileceği görülmüştür.

Okuma stratejilerinde okuma öncesi, sırası ve sonrasındaki her bir aşama “metni gözden geçirme, okurken not tutma, metinde geçen düşünceleri özetleme” gibi birçok stratejiyle tanımlanmaktadır. Araştırmada bu stratejilerin her biri ayrı ayrı ele alınmış ve öğretim aşamalarına dâhil edilmiştir. Her bir aşamadaki bu uygulamalar literatürde tek tek strateji olarak tanımlanmaktadır. Topuzkanamış (2010: 360-365), Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri okuma stratejileri açısından incelediği çalışmasında okuma öncesi, sırası ve

sonrası alt başlıklarındaki her bir etkinliği (not tutma, metni gözden geçirme, özetleme vb.) benzer şekilde strateji olarak tanımlamıştır.

Okuma stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç alt başlıkta incelenebilir:

### **Okuma Öncesi Stratejiler**

Okuma öncesi stratejiler, metni okumaya başlamadan önce okuyucunun okumaya hazırlanmasını sağlayan stratejilerdir.

**Tablo 2.1. Okuma Öncesi Stratejiler**

<b>Okuma Öncesi Stratejiler</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Okuma amacı belirleme</li><li>• Metni gözden geçirme</li><li>• Bilgileri harekete geçirme</li><li>• Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma</li><li>• Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme</li><li>• Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme</li><li>• Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme</li><li>• Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma</li><li>• Okuma hızı belirleme</li></ul>
---------------------------------	---

**Kaynak:** Pressley, 2002: 294; Susar, 2006: 27; Karatay, 2007: 39-40; Epçayan, 2009: 212; Coşkun, 2011: 64.

### **Okuma Sırası Stratejiler**

Okuma sırası stratejiler; metni okurken okuduklarını kavramayı, anlamlandırmayı ve zihinde yapılandırmayı sağlayan stratejilerdir.

**Tablo 2.2. Okuma Sırası Stratejiler**

<b>Okuma Sırası Stratejiler</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Okurken not tutma</li><li>• Okuma hızını ayarlama</li><li>• Dikkat dağılması durumunda okunan kısma tekrar dönme</li><li>• Önemli bilgilerin altına çizme veya o bilgiyi yuvarlak içine alma</li><li>• Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma</li><li>• Gerekli görülen yerlerde yüksek sesle okuma</li><li>• Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma</li><li>• Okuduklarından ne anladığını düşünmek için belli aralıklarla durdurma</li><li>• Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma</li><li>• Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak amacıyla bilgiyi şema, resim gibi görsellerle formüle etme</li><li>• Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme</li><li>• Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etme</li></ul>
---------------------------------	--

**Kaynak:** Pressley, 2002: 295; Susar, 2006:27; Karatay, 2007: 40-42; Epçayan, 2009: 212; Coşkun, 2011: 65.

## Okuma Sonrası Stratejiler

Okuma sonrası stratejiler; okuma metninin doğru ve eksiksiz anlaşılıp kavrandığı, okuma öncesindeki tahminlerin ve sürecin kontrol edilmesini sağlayan stratejilerdir.

**Tablo 2.3. Okuma Sonrası Stratejiler**

<b>Okuma Sonrası Stratejiler</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama</li><li>• Metinde işlenen düşünce ve bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme</li><li>• Metinde geçen düşünceleri özetleme</li><li>• Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma</li><li>• Metin hakkındaki tahminleri doğru olup olmadığını kontrol etme</li><li>• Metindeki geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kontrol etme</li><li>• Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme</li><li>• Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma</li></ul>
----------------------------------	---

**Kaynak:** Susar, 2006: 27; Karatay, 2007: 42-43; Epeçan, 2009: 212; Coşkun, 2011: 65.

### 2.4.1 Okuma Stratejileri Alt Başlıkları ve Okuma Stratejilerinin Öğretimi

Okumada en önemli husus anlamlandırmanın gerçekleşmesi ve metnin zihnimizde yapılandırılarak bizdeki karşılığını bulmasıdır. Bunun için bilinçli bir okuma süreci geçirmek aynı zamanda da stratejilerin nerede, nasıl kullanılacağını bilmek gerekmektedir. Bu doğrultuda stratejileri ezberlemek yerine okuma sürecindeki işlevlerini kavramak önem arz etmektedir. Verimli bir okuma süreci geçirmek isteyen okurların okuma öncesi, sırası ve sonrasında ilgili aşamalara hâkim olması beklenmektedir.

Okuma stratejilerinin birçoğunun öğrenciler tarafından kullanılmadığı, kullanılsa bile bunun bilinçli şekilde yapılmadığı görülmüştür. Buna neden olan hususların başında öğrencilerin stratejileri bilmemeleri ve konuya yeterince hâkim olmamaları gelmektedir. Bu konuda yapılacak öğretimler ve uygulamalar sayesinde süreç hususunda bilinçlenen öğrencilerin, okuma sürecini daha aktif ve verimli geçirecekleri düşünülmektedir.

Strateji eğitimi konusunda ülkemizde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili elde edilen bilgilerin çoğunluğunun yabancı kaynaklardan elde edildiği ifade edilebilir. İlgili kaynaklarda farklı strateji eğitimi yöntemleri yer almaktadır. Bunlardan ikisi ayrı ve tümleşik strateji eğitimidir. O'Malley ve Chamot, (1990: 152, Aktaran: Muhtar, 2006: 40)' a göre ayrı strateji eğitiminde, ders içeriğinden ayrı bir strateji eğitimi planlaması vardır. Öğrencilere ders içeriğinden bağımsız olarak stratejilerin kullanımı ve alt başlıkları hususunda

bilgi verilir. Fakat süreç boyunca stratejiler içerik ile ilişkilendirilmez. Stratejiler genellenebilir ve birçok alanda uygulanabilirler. Wenden (1987: 161–162 Aktaran: Muhtar, 2006: 40) göre ise bunlardan bir diğeri olan tümleşik strateji eğitiminde stratejiler, ders içeriği ile ilişkilendirilerek öğretilirler. Stratejilerin içerikle bağlantılı öğrenilmesi ve uygulanmasının daha etkili sonuçlar ortaya çıkaracağı ifade edilmektedir. Tümleşik strateji eğitiminin stratejilerin hemen kullanılabilir olduklarını ortaya koymak açısından avantajlı durumda olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında düşünüldüğünde tümleşik strateji eğitiminin, öğrencilerin süreç içerisinde aktif olmaları ve uygulama yapabilmeleri açısından, ayrı strateji eğitiminden daha etkili olduğunu ifade edilebilir. Bu araştırmada da stratejiler ders içeriğinin içerisinde, içerik ile ilişkilendirilerek öğretilmiş ve tümleşik strateji eğitimi kullanılmıştır.

Okuma stratejileri araştırmacılar tarafından okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada sınıflandırılmıştır. (Güngör, 2005: 102; Karatay, 2007: 39-44; Susar, 2006: 27; Temizkan, 2008: 48; Epçaçan, 2009: 212; Topuzkanamış, 2009: 30-31; Coşkun, 2011: 64-65).

#### **2.4.1.1 Okuma Öncesi Stratejiler ve Öğretimi**

Okuma öncesi yapılacak zihinsel süreçler öğrencileri okuma sürecine hazırlamaktadır. Okuyucu metni okumaya başlamadan önce neyi, niçin okuyacağına dair okuma amacını belirler. Metni gözden geçirip metnin ana başlığına, alt başlıklarına, uzunluğuna, yapısı gibi karakteristik özelliklerine ve yazarına bakarak ön bilgilerini harekete geçirir, bu sayede zihninde metne dair bir taslak oluşur. Zihninde metne dair oluşan fikirler ve okuma amacı sayesinde hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verir. Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin ederek kendini motive eder. Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorarak tahminlerini pekiştirir, merakını ve güdülenmesini artırır. Tüm bu fikirler doğrultusunda da okuma hızını belirler (Pressley, 2002: 294; Susar, 2006: 27; Karatay, 2007: 39-40; Epçaçan, 2009: 212). Araştırmada içerikleri bağlantılı olan stratejiler ilişkilendirilerek gruplandırılmıştır.

##### **2.4.1.1.1 Okuma amacı belirleme- Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme**

Okuma amacı belirleme ve hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme, okuma yaparken nasıl bir yol izleyeceğimizi belirlediğimiz aşamadır. Çöğmen ve Saracaloğlu' a göre (2010: 92) amaç belirleme, işe yarayacak bilgiyi diğerlerinden ayırarak ve amaçlanan bilgiye

ulaşmayı sağlar. Okuyucu metnin başında kendine metni hangi amaçla okuduğunu, metnin sonunda ne elde edeceğini sorar ve amacını belirler. Bu şekilde aynı zamanda hangi noktalara yoğunlaşacağına karar vermiş olur. Doğru seslendirme yapmak, sınav kaygısı, keyif almak, yeni bilgiler öğrenmek gibi farklı amaçlarla okuma yapılabilir.

#### **2.4.1.2 Metni gözden geçirme- Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma- Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme- Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme**

Metni gözden geçirme, metnin konusu hakkında fikir sahibi olmaya, amaca ilişkin ve önemli kısımların belirlenmesine katkı sağlar. Beydoğan'a göre (2010: 12) metni gözden geçirme başlıklara göz atma, metnin ana bölümlerini okuma, görsel unsurları okuma ve yorumlamayı içermektedir. Her metnin başında başlığı ve alt başlıkları okuma; metinde verilen görselleri (grafik, tablo, şekil, resim vb.) inceleme; italik veya koyu yazılmış sözcük ya da cümleleri inceleme; metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme; giriş, gelişme ve sonuç paragraflarından hızlıca kesit okuma vb. basamaklar izlenerek metne göz geçirilir ve metin hakkında bilgi sahibi olunur.

#### **2.4.1.3 Bilgileri harekete geçirme- Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma**

Anlamalı bir okuma için okuyucunun okuma öncesinde konuyla ilgili ön bilgilerinin harekete geçirmesi gerekmektedir. Yılmaz'a göre (2008: 136) ön bilgi metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır Okuyucular metnin başlığını okuyarak, metin ile ilgili resimleri inceleyerek, konu ile ilgili var olan bilgileri hatırlarlar ve metni anlamada kullanırlar. Okuyucular bu konuyla ilgili şunları biliyorum, şu soruların cevabı bu metinde yer alıyor olabilir şeklinde fikir yürütürler.

#### **2.4.1.4 Okuma hızını belirleme**

Okuma hızı; metnin konusuna, okuyucunun ilgi alanına ve metnin türüne göre değişebilir. Karatay (2007: 40), okuma hızının belirlenmesinin metnin içeriğine, kelime hazinesine ve elde edilecek bilgiye göre farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Anlamalı bir okuma süreci için hızın en uygun şekilde ayarlanması gerekir. Fikir sahibi olduğumuz bir konu ile ilgili okuma yapıyorsak hızlı, hiçbir fikrimizin olmadığı bir konuda okuma yapıyorsak yavaş, az çok

fikrimiz olan bir konuda okuma yapıyorsak orta hızda okumamızın faydalı olacağı söylenebilir. Okuyucu okuduğu kısmı anlamadan bir diğerine geçmemelidir.

#### **2.4.2 Okuma Sırası Stratejiler ve Öğretimi**

Okuma sırası stratejiler metni okurken okuduklarını kavramayı, anlamlandırmayı ve zihinde yapılandırmayı sağlayan stratejilerdir. Bu stratejiler okuma sürecinin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Hızını okuma öncesinde belirleyen okuyucu okuma hızını ayarlayarak okumaya başlar. Dikkatinin dağılması durumunda okunan kısma tekrar dönerek okumayı yineler ve okuduklarını anlamlandırmaya çalışır. Kavramayı kolaylaştırmak adına gerekli gördüğü noktalarda yüksek sesle okuma yapar. Okuduklarından ne anladığını düşünmek için belli aralıklarla durarak okuduğu kısım üzerinde anlamlandırma yapmaya çalışır. Bağlama yönelik ipuçlarını kullanır. Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat eder. Önemli bilgilerin altını çizerek, okurken not tutarak, bilginin akılda kalıcılığını sağlamak amacıyla bilgiyi şema, resim gibi görsellerle formüleştirebilir metinde içerik hakkında önemli olan noktaları belirler ve bunları kendisine göre formüleştirir. Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin ettikten sonra anlamlandırmayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklara başvurur. Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanır (Pressley, 2002: 295; Susar, 2006: 27; Karatay, 2007: 40-42; Epçaçan, 2009: 212; Coşkun, 2011: 65).

##### **2.4.2.1 Okurken not tutma**

Okuyucular edindikleri bilgileri sonradan hatırlayabilmek için not alırlar. Akyol'a göre (2011: 87) not almadaki amaç, okuma sürecinde öğrenciyi aktif hâle getirmek, metindeki önemli yerleri ve unsurları anımsamalarını kolaylaştırmaktır. Toksun (2015: 21), bu stratejinin okuduğunu anlama düzeyini daha üst seviyelere çıkararak okuyucunun işine yarayacak bilgileri ayıklayıp bir kenara kaydetmesini sağladığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Tuna da (2016: 29), metnin kenarına not almanın okuyucunun metin üzerinde düşünmesine, önemli bölümleri belirlemesine yardım ettiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda okuyucular neden sonuç ilişkilerini belirler; metin hakkında bilgi verecek önemli yerleri, metnin akışını değiştiren olayları veya ifadeleri, anahtar kelime veya cümleleri not alırlar.

#### **2.4.2.2 Okuma hızını ayarlama**

Okuma hızını verimli olabilecek şekilde ayarlayan okuyucular anlamlı bir okuma gerçekleştirebilirler. Bu süreçte önemli olan yavaş veya hızlı okumaktan ziyade anlayarak okumaktır. Güneş (2009: 5), hızlı okumanın yüzeysel bir okuma olmayıp anlayarak ve zihinde yapılandırarak yürütülen okuma olduğunu ifade etmiştir. Okuma başlayınca metni okuma hızı daha önce belirlenen hıza göre ayarlanır.

#### **2.4.2.3 Dikkat dağılması durumunda okunan kısma tekrar dönme**

Okuyucular, okuma esnasında bazı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunlar, yeni veya bilinen de olsa kelimelerin cümle veya paragraf ortamında anlaşılabilmesi; cümlelerin anlaşılabilir olması ve ön bilgilerle örtüşmemesi; cümleler arasında ilişki kurulabilmesi; metnin oluşum sürecinin anlaşılabilmesi olabilir (Akyol, 2006: 34). Okuyucular bu veya buna benzer durumlarla karşılaştıklarında anlamadıklarını düşündükleri kısımları dönüp tekrar okumalı ve anlamlandırma yapmaya çalışmalıdırlar.

#### **2.4.2.4 Önemli bilgilerin altını çizme veya o bilgiyi yuvarlak içine alma**

Okuyucu okuma esnasında metinle ilgili fikir veren önemli noktaları belirler. Bu strateji, önemli yerlerin altını çizerek, büyük harfler kullanarak, kalın punto ile veya renkli yazarak, işaretler kullanarak belirtmeyi içerir (Toksun, 2015: 51). Okurken işaretlemede amaç, metnin daha iyi anlaşılmasına adına anahtar kelimelerin ve önemli yerlerin belirlenmesidir (Akyol, 2011: 87). Bu strateji özetleme ve not alma stratejilerinin kullanımına da kolaylık sağlamaktadır.

#### **2.4.2.5 Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etme**

Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Bu doğrultuda okuyucuların cümledeki anlam aracılığıyla verilen ipucu ve yapılan yönlendirmeler ışığında kelimenin anlamını tahmin etmesine imkân verilmelidir (Göçer, 2015: 57). Okuma sırasında okuyucular anlamını bilmedikleri kelimeleri içerisinde yer aldığı cümlenin anlamından yola çıkarak tahmin ederler.

#### **2.4.2.6 Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma**

Bu strateji öğrencilerin ön bilgileriyle desteklenmiştir. Bu nedenle okuma sırasında anlamı bilinmeyen bir kelimeyle karşılaşıldığında hemen sözlüğe bakılmamalıdır. Göçer'e göre

(2009: 1038) kelimenin anlamı içerisinde geçtiği cümleden çıkarılmalı, gerekli durumda anlamın çıkarılabilmesi için ipuçları verilmeli, anlamın çıkarılmaması durumunda son iş olarak sözlüğe başvurulmalıdır. Okuyucuya ön bilgilerinden hareketle sözlük kullanımının nasıl olacağı hatırlatılmalıdır. Böylece okuyucu kelimenin anlamını önce bağlamdan tahmin etmeli, sonra da sözlükten kontrol etmelidir.

#### **2.4.2.7 Gerekli görülen yerlerde okuduğunu anlamak için yüksek sesle okuma**

Okuyucular okuma esnasında bazı noktaları anlamada güçlük çekebilirler. Bu doğrultuda düşünüldüğünde sesli okuma yapmak okuduğumuzu anlamamıza katkı sağlayabilir. İyi bir sesli okuma sayesinde anlaşılması zor metinleri daha kolay anlaşılabilir, dilin özellikleri yansıtılabilir ve dinleyicilerin zevk alması sağlanabilir. Kavcar'a göre (1995: 43) sesli okuma dinleme alışkanlığının kazanılmasında da katkı sağlar. Böylece okuyan kişi aynı zamanda kendi sesinden dinlediği metni daha iyi anlar.

#### **2.4.2.8 Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma**

Görsel ifadeler, okumayı anlamlı kılan önemli unsurlardır. Görsel okuma okuyucuların metni daha iyi anlamalarını, karşılaştıkları anlamsal sorunlara çözüm üretebilmelerini ve metni daha kolay yorumlayabilmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte görsel okumanın eleştirel ve yaratıcı düşünmeye de katkı sağladığı düşünülebilir. Güneş'e göre (2013: 5) görsel okuma bilgi edinmek ve metni anlamak dışında bireylerin iletişim kurma, gözlemleme gibi becerilerinde de kullanılmaktadır. Öğrenciler metni anlamada grafik tablo ve görselleri yorumlarlar. Bunlardan çıkarılan sonuçlarla metnin anlamı pekiştirilmiş olur.

#### **2.4.2.9 Okuduklarından ne anladığını düşünmek için belli aralıklarla durdurma**

Okumanın temelinde anlama yer almaktadır. Bu nedenle okuma sırasında bağlam içerisinde verilmek istenen bilgiyi kavrarken zihinsel veya dış etkenlerden dolayı dikkat dağınıklığının olduğu durumlarda gereken yerleri dönüp tekrar okumak gerekir (Karatay, 2007: 41). Okuyucuların metni okurken anlamadıkları bir kelimeyle karşılaştıklarında veya paragraflar arası bağlantı kurmak amacıyla belli aralıklarla durup metinden ne anladıklarını düşünmeleri gerekmektedir.

#### **2.4.2.10 Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma**

Okur metinde yer alan bağlantılardan yola çıkarak anlamın gidişatına yönelik tahminlerde bulunur (Karatay, 2007: 41). Bu şekilde yapılan okumaların anlamlandırma sürecine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

#### **2.4.2.11 Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak amacıyla bilgiyi şema, resim gibi görsellerle formüleştirme**

Görselleştirme okuma esnasında bilgileri nasıl anlamlandırdığımızı ve sınıfladığımızı ortaya koyar. Bu doğrultuda görsel düzenleyiciler (görsel sunular) bilginin görsel olarak sunumudur. Okuyucular metindeki olay, kavram gibi önemli unsurları görselleştirerek grafik hâline getirirler. Çöğmen'e göre (2008: 18) görsel düzenleyiciler öğrencilere, anlamalarını organize etmelerinde, soyut fikirlerini somutlaştırmada, öğrendiklerini hatırlamalarında yardımcı olmaktadır. Okuyucular bilgileri gruplandırırken grafikleri, şemaları ve şekilleri kullanabilirler.

#### **2.4.2.12 Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme**

Noktalama işaretleri okuma ve anlamada okuyucuya rehberlik eder. Metindeki bazı noktalama işaretleri ve sıra dışı yazımlar önemli bir bilgiye veya noktaya dikkat çekmek için kullanılır (Karatay, 2007: 42); bunlara dikkat edilmesi gerekir. Okuyucuya dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili fikir verir ve anlamlandırmaya katkı sağlar. Bu nedenle okuma sırasında kalın ve italik yazımlara, noktalama işaretlerine dikkat etmek gerekmektedir.

#### **2.4.3 Okuma Sonrası Stratejiler ve Öğretimi**

Okuma sonrası okunan metnin doğru ve eksiksiz kavranıp kavranmadığının, okuma amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığının, metinle ilgili tahminlerin doğru olup olmadığının denetlendiği basamaktır. Metin zor geldiyse anlama düzeyini artırmak için metin tekrar okunur. Okuyucu okuma öncesinde belirlediği okuma amacının metnin içeriğine uygun olup olmadığını sorgular. Metin hakkındaki tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol eder. Metinde işlenen düşünce ve bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol eder ve metni okuma sırasında aldığı notlar yardımıyla özetler. Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirir. Metindeki anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kontrol eder. Metni

kavrayıp kavrayamadığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışır (Susar, 2006 :27; Karatay, 2007: 42-43; Epçaçan, 2009: 212; Coşkun, 2011: 65).

#### **2.4.3.1 Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama**

Okuyucu kendine metni hangi amaçla okuduğunu, metnin sonunda ne elde edeceğini sorar ve amacını belirler. Tuna'ya göre (2016: 24) amacını belirleyen okuyucu beklentileri doğrultusunda okuma yapacak, o metinde algılamak, öğrenmek istediği noktalara yoğunlaşabilecektir. Okuma sonrasında ise okuyucu tarafından belirlenen amaca ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilmelidir. Eğer ulaşamadıysa bunun nedenleri sorgulanmalıdır.

#### **2.4.3.2 Metinde işlenen düşünce ve bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme**

Geleneksel anlayışa sahip öğretim programları günümüzde işlerliğini yitirmektedir. Fortus ve diğerlerine göre (2005: 856) bunun nedeni birçok öğretim programının öğrenciye günlük hayatta karşılaştığı problemlerde, kararsız kaldığı durumlarda en doğru kararı verebilme noktasında deneyim kazandıramıyor oluşudur. Okuma için de böyle olduğu düşünülebilir. Bu doğrultuda okuyucu okuma sonrasında metinde verilen düşünceyi belirlemeli, anlatılmak ve vurgulanmak istenen düşünceyle günlük hayatta nasıl karşılaşacağını, karşılaştığında neler yapabileceğini sorgulamalıdır. Bu şekilde metindeki bilgiler günlük hayatla ilişkilendirmiş olur.

#### **2.4.3.3 Metinde geçen düşünceleri özetleme**

Bir metnin özetlenmesi için önemli görülen noktaların okuma sırasında belirlenmiş olması gerekmektedir. Gündüz ve Şimşek'e göre (2011: 194), özetleme stratejisi, metnin genel itibarıyla kavranmasını sağlar ve metnin hangi oranda anlaşıldığını belilemeye, bireyin kendisini test etmesine imkân verir. Bu doğrultuda okuyucu metinde verilen düşünceyi kendi cümleleriyle ayrıntıları atarak en kısa şekilde ifade etmeyi hedeflemelidir.

#### **2.4.3.4 Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma**

Okuyucu metni okurken temel hedefi metni en doğru şekilde anlamlandırmak olmalıdır. Tuna'ya göre (2016: 32) tekrarlama stratejisinin etkin kullanımı metinde var olan bilgilerin ön bilgilerle daha kalıcı bir biçimde bağ kurmasına, bilgilerin uzun süre hatırlanmasına katkı

sağlar. Okuma sonrasında okuyucu metinde verilen düşünceyi tam olarak algılayamadıysa metni tekrar okuması gerekmektedir.

#### **2.4.3.5 Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme**

Okuyucu okuma öncesinde metni gözden geçirip içerik hakkında tahminlerde bulunur. Okuma sonrasında ise okuyucunun yapmış olduğu tahminlerin metnin aslı ile uyumlu olup olmadığını kontrol etmesi gerekmektedir. Karatay'a göre (2007: 43) başlangıçta yapılan tahminlerin ne kadarının doğru olduğunu kontrol etmek farklılık veya benzerlikleri kavramayı kolaylaştırır.

#### **2.4.3.6 Metindeki geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kontrol etme**

Okuyucu okuma sonrasında metnin geneli hakkında bir fikre sahip olur. Metin hakkında ipucu verebilecek anahtar bilgileri kontrol ederek zihnindeki bilgilerin doğruluğunu kontrol eder. Karatay'a göre (2007: 43) öğrenci anladığını düşündüğü bilgileri bu şekilde doğrular.

#### **2.4.3.7 Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme**

Ana fikir metnin tamamında verilmek istenen mesajın bir cümle ile ifade edilmesidir. Okuma sonrası öğrenci metninde asıl anlatılmak istenen düşünceyi, asıl mesajı belirlemeli ardından onu kendi cümleleriyle ifade etmelidir. Okuyucu bunları yaparken eleştirel bir okuma anlayışı benimsemelidir. Gül'e göre (2013: 31) eleştirel okuma ile öğrenci metindeki düşüncelere katılıp katılmadığı noktaları belirler bununla birlikte düşünceler ve olaylar arasında bağlantı kurmaya çalışır.

#### **2.4.3.8 Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma**

Öğrencilerin okudukları metin üzerinde tartışmaları ve düşüncelerini ifade etmeleri metnin anlaşılma sürecinde farklı bakış açıları sağlar. Toksun'a göre (2015: 23) bu strateji bir metnin farklı kişilerce okunması ve bunun sonucunda metin ile ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasını ifade etmektedir. Herkesin fikrini ortaya koyması sentezlenmiş yeni bir düşüncenin ortaya çıkarılmasına imkân sağlamaktadır.

### **2.5 Öz Yeterlik**

Bireyler yaptıkları işlerde genel olarak başarıyı hedeflemektedir. Bu başarının elde edilmesinin temelinde de kendilerine olan inançları yatmaktadır. Başarıya ulaşmak için

bireyin kendisine duyduğu inancı artırmanın yollarını arayan araştırmacılar, bu alanda çalışmalarını yoğunlaştırmışlardır. Bu çalışmalar neticesinde öz yeterlik kavramıyla karşılaşan araştırmacılar, bu kavramın hangi alanlarda etkili olduğunu incelemişlerdir. Etki ettiği alanlardan biri de şüphesiz ki eğitimidir. Eğitim ve öğretimde başarının elde edilmesi için öz yeterliği yüksek bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

Öz yeterlikle ilgili yapılan çalışmalar neticesinde farklı tanımlar ortaya çıkmış olsa da genel olarak benzer noktalara dikkat çekilmiştir. Öz yeterlik; bireylerin bir zorlukla karşılaştıklarında bu durumun üstesinden gelebilme ve bu durumla başa çıkabilme hususunda kendilerine dair barındırdıkları inanç bütünü olarak ifade edilebilir (Zusho ve Pintrich, 2003: 1083; Yavuz, 2009: 15; Boakye, 2015: 1; Demir, 2013: 89-90; Ülper ve şirin, 2020: 3). Arseven'e göre (2016: 67) öz yeterlik, bireylerin davranış ve güdülenmelerini değiştirmesinin yanı sıra yaşamlarını da etkilemektedir.

Azim ve kararlılıkla elde edilen başarılar, bireylerin kendine olan inancını artırırken ileriki çalışmalarında da başarılarını artırmalarına katkı sağlayacaktır. Pajares'e göre (1996: 545) yüksek öz yeterlik inancına sahip bireyler zor bir durumla karşılaştıklarında daha rahat hisseder ve güvenli hareket ederler. Bir kere yapabildiğini gören bireylerin bir sonraki çalışmalarında daha istekli ve azimli olacakları düşünülebilir. Kendine inancı olmayan, başarabileceğine inanmayan bireyler ise denemekten bile geri dururlar ve bu anlamda kendilerini geri çekerler. Pajares (1996: 544-545), yüksek öz yeterlik inancının bireylerin başarı düzeylerinin yordayıcısı olduğunu ifade etmektedir. Kendine inanan ve güvenen bireylerin daha çok çalışacakları ve zorluklar karşısında daha fazla çaba gösterecekleri düşünülebilir. Yavuz'a göre (2009: 17) öz yeterlik inancı bireyin; zorluklar karşındaki azmini, çalışmadaki kararlılığını, karşısına çıkan engellere rağmen süreci kontrol edebilme kabiliyetini de etkilemektedir.

Öz yeterlik inancına sahip bireyler öğrenme süreçlerini kontrol eder ve değerlendirirler. Bunun sonucunda güçlü ve zayıf yanlarını belirleyebilirler. Bireyler başarılı oldukları alanlarda yüksek öz yeterlik inancına sahipken başarısız oldukları alanlarda düşük öz yeterlik inancına sahiptirler. Bireylerdeki öz yeterlik farklı alanlara göre değişiklik gösterebilir. Örneğin; bir öğrenci Türkçe dersinde yüksek öz yeterlik inancına sahipken, Fen Bilimleri dersinde düşük öz yeterlik inancına sahip olabilir. Arseven'e göre (2016: 67) öz yeterliğin

temelinde, bireylerin yapabileceklerini düşündükleri işleri gerçekleştirme ihtimallerinin yüksek; yapamayacaklarını düşündükleri işleri gerçekleştirme ihtimallerinin ise düşük olduğu yatmaktadır.

## 2.6 Okuma ve Öz Yeterlik

Okuma, yazılmış olan metnin amacına ulaşmasını sağlayan en önemli eylemlerden biridir. Bir eser kaleme alan yazarlar bu metnin okunarak anlaşılmasını ve insanlara ulaşmasını amaçlamaktadır çünkü yazarlar metni yazmayı bitirdiklerinde aslında okurlara ulaşarak yeniden üretilmesinin yolunu açmış olurlar. Her metin okurla buluştuğunda yeni anlamlar kazanır ve zenginleşir. Okuma ve bu eylemi meydana getiren okurlar metnin örtülü anlamlarını ortaya çıkarmada ve farklı anlamlar kazanmasında önemli bir işleve sahiptir. Okurların başarılı bir okuma süreci geçirmesinde kendilerine olan inancın etkili olduğu düşünülebilir. Bu düşünce araştırmacıları öz yeterlik kavramı ile ilgili çalışmalar yapmaya sevk etmiştir.

Okuma bireylerin metni yeniden yapılandırdıkları, bilişsel süreçlerini aktif olarak kullandıkları bir eylem olarak bilinse de iyi bir okuma için duyuşsal süreçlerinde işe koşulması gerekmektedir. Bilişsel olarak hangi stratejileri, teknik ve yöntemleri kullanması gerektiğine bilen bireyler; bunun yanında bu eylemi gerçekleştirebilecek yeterliliğe sahip olduğunun da bilincinde olmalıdır. Öz yeterlik inancı düşük olan bireyler bilişsel anlamda donanımlı da olsa başarılı bir okuma için sadece bilişsel beceriler yeterli olmayacaktır.

Öz yeterliğin bireyin kendine olan inancı olduğu düşünülduğünde, okuma öz yeterliliğinin de okuduğunu doğru anlamlandırabilme yeterliliği ve anlaşılması zor metinlerle karşılaştığında kişinin bunların üstesinden gelebileceğine olan inancı olduğu düşünülebilir. Guthrie ve diğerleri (2007: 295) okuma öz yeterliğini; iyi okur olduğuna inanma, okumada kendine güvenme, okumada stratejiler kullanma becerilerine sahip olmak olarak açıklamışlardır.

Bireylerin öz yeterliklerinin okuma becerisi üzerinde etkileri olduğu düşünülduğünde, öz yeterliklerini artırmak için çalışmalar yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Epçayan ve Demirel (2011:125); okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde öz yeterliğin önemine vurgu yapmışlardır. Arslan'a göre (2012: 1908) öğrencilere stratejiler ve doğru kullanım biçimleri öğretilmeli, uygulamalara ilişkin dönütler verilerek stratejiler pekiştirilmeli,

öğrencileri yeni şeyler denemeleri için cesaretlendirmeli ve bu sayede öz yeterlikleri artırılmalıdır.

Okuma öz yeterlik inancının artması için bireylerin, okuma sürecine hâkim olmaları gerekmektedir. Okuma sürecine hâkim olan bireylerin, süreci ve kendi bilişsel süreçlerini yönetmeleri daha kolay olacağından bu durumun öz yeterlik inancı üzerinde olumlu etkilerinin olacağı düşünülebilir. Stroud'a göre (2006: 55) stratejileri kullanan bireylerin öz yeterlik algısı gelişir ve bireyler başarılı oldukları bu stratejileri tekrar kullanmak isterler. Okuma öncesi, sırası ve sonrası neler yapacağını bilen ve bunları uygulayarak başarılı olan bireylerin; kendilerine olan inançlarını geliştirebileceği ve tekrar yapılan uygulamalarda yeni başarılar elde edebileceği düşünülmektedir.

## **2.7 İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmaların bir kısmı özetlenmiştir.

### **2.7.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Bedir (1998) çalışmasında, İngilizce eğitim gören öğrencilerin okuma derslerinde kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmayı ve anlamayı kolaylaştırmak üzere öğrencilere bilişsel öğrenme stratejilerini öğretmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla strateji kullandıkları, bu nedenle de daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bilişsel öğrenme stratejilerinin uygulanması ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Geridönmez (1999) çalışmasında; okuma stratejilerinin, başlangıç düzeyinde İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin İngilizce metinlerdeki okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin öğretmen model olması yoluyla okuma stratejilerini irdelemesi sağlanmış; kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel yönteme dayalı öğretim yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin hem okuduğunu anlama düzeylerinin hem de strateji kullanım düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla geliştiği tespit edilmiştir.

Yıldız (2003) çalışmasında, Fen Bilgisi dersi kapsamında öğrenme stratejilerinin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada deneme modellerinden ön test – son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere öğrenme stratejileri öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarı ve hatırd tutma açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Belet (2005) çalışmasında, öğrenme stratejilerinin Türkçe dersine karşı tutumları ile okuma ve yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. 5. sınıf öğrencileriyle yapılan deneysel araştırmasının sonucunda, öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama düzeyini, yazma becerilerini ve Türkçe dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Çerçi (2005) çalışmasında, öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin Türkçe öğretiminde öğrencilerin okuma ve dinleme beceri düzeyine ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel çalışmanın sonucunda, öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu ve dilediğini anlama düzeyini ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Çakıroğlu (2007) çalışmasında, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisinin okuduğunu anlama düzeyleri düşük öğrencilerin erişim düzeylerini artırmada etkisi olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretilen üstbiliş stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında, stratejiyi kullanmalarında ve içselleştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dikbaş ve Hasırcı (2007) çalışmalarında, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğrenme stratejilerinin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları kalıcılığa ve tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmayı deneysel modelde ön test son test şeklinde tasarlamışlardır. Deney grubunda öğrenme stratejileri öğretimi yapılmış ve uygulamada öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı ve derse karşı tutumlarına olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Özsoy (2007) çalışmasında, üstbilis strateji öğretiminin 5. sınıf seviyesindeki öğrencilerin problem çözüme başarısına etkisini araştırmıştır. Bu doğrultuda araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen üzerine modellenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere dokuz hafta süreyle üstbilis stratejiler öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin hem üstbilis hem de problem çözüme başarı düzeylerinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Temizkan (2007) çalışmasında, bilgilendirici metinlerde bilişsel okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerine etkisini araştırmıştır. 8. sınıf öğrencileri üzerinde deneysel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Dikbaş (2008) çalışmasında, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Araştırma deneysel araştırma modellerinden ön test – son test kontrol gruplu desene göre tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına olumlu katkı sağladığı belirlenirken, kalıcılık üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Oluk ve Başöncül (2009) çalışmalarında üstbilis okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin Türkçe ve Fen Bilgisi ders başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma 8. sınıf öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okurken kullanılan okuma stratejilerinin öğrencilerin başarısında etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2010) çalışmasında, üstbilis stratejisi öğretiminin dinleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma üniversitede eğitim gören hazırlık sınıfı öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin test puanlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışkan (2011) çalışmasında, öğrenme stratejileri öğretiminin üstbilis bilgisine, üstbilis becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırmada ön test –son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Çalışma 6. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Deney grubunda, gerçekleştirilen doğrudan öğretim yaklaşımıyla on beş hafta süren strateji

öğretiminin öğrencilerin üstbilis bilgisini artırdığı, becerilerini kullanmada etkili olduğu, başarıyı olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Melanlıoğlu (2011) çalışmasında, üstbilis strateji eğitiminin 7.sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisini araştırmıştır. Yapılan araştırmada ön-test son-test deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın sonucunda üstbilis strateji eğitiminin dinleme becerisi üzerinde anlamlı bir fark ortaya çıkardığı tespit edilmiştir.

Uysal (2011) çalışmasında, not alma ve özetleme stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okuma stratejileri eğitiminin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğunu ortaya konmuştur.

Ataalkın (2012) çalışmasında, strateji öğretimin, öğrencilerin üstbilisel farkındalıklarına, becerilerine, akademik başarılarına ve Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarına etkisini araştırmıştır. 5. sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üstbilisel becerileri geliştiren strateji öğretiminin üstbilisel becerileri geliştirdiği, Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumları ile akademik başarılarını artırdığı tespit edilmiştir. Ancak, üstbilisel farkındalık açısından iki grup arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Emre (2014) çalışmasında, akademik başarı düzeyi farklı olan 4.sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma düzeylerini araştırmıştır. Aynı zamanda kardeş sayısı, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, kendine ait oda, haftalık okunan kitap sayfası gibi değişkenlerin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sene sonu ortalaması yüksek olan, kardeş sayısı az olan, okuduğu kitap sayfası fazla olan ve cinsiyeti kız olan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Fakat sonuçlar anne-babanın eğitim düzeyi, kendine ait odasının olması değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermemiştir.

Harmankaya (2016), çalışmada üstbilis stratejileri eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin, dinleme becerileri, tutumları ve kaygıları üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, dinlediğini anlama becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark

olduğu; dinleme kaygılarında ve dinlemeye yönelik tutumlarında ise anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir.

Bektaş Bedir (2018) çalışmasında, üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına, İngilizce dersi okuduğunu anlama başarılarına ve öz yeterliklerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 9. sınıfa devam eden öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları, İngilizce dersi okuduğunu anlama başarıları ve öz yeterlikleri üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

### **2.7.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Bauman ve diğerleri (1993) çalışmalarında, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve karşılaşılabilecekleri sorunları çözebilmelerini sağlamak amacıyla yüksek sesle düşünme yöntemini geliştirilmiş ve bu yöntemin strateji kullanımı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda yüksek sesle düşünme yaklaşımının okuma becerisinde üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Klingner, Vaughn ve Schumm (1998) çalışmalarında, stratejik okumayı teşvik etmek için tasarlanmış işbirlikçi öğrenme yaklaşımının etkililiğini araştırmışlardır. Deney grubundaki 4. sınıf öğrencilerine Sosyal Bilgiler metinlerini okurken bazı okuduğunu anlama stratejileri öğretilmiştir. Kontrol grubunda ise aynı konuların öğretimi strateji öğretimi yapılmadan gerçekleştirilmiştir. Araştırmada standart okuduğunu anlama testi, sosyal bilgiler ünite testi ve grup çalışması ses kasetleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okuduğunu anlama başarısı deney grubu lehine anlamlı bir şekilde artarken, içerik bilgisi açısından her iki grupta da farklılık ortaya çıkmamıştır.

Penner (1999) çalışmasında, küçük bir grup öğrenciye dört bilişüstü stratejinin (metin önizleme, özetleme, tanımlar ve ek açıklamalar için not alma, rehberli çalışma tekniği stratejileri) öğretiminin etkililiğini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda bilişüstü strateji öğretiminin okuma anlama ve kişinin kendine olan güveni üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Hassan (2003) çalışmasında, okuma becerisi ile üstbilişsel strateji farkındalığı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma Malezya'da öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuma becerilerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Diehl (2005) çalışmasında, okuma stratejilerinin okuduğunu anlama güçlüğü çeken 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Belirlenen öğrenciler karşılıklı öğretim çerçevesinde yirmi derslik doğrudan öğretim okuma programına katılmışlardır. Bu okuma programı sorgulama, tahmin etme, açıklama ve gözden geçirme stratejilerini içermektedir. Uygulama süresince öğrencilere stratejileri nasıl, ne zaman ve niçin kullanacaklarına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Chun Ou (2006) çalışmasında, özetleme stratejisinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırma üniversite 1. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Özetleme stratejisinin etkisini belirlemek için ön test–son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özetleme stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Hardebeck (2006) çalışmasında, 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri kullanımlarını ve etkinliğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun kavrama yüzdesi artmış, öğrencilerin stratejileri daha sık kullandıkları tespit edilmiştir.

Zhang (2008) çalışmasında, okuma stratejileri öğretiminin İngilizce öğrenen öğrencilerin okuma performansı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada deney-kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, strateji öğretiminin öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Wichadee (2011) çalışmasında, üstbiliş öğretiminin üniversite öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama yeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin okuma puanları ve üstbilişsel strateji kullanımları ön teste göre anlamlı derecede farklılaşma göstermiştir. Bu sonuçlar, zayıf okuyuculara etkili strateji eğitimi verildiği

takdirde okuma süreçlerini kontrol etmeyi öğrendiklerini ve iyi okuyucular olduklarını ortaya koymuştur.

Weaver (2012) çalışmasında; üstbilişsel stratejilerin uzaktan eğitim gören öğrencilerin akademik başarılarına, üstbilişsel farkındalıklarına ve memnuniyetlerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak sınavlar, Üstbilişsel Farkındalık Anketi, Uzaktan Eğitim Memnuniyet Anketi'ne başvurulmuştur. Nicel analiz sonucunda üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin akademik başarılarına, üstbilişsel farkındalıklarına ve memnuniyetlerine etkisi olmadığı, nitel analiz sonuçlarına göre ise üstbilişsel stratejilerin kullanılmasının öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını ve memnuniyetlerini artırdığı tespit edilmiştir.

Mohaved (2014) çalışmasında, üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin dinleme performansına, üstbilişsel farkındalıklarına ve dinleme kaygısına etkisini incelenmiştir. Araştırma üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Veriler; Dinleme Çalışmaları Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi, Dinleme Kaygı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda strateji eğitiminin öğrencilerin dinleme performanslarını, üstbilişsel farkındalıklarını ve dinleme kaygılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

Araştırma yönteminin anlatıldığı bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada sürecinin detaylı incelenmesi düşüncesiyle karma yöntem kullanılmıştır. Creswell (2017: 3), karma yöntemi, bir araştırma kapsamında yapılacak çalışmalarda hem nicel hem nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi olarak ifade etmektedir. Karma yöntemin hem nitel hem nicel veri ve analizlere dayandığı göz önünde bulunarak daha geçerli sonuçlar elde edileceği düşünülmüştür. Çalışmada, karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Creswell'e göre (2017: 221) iç içe karma desen nicel ve nitel verilerin ve analizlerinin sıra fark etmeksizin uygulandığı ve yorumlandığı bir karma yöntem desendir. Araştırmada nicel verileri toplamak üzere deneysel süreç devam ederken öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci formu ile sonrasında ise yarı yapılandırılmış görüşmeyle araştırmanın nitel verileri toplanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunu ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen oluşturmaktadır. Bu desende, biri kontrol diğeri deney olmak üzere tarafsızlık ilkesiyle belirlenmiş iki grup yer alır. Uygulama öncesi ve sonrası bu gruplarda ölçmeler gerçekleştirilir. (Karasar, 1994: 97). Bu çalışmada 2 işlem grubu araştırmacının dersine girdiği 5. sınıflar arasından belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlenirken kura çekilerek tarafsızlık sağlanmıştır. Araştırmanın deney desenine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

**Tablo 3.1. Deneysel Desen**

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	<ul style="list-style-type: none"><li>• Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri</li><li>• Okuduğunu Anlama Başarı Testi</li><li>• Okur Öz Yeterlik Ölçeği</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Okuma stratejileri öğretimi ve uygulanması</li><li>• Öğrenci Günlüğü</li><li>• Tarafsız Gözlemci Raporu</li><li>• Öğretmen Günlüğü</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri</li><li>• Okuduğunu Anlama Başarı Testi</li><li>• Okur Öz Yeterlik Ölçeği</li><li>• Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu</li></ul>
Kontrol Grubu	<ul style="list-style-type: none"><li>• Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri</li><li>• Okuduğunu Anlama Başarı Testi</li><li>• Okur Öz yeterlik Ölçeği</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Okuma Etkinlikleri</li><li>• Öğrenci Günlüğü</li><li>• Tarafsız Gözlemci Raporu</li><li>• Öğretmen Günlüğü</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri</li><li>• Okuduğunu Anlama Başarı Testi</li><li>• Okur Öz Yeterlik Ölçeği</li></ul>

Okuma stratejileri öğretimi yapılmadan önce hem deney grubuna hem de kontrol grubuna Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Okur Öz Yeterlik Ölçeği ön test olarak uygulanmış, öğretimin ardından her uygulama sonrasında da öğrenci günlüğü öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Uygulama sürecinin ardından aynı veri toplama araçları hem deney grubuna hem de kontrol grubuna son test olarak uygulanmış, ardından da deney grubundan yansız atanan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması kullanılmıştır. Hancock ve Algozzine (2006: 16); durum çalışmasını doğal bir bağlamda meydana gelen olayları, çeşitli veri toplama araçları kullanarak derinlemesine analiz edilen çalışmalar olarak ifade etmektedir. Araştırmada da öğrenci günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Okuma stratejileri öğretiminden sonra uygulama yapılan 12 ders saati boyunca her yeni metnin işleniş sürecini değerlendirmeleri için deney grubu ve müfredata bağlı okuma etkinlikleri yapılan kontrol grubu öğrencilerine öğrenci günlüğü formu dağıtılmıştır. Öğrenciler aynı formu süreç hakkındaki duygu ve düşüncelerini belirtmek için doldurmuşlardır. Ayrıca okuma stratejileri öğretimi tamamlandıktan sonra deney

grubundaki 5 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulacak soruların önceden hazırlanmasının yanı sıra görüşmenin ve verilen cevapların akışına göre ek sorular yöneltilerek katılımcının cevaplarını ayrıntılandırması istenebilir. (Türnüklü, 2000: 547). Ayrıca deney ve kontrol grubunda araştırmanın tarafsızlığını ve geçerliğini artırmak amacıyla araştırmacı tarafsız gözlemci tarafından gözlenmiştir.

### 3.2 Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma çalışmanın yapıldığı okulda 5. sınıfta okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Baltacı'ya göre (2018: 259) kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmacının örneklemini oluşturmak için ulaşılabilirlik açısından en kolay ögelere yönelmesidir. Araştırmacı çalışmayı görev yaptığı okulda gerçekleştirdiği için bu yöntem tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grupları araştırmacının dersine girdiği 5. sınıflar arasından seçilmiştir. Deney grubu 29, kontrol grubu ise 28 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 1. Dönem Türkçe dersi başarı ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine denk oldukları görülmektedir. Bu iki şubeden hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı kura ile belirlenmiştir. Tabloda deney ve kontrol gruplarının 1. Dönem Türkçe dersi başarı ortalamaları yer almaktadır.

**Tablo 3.2. 1. Dönem Türkçe Dersi Başarı Ortalamaları**

	N	Ort.	
1. Dönem Türkçe Dersi Başarı Ortalamaları	Deney Grubu	29	67,93
	Kontrol Grubu	28	67,62

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okur Öz Yeterlik Ölçeği; nitel verileri toplamak içinse Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu, Öğrenci Günlüğü kullanılmış, sürecin takibinin sağlıklı yürütülmesi için ise Öğretmen Günlüğü, Tarafsız Gözlemci Raporu başvurulmuştur.

### 3.3.1 Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Araştırmada kullanılan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri; Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilmiş, okuma stratejilerini farkındalıklarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek uyarlanırken doğrulayıcı faktör analizi ve açımlayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarından alınan puanlar arasındaki korelasyon 0.96 olarak belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin özgün formu incelendiğinde üç faktör toplam varyansın %29.7'sini açıklamaktadır ve maddelerin faktör yük değerleri .35 ile .77 arasındadır (Mokhtari ve Reichard 2002). İngilizce ve Türkçe formun üç faktörlü yapıdan oluşması ve varyans değerlerinin yakın olması ölçeklerin eş değer yapıya sahip olduklarını ifade etmektedir. Türkçe formdaki maddelerin İngilizce formdaki faktörlerle uyumlu olmasına karşın ölçeğin Türkçe formunda faktörlerin sırasının değiştiği belirlenmiştir. Sonuç olarak İngilizce form ile Türkçe form arasında farklılıklar olmasına rağmen formların benzer ve denk yapılara sahip olduğu saptanmıştır. (Öztürk, 2012).

Ölçeğin Türkçe formunun model uyumuna doğrulayıcı faktör analizi ile bakılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin ve faktörlerin gizil değişkendeki t değerlerinin 6.88 - 12.70 arasında değiştiği ve 2.76'dan yüksek olduğu için .01 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda 2. ile 6.; 19. ile 22. ve 25. ile 26. maddeler arasında düzenlemeler yapılmış ve değerler yeniden incelenmiştir. Analiz sonucunda uyum indeksleri RMSEA=0.044, SRMR=0.052, CFI=0.98 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda ölçeğin Türkçe form yapısının kabul edilebilir uyum iyiliği gösterdiği belirlenmiştir (Öztürk, 2012).

Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Cronbach alfa değeri .93 olarak bulunmuştur. İngilizce formun iç tutarlılık katsayı değerleri ile Türkçe formun değerlerinin yakın olduğu saptanmış, Türkçe formun İngilizce forma benzer madde-faktör uyumuna ve yapısına sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada uygulanan öğretimde, ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hâli kullanılmıştır. Okuma strateji öğretimi yapılırken süreç; literatürde yer alan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma

sonrası stratejiler üzerinden yürütülmüştür. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri farklı üst başlıklar içerse de temelinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerle ilgili alt başlıklara ve içeriğe sahip olduğu saptanmış, öğretimin bu şekilde gerçekleştirilmesinde bir engel görülmemiştir. Planlanan öğretimin içeriğinde yer alan stratejiler envantere yer alan stratejileri içermektedir. Süreç envantere ve okuma stratejilerine uygun şekilde planlanmış ve yürütülmüştür.

### 3.3.2 Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Araştırmada kullanılan Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Yıldız (2010) tarafından geliştirilmiş ve okuma anlama düzeyinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Testte okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla “Bayrağımızın Altında” isimli hikâye edici metin ile “Göçmen Kuşlar” isimli bilgi verici metin bulunmaktadır. Okuduğunu Anlama Başarı Testi, bu metinlerle ilişkili olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacak sorular çoktan seçmeli olarak hazırlanmış ve Türkçe Öğretim Programında yer alan okuma kazanımlarından hareketle oluşturulmuştur. Testin 36 sorudan oluşan ilk hâli analizlerin yapılabilmesi için 129 öğrenciye uygulanmıştır. Madde analizinde her maddenin güçlük ve ayırt edicilik indisleri hesaplanmıştır. Sonuç olarak testte yer alan 8 maddenin uygulanacak öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı belirlenmiş ve maddeler testten çıkarılmıştır. Test maddelerinin ayırt edicilik düzeyleri ve bağımsız gruplar için t–testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir (Yıldız, 2010).

**Tablo 3.3. Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları**

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	t Alt-Üst %27	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	t Alt-Üst %27
M1	.32	2.15*	M15	.42	2.10*
M2	.41	5.15*	M16	.49	5.01**
M3	.36	2.23**	M17	.39	4.66**
M4	.34	2.15**	M18	.47	6.45**
M5	.39	4.21**	M19	.34	5.31**
M6	.31	2.04**	M20	.37	5.15**
M7	.43	3.46**	M21	.55	6.62**
M8	.32	2.93**	M22	.52	5.15**
M9	.37	3.39**	M23	.50	7.58**
M10	.48	6.18**	M24	.41	6.73**
M11	.34	3.20**	M25	.32	13.74**

M12	.36	2.46**	M26	.37	4.36**
M13	.46	5.34**	M27	.47	6.24**
M14	.35	3.45**	M28	.32	2.84**
Hikaye Toplam Alfa ( $\alpha$ ) = .72			Bilgi Toplam Alfa ( $\alpha$ ) = .80		
Okuduğunu Anlama Testi Toplam Alfa ( $\alpha$ ) = .81					
*p<.05, ** p<.01					

Tabloda maddelerin ayırt edicilik düzeyinin 0.31 ile 0.52 arasında değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte alt – üst %27’lik dilimde yer alan öğrencileri ayırt etmede yeterli olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak test 28 maddeden oluşan bir test elde edilmiştir. İki alt testin kendi aralarındaki ve toplam test ile ilişkilerini incelemek için korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Aşağıdaki tabloda testlerin korelasyon katsayıları verilmektedir (Yıldız, 2010).

**Tablo 3.4. Okuduğunu Anlama Testi ve Alt Testler Korelasyon Değerleri**

Anlama Testi İlişkileri	1	2	3
1. Okuduğunu Anlama Toplam	1.00		
2. Bilgi Verici	.85**	1.00	
3. Hikâye Edici	.83**	.58**	1.00

Tabloda görüldüğü üzere yapılan istatistikler sonucu bilgi verici metin testi ile toplam test arasında yüksek düzeyde ve pozitif ( $r=.85$ ), hikaye edici metin testi ile toplam test arasında yüksek düzeyde ve pozitif ( $r=.83$ ), her iki alt test arasında orta düzeyde ( $r=.58$ ) ilişki olduğu tespit edilmiştir (Yıldız, 2010). Okuduğunu anlama testindeki sorular kazanımlarla ilişkilidir. Okuduğunu anlama testinin, kazanım, soru ve metin ilişkisi aşağıdaki tabloda görülmektedir.

**Tablo 3.5. Okuduğunu Anlama Kazanımları, Metin ve Soru İlişkisi**

Okuduğunu Anlama Kazanımları	<u>Metin Bazında kazanımlarla ilişkili test sorusu</u>		
	Bayrağımızın Altında	Göçmen Kuşlar	Toplam
1. Metni yorumlar.	1,13	15,27	4
2. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	4	-	1
3. Metinle ilgili sorulara cevap verir.	12,14	19,26,28	5
4. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	9,7,8	22,23,21	6
5. Metnin konusunu belirler.	10	24	2
6. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	11	25	2
7. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	2,3	18	3

8. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	-	16,17	2
9. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	5,6	20	3
<b>TOPLAM</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>28</b>

### 3.3.3 Okur Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada kullanılan Okur Öz Yeterlik Ölçeği; Ülper, Yaylı, Karakaya (2013) tarafından geliştirilmiş, öğrencilerin okur öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi değerleri hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda birinci faktöre ait öz değerin diğerlerine oranla yüksek olması ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. (Ülper, Yaylı, Karakaya, 2013).

Ölçekte yer alan bazı maddelere gerek ortak faktör varyansının düşük olması gerekse aynı anda birden fazla faktörde birbirine yakın faktör yük değerlerine sahip olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Bununla birlikte, alternatif oluşturabilecek maddeler hazırlanmış, hazırlanan maddelerden ortak faktör varyansı ile faktör yük değeri yüksek olanlar ölçeğe dahil edilirken diğerleri ölçekten çıkarılmıştır. Maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.36 – 0.64 arasında oluşu ve maddelere ait faktör yük değerlerinin bir faktör çevresinde toplandığı görülmektedir. Sonuç olarak tek boyutlu ve geçerliliği sağlanmış 36 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir (Ülper, Yaylı, Karakaya, 2013).

Ölçeğin okur öz yeterliğini hangi düzeyde ölçebildiğini tespit etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve analiz sonucunda ilgili düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlarda uyum değerlerine ve maddelerin standartlaştırılmış yük değerlerine, t-değerleri ile açıklanan varyanslarına bakıldığında açımlayıcı faktör analizindeki yapının doğrulandığı ifade edilebilir (Ülper, Yaylı, Karakaya, 2013).

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarından Cronbach Alfa formülü kullanılmış, iç tutarlılık katsayı 0,948 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu ifade edilebilir (Ülper, Yaylı, Karakaya, 2013).

### 3.3.4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada okuma stratejileri öğretimi yapılan öğrencilerin öğretim süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerini almak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Öğrencilerin nicel veri toplama araçlarına verdikleri cevapların altında yatan düşünceleri ortaya çıkarmak, araştırma için detaylı bilgi elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından literatür incelenerek oluşturulmuştur. Oluşturulan formun hazırlanma sürecinde iki alan uzmanının ve bir Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. 7 maddeden oluşan ilk formun pilot uygulaması iki öğrenciyle yapılmıştır. Uygulama sonucunda işlerliği olmadığı fark edilen sorular düzenlenmiş, gerekli görülenler çıkarılmış ve ihtiyaç görülen sorular eklenmiştir. Formun son hâli 6 maddeden oluşmaktadır. Soruların içeriği, öğrencilerin hem süreci değerlendirebilmelerine hem öğrendiklerini ortaya koymalarına hem de duygu düşüncelerini ifade etmelerine elverişli olarak planlanmıştır.

Son hâlini alan yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubunda yer alan öğrenciler arasından tarafsızlık ilkesi gözetilerek liste sırasındaki çift numaralara sahip olanlardan olmak üzere rastgele belirlenen 5 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Görüşme esnasında öğrencilerin verdikleri cevapları açıklamaları istenmiş ve verdikleri cevap üzerinden soruya ilişkin ek sorular yöneltilmiştir.

Okulda sohbet havasında geçen görüşmeler yaklaşık 10 dakika sürmüş, öğrencilerin rahat bir ortamda olmalarına özen gösterilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler bilgisayar ortamında yazıya dökülmüş ve analiz etmeye uygun hâle getirilmiştir.

### 3.3.5 Öğrenci Günlüğü

Araştırmada öğrencilerin; işledikleri dersi değerlendirmeleri, süreç ile ilgili fikirlerini ve farkındalıklarını ortaya koymaları amacıyla araştırmacı tarafından öğrenci günlüğü hazırlanmıştır. Oluşturulan formun hazırlanma sürecinde iki alan uzmanının ve bir Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Pilot uygulama sonucunda işlerliği olmadığı fark edilen sorular güncellenmiş, uygun bulunmayanlar çıkarılmış ve ihtiyaç görülen sorular eklenmiştir.

Formun son hâli 4 maddeden oluşmaktadır. Öğrenci günlüğü gerek okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubuna gerekse müfredata uygun okuma etkinlikleri yapılan kontrol grubuna her metin sonunda dağıtılmış ve öğrencilerin bu formu doldurmaları istenmiştir. Uygulamaların gerçekleştirildiği 3 farklı metin için aynı işlem devam etmiştir. Öğrenci günlüğünde öğrencilerin işlenen dersleri değerlendirmeleri adına “Bu derste neler öğrendin?”, “Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?”, ”Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?”, “Bu ders ile uygulama öncesi Türkçe derslerini karşılaştırdığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?” şeklinde sorular sorulmuş ve formu içtenlikle cevaplamaları istenmiştir.

### **3.3.6 Öğretmen Günlüğü**

Araştırmada öğretmenin; işlediği dersi değerlendirmesi, öğrencilerin tepkilerini ve farkındalıklarını belirlemesi amacıyla öğretmen günlüğü tutulmuştur. Öğretmen günlüğü gerek okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubunda gerekse müfredata uygun okuma etkinlikleri yapılan kontrol grubunda her metin sonunda öğretmen tarafından raporlaştırılmıştır. Uygulamanın gerçekleştirildiği her metin için aynı işlem devam etmiştir. Öğretmen günlüğünde işlenen derslerin öğretmen tarafından değerlendirmesi, deney grubundaki öğrencilerin strateji uygulama düzeyleri ve sürecin işleyişi yer almaktadır.

### **3.3.7 Tarafsız Gözlemci Raporu**

Araştırmada öğretmenin süreci yönetimi, öğrencilerin stratejileri kullanma durumları, deney ve kontrol grubundaki dersin aşamaları tarafsız bir gözlemci tarafından izlenmiş ve raporlaştırılmıştır. Tarafsız gözlemci raporu araştırmanın geçerliliği açısından önemlidir. Tarafsız gözlemci raporu gerek okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubunda gerekse müfredata uygun okuma etkinlikleri yapılan kontrol grubunda her metin sonunda tarafsız gözlemci tarafından hazırlanmıştır. Uygulama süresince aynı işlem devam etmiştir. Tarafsız gözlemci raporunda deney ve kontrol grubunda işlenen ders süreçleri, öğretmenin süreci yönetimi, öğrencilerin sürece katılım düzeyleri ve aşamaları yer almaktadır.

### 3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada verileri toplamak amacıyla Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Öz Yeterlik Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Öğrenci Günlüğü, Öğretmen Günlüğü, Tarafsız Gözlemci Raporu kullanılmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okur Öz Yeterlik Ölçeği ön test olarak uygulanmış ve ilk veriler elde edilmiştir. Ardından deney grubundaki öğrencilere okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarını artırmak, okuduğunu anlama düzeylerini ve okuma öz yeterliklerini geliştirmek amacıyla okuma stratejileri 8 ders saati boyunca öğretimi gerçekleştirilmiştir. Planlanan öğretim çerçevesinde öğretimi yapılacak okuma stratejileri alt başlıkları literatür taraması sonucunda Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'ndeki maddeler de göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Öğretim boyunca aktarılacak bilgiler öğrencilere soru cevap yoluyla sezdirilmiş, öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak tüm alt başlıklar tek tek açıklanmış ve süreç öğretmenin rehberliğinde yürütülmüştür.

Deney grubuyla uygulamaya geçmeden önce farklı bir 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle tüm stratejilerin adım adım kullanıldığı bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından planda gerekli görülen değişiklikler yapılmış ve uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda toplam 12 ders saati boyunca ders kitabında yer alan metinler üzerinden bir ders planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. 8 ders saati süren öğretim sürecinde tüm stratejiler bütünlük içerisinde öğretilmiş, öğretilen stratejilerin 12 ders saati boyunca uygulanması sağlanmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı göz önünde bulundurularak ders kitabındaki okuma etkinlikleriyle ders süreci planlanmıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen öğretim ve uygulama süreci aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 3.6. DeneY Grubunda Gerçekleştiren Öğretim ve Uygulama Süreci**

Uygulama Süresi	Öğretim/ Metin	DeneY Grubu
2 ders saati	Strateji Öğretimi	<i>Okuma Öncesi Stratejiler</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Okuma amacı belirleme</li><li>• Metni gözden geçirme</li><li>• Bilgileri harekete geçirme</li><li>• Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma</li><li>• Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme</li><li>• Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme</li><li>• Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme</li><li>• Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma</li><li>• Okuma hızı belirleme</li></ul>
4 ders saati	Strateji Öğretimi	<i>Okuma Sırası Stratejiler</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Okurken not tutma</li><li>• Okuma hızını ayarlama</li><li>• Dikkat dağılması durumunda okunan kısma tekrar dönme</li><li>• Önemli bilgilerin altını çizme veya o bilgiyi yuvarlak içine alma</li><li>• Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma</li><li>• Gerekli görülen yerlerde yüksek sesle okuma</li><li>• Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma</li><li>• Okuduklarından ne anladığını düşünmek için belli aralıklarla durdurma</li><li>• Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma</li><li>• Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak amacıyla bilgiyi şema, resim gibi görsellerle formüleştirme</li><li>• Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme</li><li>• Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etme</li></ul>
2 ders saati	Strateji Öğretimi	<i>Okuma Sonrası Stratejiler</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama</li><li>• Metinde işlenen düşünce ve bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme</li><li>• Metinde geçen düşünceleri özetleme</li><li>• Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma</li><li>• Metin hakkındaki tahminleri doğru olup olmadığını kontrol etme</li><li>• Metindeki geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kontrol etme</li><li>• Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme</li><li>• Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma</li></ul>
4 ders saati	1.Metin Uygulanması	Okuma Öncesi Stratejileri, Okuma Sırası Stratejileri ve Okuma Sonrası Stratejilerinin “Okuma Kitaplarım” Metni Üzerinden Uygulanması

4 ders saati	2. Metnin Uygulanması	Okuma Öncesi Stratejileri, Okuma Sırası Stratejileri ve Okuma Sonrası Stratejilerinin “Karikatür” Metni Üzerinden Uygulanması
4 ders saati	3. Metnin Uygulanması	Okuma Öncesi Stratejileri, Okuma Sırası Stratejileri ve Okuma Sonrası Stratejilerinin “Anadolu’da Cirit Oyunları” Metni Üzerinden Uygulanması

Araştırma sürecinde seçilen metin türleri; şiir, görsel okuma ve düz yazı olmak üzere birbirinden farklıdır. Bu durum birbirinden farklı metin türlerinde okuma stratejilerinin uygulamasını sağlamıştır. Deney grubunda ve kontrol grubunda aynı okuma metni okutulmuştur. Her iki grupta 12 ders saati boyunca kullanılan yöntem teknikler, işlenen metinler ve uygulama süreci aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Grubunda Kullanılan Yöntem-Teknikler, İşlenen Metinler ve Uygulama Süreci**

Uygulama	Tarih-Metin	Kullanılan Yöntem-Teknikler	
		Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Metin (4 ders saati)	(Okuma Kitapları)	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, İşaretleyerek Okuma, Tahmin Ederek Okuma, Göz Atarak Okuma, Bulmaca Çözme, Okuma Öncesi Stratejileri, Okuma Sırası Stratejileri, Okuma Sonrası Stratejileri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası
2. Metin (4 ders saati)	(Karikatür)	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası Boşluk Doldurma, Okuma Öncesi Stratejileri, Okuma Sırası Stratejileri, Okuma Sonrası Stratejileri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Boşluk Doldurma
3. Metin (4 ders saati)	(Anadolu’da Cirit Oyunları)	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, İşaretleyerek Okuma, Tahmin Ederek Okuma, Göz Atarak Okuma, Özet Çıkararak Okuma, Boşluk Doldurma, Doğru-Yanlış, Çoktan Seçmeli Sorular, Okuma Öncesi Stratejileri, Okuma Sırası Stratejileri, Okuma Sonrası Stratejileri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Boşluk Doldurma, Doğru-Yanlış, Çoktan Seçmeli Sorular

Tabloda görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrenciler aynı zaman diliminde aynı metni işlemiştir. İki grup arasındaki temel fark deney grubundaki derslerde okuma stratejileri

uygulamaları ve bunlara yönelik yöntem tekniklerin kullanılmasıdır. Bunun dışındaki yöntem ve tekniklerin iki grupta da aynı olduğu görülmektedir.

Uygulama süreci boyunca öğrenci günlüğü gerek okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubuna gerekse müfredata uygun okuma etkinlikleri yapılan kontrol grubuna her metin sonunda dağıtılmış ve öğrencilerin bu formu doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler o hafta işlenen dersi formlar sayesinde değerlendirmiştir. Öğrenciler formu toplam 3 kez doldurmuştur.

Araştırma; araştırmacının görev yaptığı okulda gerçekleştirilmiş, deney ve kontrol gruplarındaki dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir. Araştırmanın tarafsızlığı ve geçerliliği açısından dersler tarafsız gözlemci tarafından izlenmiş ve raporlaştırılmıştır. Tarafsız gözlemci raporu gerek deney grubunda gerekse kontrol grubunda her metin sonunda tarafsız gözlemci tarafından hazırlanmıştır. Öğretim boyunca aynı işlem devam etmiştir.

Sürecin sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okur Öz Yeterlik Ölçeği son test olarak uygulanmış ve uygulama sonrası veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın sonunda okuma stratejileri öğretimi yapılan öğrencilerle, öğretim süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerini almak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu deney grubunda yer alan öğrenciler arasından tarafsızlık ilkesi gözetilerek liste sırasındaki çift numaralara sahip olanlardan olmak üzere rastgele belirlenen 5 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Görüşme esnasında öğrencilerin verdikleri cevapları açıklamaları istenmiş ve verdikleri cevap üzerinden soruya ilişkin ek sorular yöneltilmiştir. Yaklaşık 10 dakika süren görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler bilgisayar ortamında yazıya dökülmüş ve analiz etmeye uygun hâle getirilmiştir.

### **3.5 Verilerin analizi**

Bu bölümde, elde edilen nicel ve nitel verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### 3.5.1 Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılının 2. döneminde toplanmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasından önce ön test olarak “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri”, “Okur Öz Yeterlik Ölçeği” ve ”Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır. Uygulamanın ardından öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarında, okuma becerisine yönelik öz yeterliklerinde ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki farklılıkları görmek amacıyla “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri”, “Okur Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin istatistiksel analizlerinin gerçekleştirilmesinde SPSS 22.0 paket program kullanılmıştır. Verilere yapılacak parametrik ve parametrik olmayan testlerin belirlenmesi verilerin normal ve homojen dağılmasına bağlıdır. Bu nedenle veri setinde öncelikle normallik aranmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını anlamak üzere analizler gerçekleştirilmiştir. Parametrik testlerde ön koşul olan dağılımın normallik sayıtlısı sağlanamadığından veri analizinde parametrik olmayan testlerin kullanılabilmesine karar verilmiştir.

Veri seti normal dağılıma uygunluk göstermediği için parametrik olmayan hipotez testlerinden iki bağımlı grubun ortalamalarının karşılaştırılması için Wilcoxon, bağımsız grupların ortalamalarının karşılaştırılması için Mann Whitney U kullanılmıştır. Kategorik değişkenleri karşılaştırmak içinse Ki-kare uygulanmıştır. Gruplar arasında karşılaştırmalarda 0,05 anlamlılık düzeyi alınmıştır.

### 3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formunun ve öğrenci günlüğünün analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen bulgular başlıklar altında toplanır ve yorumlanır. Bu şekilde araştırmanın nitel boyutu ortaya konmuş olur.

Yarı yapılandırılmış görüşmede 5 öğrenciyle gerçekleştirilen her görüşme, yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Görüşmenin verileri bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Araştırmada; ana hatları temsil eden temalar, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda yer alan sorular dikkate

alınarak oluşturulmuştur. Elde edilen görüşme verileri 6 tema altında toplanmıştır. Analizleri yapıldıktan sonra, yorumlama ve raporlaştırma işlemleri sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizin kullanıldığı araştırmada bireylerin görüşleri doğrultusunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri doğrudan aktarılırken görüşme yapılan öğrencinin kim olduğunu belirtmek için “Ö1, Ö2...” gibi kodlar kullanılmıştır. Bu sayede görüşmeler analiz edilirken ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

Öğrenci günlüğü gerek okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubuna gerekse müfredata uygun okuma etkinlikleri yapılan kontrol grubuna her metin sonunda dağıtılmış ve öğrencilerin bu formu doldurmaları istenmiştir. Uygulama boyunca aynı işlem devam etmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Araştırmada ana hatları temsil eden temalar öğrenci günlüğü formunda yer alan sorular dikkate alınarak oluşturulmuştur. Elde edilen görüşme verileri 4 tema altında toplanmıştır. Verilerin analizleri yapıldıktan sonra, yorumlama ve raporlaştırma işlemleri sırasıyla yapılmıştır.

Tarafsız gözlemci raporu ve öğretmen günlüğü araştırmanın geçerliğini artırmak için kullanılmıştır. Tarafsız gözlemcinin raporları ve öğretmen günlükleri deney grubunda okuma stratejileri öğretimi yapıldığını, kontrol grubunda ise derslerin Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitabına göre planlandığını göstermektedir. Gözlemcinin değerlendirmeleri uygulama sürecinin daha etkili ve tarafsız geçmesini sağlarken öğrenci günlüğü de süreci daha net ortaya koyulmasını sağlamıştır.

## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular

Bu bölümde toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular araştırma alt problemlerine göre tablolarla ifade edilmiştir.

#### 4.1 Nicel Veriler

SPSS versiyon 22.0 paket program aracılığı ile tablo ve grafikler oluşturulmuştur. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını anlamak üzere analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılmadığı gözlemlendiği için veri analizinde parametrik olmayan testlerin kullanılabilmesine karar verilmiştir. İki bağımlı grubun ortalamalarının karşılaştırılması için Wilcoxon, bağımsız grupların ortalamalarının karşılaştırılması için Mann Whitney U kullanılmıştır. Kategorik değişkenleri karşılaştırmak içinse ki-kare uygulanmıştır.

##### 4.1.1 Öğrencilerin Demografik Verilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerinin demografik özellikleriyle ilgili verilere yer verilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine ait bulgular “Kişisel Bilgi Formu” nda yer alan sorulara verilen cevaplardan elde edilmiştir. Verilere ait bulgular tablolarla açıklanmıştır.

**Tablo 4.1. Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımlarına İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları**

			Grup		Total	p
			Deney Grubu	Kontrol Grubu		
Cinsiyet	Kız	N	12	14	26	0,599
		%	46,2%	53,8%	100,0%	
	Erkek	N	17	14	31	
		%	54,8%	45,2%	100,0%	
Total		N	29	28	57	
		%	50,9%	49,1%	100,0%	

Tabloda katılımcı öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları ile gruplar arasındaki ilişki verilmiştir. Tabloya göre deney grubundaki bireylerin %46,2'si, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %53,8'nin kız olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki bireylerin %54,8'i erkek iken kontrol grubundaki erkelerin oranının %45,2 olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre gruplar arasında bir anlamlılık olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.2. Katılımcı Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılımlarına İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları**

				Grup		Total	p
				Deney Grubu	Kontrol Grubu		
Anne Öğrenim Durumu	Hiçbir okul mezunu değil	N	2	2	4	,991	
		%	50,0%	50,0%	100,0%		
	İlkokul	N	9	10	19		
		%	47,4%	52,6%	100,0%		
	Ortaokul	N	9	7	16		
		%	56,3%	43,8%	100,0%		
	Lise	N	4	4	8		
		%	50,0%	50,0%	100,0%		
	Önlisans/ Lisans		5	5	10		
			50,0%	50,0%	100,0%		
	Total	N	29	28	57		
		%	50,9%	49,1%	100,0%		

Tabloda katılımcı öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre dağılımları ile gruplar arasındaki ilişki verilmiştir. Tabloya göre lise ile ön lisans ve lisans mezunu annelerin yarısının (%50) deney grubunda diğer yarısının (%50) ise kontrol grubunda olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul mezunu annelerin %56,3'ü deney grubunda, %43,8'inin ise kontrol grubunda olduğu belirlenmiştir. Deney ve grubundaki öğrencilerin annelerinin eğitim durumları arasında herhangi bir anlamlılık tespit edilmemiştir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.3. Katılımcı Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımlarına İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları**

			Grup		Total	p	
			Deney Grubu	Kontrol Grubu			
Baba Öğrenim Durumu	Hiçbir okul mezunu değil	N	0	6	6	<b>.006</b>	
		%	0,0%	100,0%	100,0%		
	İlkokul	N	5	9	14		
		%	35,7%	64,3%	100,0%		
	Ortaokul	N	9	5	14		
		%	64,3%	35,7%	100,0%		
	Lise	N	9	8	17		
		%	52,9%	47,1%	100,0%		
	Önlisans/ Lisans	N	6	0	6		
		%	100,0%	0,0%	100,0%		
	Total		N	29	28		57
			%	50,9%	49,1%		100,0%

Tabloda katılımcı öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre dağılımları ile gruplar arasındaki ilişki verilmiştir. Tabloya göre ortaokul mezunu babaların %64,3'ünün deney grubunda, %35,7'sinin ise kontrol grubunda olduğu; lise mezunu babaların %52,9'unun deney grubunda, %41,7'sinin ise kontrol grubunda olduğu; önlisans ve lisans mezunu babaların tamamının deney grubunda yer aldığı, kontrol grubunda babası ön lisans ya da lisans mezunu olan hiçbir öğrencinin olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim durumları arasında istatistiksel anlamlılık olduğu ( $p < 0,05$ ), deney grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.4. “Evde sizin dışınızda düzenli kitap okuyan var mı?” Sorusuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları**

			Grup		Total	p	
			Deney Grubu	Kontrol Grubu			
Evde sizin dışınızda düzenli kitap okuyan var mı?	Evet	N	18	14	32	,429	
		%	56,3%	43,8%	100,0%		
	Hayır	N	11	14	25		
		%	44,0%	56,0%	100,0%		
	Total		N	29	28		57
			%	50,9%	49,1%		100,0%

“Evde sizin dışınızda düzenli kitap okuyan var mı?” sorusuna verilen yanıtlar tabloda verilmiştir. Tabloya göre evde kendileri dışında düzenli kitap okuyan aile bireylerinin %56,3’ü deney grubunda, %43,8’i ise kontrol grubunda olduğunu tespit edilmiştir. Gruplar arasında herhangi bir anlamlılık tespit edilmemiştir. Gruplar arasında herhangi bir anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.5. Ailenin Ortalama Gelirine İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları**

			Grup		Total	p	
			Deney Grubu	Kontrol Grubu			
Aylık Gelir	500-1000tl	N	1	5	6	,233	
		%	16,7%	83,3%	100,0%		
	1000-1500tl	N	5	3	8		
		%	62,5%	37,5%	100,0%		
	1500-2000tl	N	6	9	15		
		%	40,0%	60,0%	100,0%		
	2000-2500tl	N	10	8	18		
		%	55,6%	44,4%	100,0%		
	3000tl ve üzeri	N	7	3	10		
		%	70,0%	30,0%	100,0%		
	Total		N	29	28		57
			%	50,9%	49,1%		100,0%

Tabloda ailenin ortalama geliri verilmiştir. Buna göre 1000-1500 tl gelire sahip olanların %62,5'nin deney grubunda ,%37,5'nin ise kontrol grubunda yer aldığı; 2000-2500 tl gelire sahip olanların %55,6'nın deney grubunda, %44,4'nün ise kontrol grubunda yer aldığı belirlenmiştir. Gruplar arasında herhangi bir anlamlılık olmadığı tespit edilmemiştir (p>0,05).

**Tablo 4.6. “Evde okuma saati yapıyor mu?” Sorusuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları**

			Grup		Total	p
			Deney Grubu	Kontrol Grubu		
Evde okuma saati yapıyor mu?	Evet	N	12	5	17	<b>,049</b>
		%	70,6%	29,4%	100,0%	
	Hayır	N	17	23	40	
		%	42,5%	57,5%	100,0%	
Total		N	29	28	57	
		%	50,9%	49,1%	100,0%	

“Evde okuma saati yapıyor mu?” sorusuna ait verilen yanıtlar tabloda verilmiştir. Tabloya göre evde okuma saati yapılan öğrencilerin %70,6'sı deney gurunda, %29,4'ü ise kontrol grubunda yer almaktadır. Gruplar arasında istatistiksel bir anlamlılık olduğu deney grubundaki öğrencilerin evlerinde daha fazla okuma saati yapıldığı tespit edilmiştir (p<0,05).

**Tablo 4.7. “Evinizde kitaplık var mı?” Sorusuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları**

			Grup		Total	p
			Deney Grubu	Kontrol Grubu		
Evinizde kitaplık var mı?	Evet	N	20	18	38	,783
		%	52,6%	47,4%	100,0%	
	Hayır	N	9	10	19	
		%	47,4%	52,6%	100,0%	
Total		N	29	28	57	
		%	50,9%	49,1%	100,0%	

“Evinizde kitaplık var mı?” sorusuna ait verilen yanıtlar ve gruplar arasındaki ilişki tabloda verilmiştir. Tabloya göre evinde kitaplık olan öğrencilerin %52,6'sı deney gurunda, %47,4'ü ise kontrol grubunda yer almaktadır. Gruplar arasında herhangi bir anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

**Tablo 4.8. “Yatmadan önce kitap okur musunuz?” Sorusuna İlişkin Ki-kare Testi Sonuçları**

		Grup			Total	p
		Deney Grubu	Kontrol Grubu			
Yatmadan önce kitap okur musunuz?	Evet	N	17	18	35	,787
		%	48,6%	51,4%	100,0%	
	Hayır	N	12	10	22	
		%	54,5%	45,5%	100,0%	
Total		N	29	28	57	
		%	50,9%	49,1%	100,0%	

Tabloda “Yatmadan önce kitap okur musunuz?” sorusuna ait verilen yanıtlara yer verilmiştir. Tabloya göre yatmadan önce kitap okuyan öğrencilerin %48,6’sı deney grubunda, %51,4’ü ise kontrol grubunda yer almaktadır. Gruplar arasında herhangi bir anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.1.2 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin “Deney ve kontrol grubunun okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu incelenmiş ve tablolardaki veriler elde edilmiştir.

**Tablo 4.9. Deney Grubunun Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki**

	Test	Ort	S.S.	Min.	Max.	p
Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları	Ön Test	103,59	22,996	38	134	<b>.037</b>
	Son Test	111,24	19,158	53	137	

Tabloda deney grubunun Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden aldığı puanlarda ön test ve son test arasındaki ilişki verilmiştir. Tabloya göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarında ön test ve son test puanları arasında istatistiksel bir anlamlılık olduğu ( $p<0,05$ ) ve deney grubunun bu parametrelerde son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.10. Kontrol Grubunun Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki**

	Test	Ort	S.S.	Min.	Max.	P
Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları	Ön Test	97,79	18,486	62	138	<b>.014</b>
	Son Test	104,75	16,812	81	140	

Tabloda kontrol grubunun Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden aldığı puanlarda ön test ve son test arasındaki ilişki verilmiştir. Tabloya göre okuma stratejileri toplamında ön test ve son test puanları arasında istatistiksel bir anlamlılık olduğu ( $p < 0,05$ ) ve kontrol grubunun bu parametrelerde son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.11. Ön Testte Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden Aldığı Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık**

	Ön test	N	Ort.	S.S.	p
Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları	Deney Grubu	29	103,59	22,996	,146
	Kontrol Grubu	28	97,79	18,486	

Tabloda deney ve kontrol gruplarının Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden aldığı ön test puanları arasındaki ilişki verilmiştir. Tabloya göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puanlarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel bir anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 4.12. Son Testte Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden Aldığı Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık**

	Son test	N	Ort.	S.S.	p
Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları	Deney Grubu	29	111,24	19,158	,086
	Kontrol Grubu	28	104,75	16,812	

Tabloda deney ve kontrol gruplarının Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinden aldığı son test puanları arasındaki ilişki verilmiştir. Tabloya göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puanlarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel bir anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

#### 4.1.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt probleme ilişkin “Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu incelenmiş ve tablolardaki veriler elde edilmiştir.

**Tablo 4.13. Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki**

	Test	Ort	S.S.	Min.	Max.	p
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Ön Test	16,59	4,579	6	24	<b>,039</b>
	Son Test	18,00	5,431	6	26	

Tabloda deney grubunun Okuduğunu Anlama Başarı Testinden aldığı puanlarda ön test ve son test arasındaki ilişki verilmiştir. Tabloya göre doğru sayısı (ön test ort: 16,59 son test ort: 18,00) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel bir anlamlılık olduğu ( $p < 0,05$ ) ve deney grubunun bu parametrelerde son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.14. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki**

	Test	Ort	S.S.	Min.	Max.	p
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Ön Test	15,61	5,890	6	26	,463
	Son Test	15,29	6,417	3	27	

Tabloda kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Başarı Testinden aldığı puanlarda ön test ve son test arasındaki ilişki verilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test puanları arasında istatistiksel bir anlamlılık olmadığı ( $p > 0,05$ ), çok az da olsa son testte ortalamasının düştüğü tespit edilmiştir.

**Tablo 4.15. Ön Testte Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Alınan Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık**

	Ön test	N	Ort.	S.S.	p
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Deney Grubu	29	16,59	4,579	,538
	Kontrol Grubu	28	15,61	5,890	

Tabloda deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı ön test puanları arasındaki ilişki verilmiştir. Tabloya göre doğru sayısı puanlarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel bir anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 4.16. Son Testte Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Alınan Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık**

	Son test	N	Ort.	S.S.	p
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Deney Grubu	29	18,00	5,431	,090
	Kontrol Grubu	28	15,29	6,417	

Tabloda deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testinden alınan son test puanları arasındaki ilişki verilmiştir. Tabloya göre doğru sayısı puanlarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel bir anlamlılık olmadığı, deney grubu ortalamasının artarken kontrol grubunun az da olsa düştüğü tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

#### 4.1.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt probleme ilişkin “Deney ve kontrol grubunun okuma becerisine yönelik öz yeterliklerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu incelenmiş ve aşağıdaki tablolardaki veriler elde edilmiştir.

**Tablo 4.17. Deney Grubunun Okur Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki**

	Test	Ort	S.S.	Min.	Max.	p
Okuma Öz Yeterlik Puanı	Ön Test	89,66	19,036	56	129	<u>.017</u>
	Son Test	82,97	12,924	60	110	

Tabloda deney grubunun Okur Öz Yeterlik Ölçeğinden aldığı puanlarda ön test ve son test arasındaki ilişki verilmiştir. Tabloya göre okuma öz yeterlik puanında ön test puanının son test puanından daha yüksek (ön test ort: 89,66 son test ort: 82,97) olduğu ve aradaki farkın istatistiksel anlamlılık oluşturduğu belirlenmiştir.

**Tablo 4.18. Kontrol Grubunun Okur Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki**

	Test	Ort	S.S.	Min.	Max.	p
Okuma Öz Yeterlik Puanı	Ön Test	88,29	15,405	59	134	,791
	Son Test	88,61	13,857	62	113	

Tabloda kontrol grubunun Okur Öz Yeterlik Ölçeğinden aldığı puanlarda ön test ve son test arasındaki ilişki verilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test puanları arasında istatistiksel bir anlamlılık olmadığı ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

**Tablo 4.19. Ön Testte Okur Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldığı Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık**

	Ön test	N	Ort.	S.S.	p
Okuma Öz Yeterlik Puanı	Deney Grubu	29	89,66	19,036	,975
	Kontrol Grubu	28	88,29	15,405	

Tabloda deney ve kontrol gruplarının Okur Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldığı ön test puanları arasındaki ilişki verilmiştir. Tabloya göre okuma öz yeterlik puanlarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel bir anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.20. Son Testte Okur Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldığı Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık**

	Son test	N	Ort.	S.S.	p
Okuma Öz Yeterlik Puanı	Deney Grubu	29	82,97	12,924	,131
	Kontrol Grubu	28	88,61	13,857	

Tabloda deney ve kontrol gruplarının Okur Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldığı son test puanları arasındaki ilişki verilmiştir. Tabloya göre okuma öz yeterlik puanlarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel bir anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

## 4.2 Nitel Veriler

Araştırmanın nitel verileri, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Öğrenci Günlükleri, Tarafsız Gözlemci Raporu ve Öğretmen Günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Ana hatları temsil eden temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur.

### 4.2.1 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt probleme ilişkin “Deney grubunun uygulanan okuma stratejileri öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu incelenmiş ve aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

#### 4.2.1.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Bulgular

Öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanmış 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrenciler ilgili soruyu bazen birden fazla ifadeyle cevaplandırdıkları için kimi sorularda tablolardaki ifade sıklıklarının öğrenci sayısını geçtiği görülmüştür. Bazen ise öğrenciler sorulan sorunun içeriğinden bağımsız, farklı hususlardan bahsetmişlerdir. Bu durumda verilen cevaplar çalışma kapsamı dışında sayılarak değerlendirmeye alınmamıştır. Verilen cevapların sıklıkları parantez içerisinde belirtilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda ilgili veriler işlenmiştir.

### Okuma Hızı (Okuma Öncesi Stratejiler)

Okuma öncesi stratejilerle ilgili “Bir metni okurken okuma hızına nasıl karar verirsiniz? Açıklayınız.” sorusuna verilen öğrenci cevaplarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.21. Okuma Hızı (Okuma Öncesi Stratejiler)**

Kodlar	Sıklık
Bilmediğim ve anlayamayacağım bir konuyla yavaş okurum.	5
Bildiğim ve anlayabileceğim bir konuyla hızlı okurum.	3
Bildiğim ve anlayabileceğim bir konuyla orta veya hızlı okurum.	2
Bilip bilmediğim konular karışıkta orta hızda okurum.	2

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin okuma öncesi stratejilerden biri olan okuma hızını belirleme konusunda fikir sahibi oldukları ifade edilebilir. Bu soruda öğrencilerin tamamı okuma hızını metne göre belirleyeceklerini dile getirmiştir. Öğrenciler metin anlayabileceği bir metinse hızlı, anlayamayacağı bir metinse yavaş, anlayıp anlayamayacakları şeyler karışıkta orta hızda okuyacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler yorumlarında yüksek sıklıkta bilmedikleri ve anlayamayacakları bir konuyla yavaş (5), bildikleri ve anlayabilecekleri bir konuyla hızlı (3) okuyacaklarını dile getirmişler. Bu hususla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir: “...Eğer fikir sahibiysek hızlı, kararsızsak orta hızda, hiç bilgimiz yoksa yavaş okuruz... (Ö2)”, “İlk önce başlığına bakarım. Ona göre metnin neyle ilgili olduğunu anlarım. Bildiğim bir şeyse orta veya hızlı okurum bilmediğim bir şeyse yavaş okurum... (Ö3)”.

### Okurken Belli Yerlerin Altını Çizme (Okuma Sırası Stratejiler)

Okuma sırası stratejilerle ilgili “Bir metni okurken belli yerlerin altını çizmek bize ne gibi faydalar sağlar? Açıklayınız.” sorusuna verilen öğrenci cevaplarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.22. Okurken Belli Yerlerin Altını Çizme (Okuma Sırası Stratejiler)**

Kodlar	Sıklık
Anlamını bilmediğimiz kelimelerin altını çizeriz.	5
Önemli yerlerin altını çizeriz.	5
Anlamını bilmediğimiz kelimeleri belirlersek daha sonra bunların anlamını öğrenebiliriz.	4
Önemli yerlerin altını çizersek özetlememize katkı sağlar.	2
Önemli yerlerin altını çizersek yeni bilgiler öğrenmiş oluruz.	2
Önemli yerlerin altını çizersek konu ve ana fikri belirlememize katkı sağlar.	1
Önemli yerlerin altını çizersek soruları daha kolay cevaplamamıza katkı sağlar.	1

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin okuma sırası stratejilerden biri olan belli yerlerin altını çizme konusunda fikir sahibi oldukları ifade edilebilir. Bu soruda öğrencilerin tamamı anlamı bilinmeyen kelimelerin ve önemli yerlerin altının çizilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğrenciler yorumlarında yüksek sıklıkta anlamı bilinmeyen kelimelerin belirlenmesinin okuma sonrasında yeni kelimeler öğrenmeye katkı sağlayacağını (4) ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise yorumlarında önemli yerlerin altını çizmenin özet çıkarmaya (2), konu ve ana fikir belirlemeye (1), metinle ilgili soruları cevaplamaya (1) ve yeni bilgiler öğrenmeye katkı sağladığını vurgulamıştır. Bu soruyla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir: “...Anlamını bilmediğimiz kelimelerin ve önemli yerlerin altını çiziyoruz... (Ö4)” , “...Anlamını bilmediğimiz kelimeleri belirlersek bunların anlamını öğreniriz. Kelime dağarcığımız gelişir. Önemli yerlerin altını çizeriz. Böylece soruları daha kolay çözebiliriz. Yeni şeyler öğrenebiliriz. Bu bilgileri gerçek hayatta kullanabiliriz... (Ö5)”.

#### **Okunan Metni Günlük Hayatla Karşılaştırma (Okuma Sonrası Stratejiler)**

Okuma sonrası stratejilerle ilgili “Günlük hayatta karşılaştığımız konuları okuduğunuz metinde görünce neler hissediyorsunuz?” sorusuna verilen öğrenci cevaplarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.23. Okunan Metnin Günlük Hayatla Karşılaştırma (Okuma Sonrası Stratejiler)**

<b>Kodlar</b>	<b>Sıklık</b>
Okuduklarımla günlük hayatta karşılaşırsam kitaplardan öğrendiklerimi problemleri çözmek için uygularım.	<b>3</b>
Okuduklarımdan öğrendiklerim sayesinde sorulara daha kolay cevaplar verebilirim.	<b>2</b>
Kitaplarda anlatılan olayların gerçek hayatta da karşımıza çıkabileceğini düşünüyorum.	<b>1</b>
Gerçek hayatla ilgili şeyleri daha ilgiyle okurum.	<b>1</b>

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin okuma sonrası stratejilerden biri olan okunan metni günlük hayatla karşılaştırma konusunda fikir sahibi oldukları ifade edilebilir. Bu soruda öğrenciler yüksek sıklıkta metinde okudukları sorunla günlük hayatta karşılaştıklarında kitaptan öğrendiklerini uygulayacaklarını ve sorunu çözebileceklerini (3) dile getirmişlerdir. Bu hususla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir: “... Metinde anlatılan şeylerin günlük hayatta başıma gelebileceğini düşünürüm. İyi olan şeyleri, öğrendiklerimi günlük hayatta uygularım... (Ö3)”. Öğrencilerin bir kısmı ise (2) okuduklarından öğrendikleri sayesinde bu konuyla ilgili sorulara daha kolay cevap verebileceklerini dile getirmişlerdir. Bu hususla ilgili

bazı öğrenci görüşleri şöyledir: “...O kitabı hayal ederim. Bana bir soru sorulduğunda kolaylıkla cevap veririm. (Ö4)”.

### Genel Okuma Stratejileri

Okuma stratejileriyle ilgili “Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında neler yapmamız gerekiyor?” sorusuna verilen öğrenci cevaplarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.24. Genel Okuma Stratejileri**

Kodlar	Sıklık
<b>Okuma öncesinde;</b>	
Amaç belirleme	5
Metnin içeriğini tahmin etme	4
<b>Okuma sırasında;</b>	
Önemli yerlerin altını çizme	5
Anlamını bilmediğimiz kelimeleri belirleme	3
Okuma hızını ayarlama	2
Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma	1
Not tutma	1
Okuduğunu anlayıp anlamadığını kontrol etme	1
İpuçlarından yararlanma	1
<b>Okuma sonrasında;</b>	
Özet çıkarma	4
Amaca ulaşip ulaşamadığını kontrol etme	2
Konuyu günlük hayatla karşılaştırma	2
Sorulara cevap verme	1
Ana fikir belirleme	1

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin genel okuma stratejileri hususunda fikir sahibi oldukları ifade edilebilir. Stratejilerle ilgili bu genel soruda öğrenciler okuma öncesi stratejilerin %22’sini; okuma sırası stratejilerin %58’ini; okuma sonrası stratejilerin %62’sini hatırlamış ve cevaplarında bu oranlarda strateji alt başlıklarına yer vermişlerdir. Öğrenciler yorumlarında yüksek sıklıkta okuma öncesi stratejilerden amaç belirlemeye (5); okuma sırası stratejilerden önemli yerlerin altını çizmeye (5); okuma sonrası stratejilerden özet çıkarmaya (4) yer vermişlerdir. Bahsi geçen hususla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir: “...Okuma öncesinde amaç belirleriz, metnin içeriğini tahmin ederiz. Okuma sırasında noktalama işaretlerine dikkat ederek okuruz, okuma hızımızı ayarlarız, anlamını bilmediğimiz kelimeleri belirleriz, önemli yerlerin altını çizeriz. Okuma sonrasında amacımıza ulaşip ulaşamadığımızı belirleriz. Sorulara cevaplar veririz. (Ö1)”, “...Okuma öncesinde okuma amacını belirlerim Okuma

sırasında hızımı belirlerim, önemli yerlerin altını çizerim, anlamını bilemediğim kelimeleri belirlerim. Okuma sonrasında özet çıkarırım. (Ö4)”.

### **Okuma Stratejileriyle İlgili Görüşler**

Okuma stratejileriyle ilgili “Okuma stratejileri öğretimi sana ne kazandırdı?” sorusuna verilen öğrenci cevaplarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.25. Okuma Stratejileriyle İlgili Görüşler**

<b>Kodlar</b>	<b>Sıklık</b>
Yeni bilgiler kazandırdı.	<b>3</b>
Hayal gücümü geliştirdi.	<b>2</b>
Öğrenirken keyif aldım.	<b>2</b>
Okuduğumu anlamama katkı sağladı.	<b>2</b>

Tabloda görüldüğü gibi öğrenciler bu soruda strateji öğretimiyle ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler yorumlarında yüksek sıklıkta okuma stratejileri öğretiminin gerek okuma anlamalarına katkı sağladığını (2) gerekse öğretim neticesinde stratejilerle ilgili yeni şeyler öğrendiklerini, yeni bilgiler kazandıklarını (3) dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise (2) ise hayal gücünü geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin tamamı yeni öğrendikleri bilgilere örnek vermeleri istendiğinde strateji alt başlıklarından bahsetmişlerdir. Bu soruyla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir: “...Okuma stratejileri öğretimi bana yeni bilgiler kazandırdı. Hayal gücümü geliştirdi. Öğrenirken keyif de aldım. Mesela Okuma hızımı ayarlamakta iyi değildim. Noktalama işaretlerine dikkat etmiyordum okurken bunları geliştirdi... (Ö1)”, “...Okuma stratejileri öğretimi daha iyi kitap okumamı, hayal gücümü geliştirmemi ve daha iyi anlamamı sağladı. Eskiden özetlemiyordum. Okuyup geçiyordum. Şimdi özetliyorum ve daha iyi anlıyorum. Eskiden annemin söylediği bazı kelimeleri anlamıyordum. Şimdi rahatlıkla anlıyorum. Siz anlamadığınız kelimeyi cümlenin anlamından tahmin edebilirsiniz demiştiniz. Ben bunu yapıyorum. Annemle iletişimimiz artık daha iyi oldu. Annem bendeki gelişmeyi fark etti... (Ö2)”.

### **Okuma Stratejileriyle İlgili Görüşler**

Okuma stratejileriyle ilgili “Okumak senin için önceden ne ifade ederdi? Şimdi ne ifade ediyor?” sorusuna verilen öğrenci cevaplarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.26. Okuma Stratejileriyle İlgili Görüşler**

<b>Kodlar</b>		<b>Sıklık</b>
<b>Okuma stratejileri öğretiminden önce</b>	Okumak benim için faydalı bir şey değildi (önemsiz bir şeydi).	<b>2</b>
	Okumak benim için telaffuzumu geliştirmektir.	<b>1</b>
	Boş zamanlarımı doldurmaktı.	<b>1</b>
	Okumak benim için öğretmenin dediğini yapmaktı.	<b>1</b>
	Okumak benim için sıkıcı bir şeydi.	<b>1</b>
	Okumak benim için sadece derslerime çalışıp notlarımı yükseltmektir.	<b>1</b>
<b>Okuma stratejileri öğretiminden sonra</b>	Artık okuduğumu daha iyi anlıyorum.	<b>2</b>
	Okumak benim için öğrenmektir.	<b>2</b>
	Okumak benim için faydalı şeyler ifade ediyor.	<b>1</b>
	Daha çok kitap okuyorum.	<b>1</b>
	Okumak benim için öğrendiklerimi günlük hayatta uygulamaktır.	<b>1</b>
	Okumak öğretmen söylemeden kendi kendime öğrenmektir	<b>1</b>
Okumak benim için eğlenceli şeyler ifade ediyor.	<b>1</b>	

Tabloda görüldüğü gibi öğrenciler bu soruda okuma becerisiyle ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler yorumlarında yüksek sıklıkta strateji öğretiminden önce okumanın önemsiz olduğunu (2) ifade ederken öğretimden sonra okumanın öğrenmekle aynı şeyi ifade ettiğini (2) ve okuduklarını daha iyi anladıklarını (2) dile getirmişlerdir. Verdikleri cevaplarda öğretimden önce okumanın sıkıcı olduğunu düşündüklerini şimdi ise isteyerek, keyif alarak ve anlayarak okuduklarını belirtmişlerdir. Bu soruyla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir: “...Okumak benim için önceden önemsiz bir şeydi. Şimdi ise daha iyi anlayabildiğim için önemsiyorum. Okumak önceden öylesine boş zamanımı dolduracak bir şeydi. Şimdi öğrenmek için, öğrendiklerimi günlük hayatta uygulayabilirim diye düşünüyorum... (Ö3)”, “...Okumak benim için önceden eğlence ifade ederdi. Hocanın dediğini yapmaktı. Şimdi ise bilgi ifade eder. Şimdi ise öğretmen demeden kendim merak edip okuyup öğrenebiliyorum... (Ö4)”, “...Okumak benim için önceden sıkıcı bir şey ifade ederdi. Şimdi ise eğlenceli şeyler ifade eder. Okumak önceden sadece sınavlara çalışmaktı. Notlarımı yükseltmektir. Şimdi ise okumak zevk almak ve keyifli vakit geçirmek... (Ö5)”.

#### **4.2.1.2 Öğrenci Günlüklerine İlişkin Bulgular**

Deney grubunda okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerinin öğretimi yapılmış ardından bu stratejilerle ilgili uygulamalar gerçekleştirilmiştir. 3 uygulamanın her birinden sonra öğrencilerden öğrenci günlüklerini doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler bazen ilgili soruyu birden fazla ifadeyle cevaplandırırdıkları için kimi sorularda tablolardaki ifade sıklıklarının öğrenci sayısını geçtiği görülmüştür. Bazen ise verdikleri cevaplarda sorulan

sorunun içeriğinden bağımsız, farklı hususlardan bahsetmişlerdir. Bu durumda verilen cevaplar çalışma kapsamı dışında sayılarak değerlendirilmeye alınmamıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda ilgili veriler işlenmiştir.

## 1. Metin

### Deney Grubu:

#### 1. Bu derste neler öğrendin?

Ders süreciyle ilgili “Bu derste neler öğrendin?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.27. Bu derste neler öğrendin? (Deney Grubu- 1. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Okuma öncesi, sırası ve sonrasında neler yapacağımı öğrendim (Okuma stratejilerini öğrendim).	26
Yeni kelimeler öğrendim.	3
Metnin içeriğiyle ilgili yeni bilgiler öğrendim.	2
Dil bilgisi konularıyla ilgili yeni bilgiler öğrendim.	2

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %89’u bu soruya “Okuma öncesi, sırası ve sonrasında neler yapacağımı öğrendim.”, “Okuma stratejilerini öğrendim.”, “Artık elime bir kitap aldığımda ne şekilde okuyacağımı biliyorum.” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler bu soruyu cevaplarken “not almak, önemli yerlerin altına çizmek, amaç belirlemek, anlamadığın yerleri tekrar okumak, kelimenin anlamını tahmin etmek, özet çıkarmak” gibi stratejilerin alt başlıklarına da değinmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise metnin konusu, içeriği, yeni öğrendikleri kelimeler ve etkinliklerle ilgili cevaplar vermişlerdir.

#### 2. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?

Ders süreciyle ilgili “Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.28. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir? (Deney Grubu- 1. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Okuma öncesi stratejileri ilgimi çekti.	10
Okuma sırası stratejileri ilgimi çekti.	6
İlgimi çeken bir şey olmadı.	4
Etkinliklerdeki yeni bilgiler ilgimi çekti.	4
Okuma sonrası stratejileri ilgimi çekti.	3

Okuma stratejileri ilgimi çekti.	3
Metnin içeriğiyle ilgili yeni bilgiler ilgimi çekti.	1
Yeni kelimeler ilgimi çekti.	1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %33'ü okuma öncesi stratejilerin, %20'si okuma sırası stratejilerinin, %10'u ise okuma sonrası stratejilerinin ilgisini çektiğini dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin %66'sının ilgili soruyla stratejilerle ve bunların “amaç belirleme, metnin içeriğini tahmin etme, okuma hızı, resim, tablo ve grafikleri yorumlama, bağlama yönelik ipuçlarını fark etme, özet çıkarma” gibi alt başlıklarına ilişkin cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğrenciler yaptıkları yorumlarda okumanın kurallarının ilgi çekici olduğunu, bu kuralları daha önceden bilmediklerini ve bunlar sayesinde keyif alarak okuduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise metni ve etkinlikleri ilgi çekici bulduklarını dile getirmişlerdir. %13'lük kısım ise ilgi çekici bir şey bulmadıklarını belirtmişlerdir.

### 3. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığım şey nedir?

Ders süreciyle ilgili “Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığım şey nedir?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.29. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığım şey nedir?(Deney Grubu- 1. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Zorluk yaşadığım bir şey olmadı.	10
Metnin konusunu tahmin etme ve görselleri yorumlamada zorluk yaşadım.	6
Özet çıkarmada zorluk yaşadım.	3
Strateji alt başlıkları fazla olduğu için zorluk yaşadım.	2
Bilmediğim kelimeleri belirlemede ve anlamını tahmin etmede zorluk yaşadım.	2
Etkinliklerde zorluk yaşadım.	1
Okuma sonrası stratejilerde zorluk yaşadım.	1
Okuma stratejilerinde zorluk yaşadım.	1
Amaç belirlemede zorluk yaşadım.	1
Okuma hızımı belirlemede zorlandım.	1
Okuma stratejilerini öğrenirken zorlandım. Uygulayınca daha iyi anladım.	1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %34'ü zorluk yaşamadıklarını dile getirmiştir. %64'ü ise “özet çıkarma, amaç belirleme, metni anlama ve yorumlama, okuma hızını belirleme” gibi strateji alt başlıklarını anlamada ve uygulamada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı çok fazla alt başlık olduğu için anlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Yapılan yorumlarda kimi öğrencilerin öğrendikleri bilgileri metin üzerinde uyguladıklarında daha iyi anladıklarını dile getirdikleri görülmüştür.

#### 4. Bu ders ile uygulama öncesi Türkçe derslerini karşılaştırdığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?

Öğrenciler bu ders ile uygulama öncesi Türkçe dersleri arasında benzerlikler için “metnin konusunu tahmin etme, önemli yerlerin altını çizme, kelimelerin anlamını tahmin etme ve sözlükten bakma, metin okuma ve anlama çalışması yapma, yeni şeyler öğrenme” gibi ifadelerle yorumlarında yer vermişlerdir. Farklılıklar için ise “okurken not almak, okuma hızını belirlemek, bağlam ipuçlarını kullanma, okumayı geliştirmek için farklı etkinlikler yapmak, okuma etkinliklerini daha planlı ve detaylı yapmak” şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Öğrenciler yaptıkları yorumlarda “Daha iyi okuma yaptık ve güzel cümleler kurduk.”, “Bu derslerde kendi fikirlerimizi söylüyoruz. Diğer derslerde sabit bir cevap var.” ifadelerine yer vermişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise herhangi bir benzerlik ve farklılık bulamadığını dile getirmiştir.

#### Kontrol Grubu:

##### 1. Bu derste neler öğrendin?

Ders süreciyle ilgili “Bu derste neler öğrendin?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.30. Bu derste neler öğrendin? (Kontrol Grubu- 1. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Metnin içeriğiyle ilgili yeni bilgiler öğrendim.	15
Yeni kelimeler öğrendim.	8

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %51’i bu soruya metnin içeriği ve konusuyla ilgili cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu verdikleri cevaplarda “Kitabın önemi, kitap sevgisi, kitaplar dosttur, kitabı sevmeyen yoktur aradığı kitabı bulamayan vardır.” gibi ifadelerle yer vermiştir. %27’si ise anlamını bilmediği yeni kelimeleri öğrendiğini dile getirmiştir. Öğrencilerin bir kısmı metnin ana fikri ile ilgili sayılabilecek olan “Kitaplarımızı saklamazsak ileride onlara özlem duyabiliriz.” şeklinde yorumlarda bulunmuştur.

## 2. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?

Ders süreciyle ilgili “Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.31. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir? (Kontrol Grubu- 1. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Metnin içeriğiyle ilgili yeni bilgiler ilgimi çekti.	18
İlgimi çeken bir şey olmadı.	3
Yeni kelimeler ilgimi çekti.	2
Metnin resimleri ilgimi çekti.	2

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %62’si metnin içeriği ile ilgili şeylerin ilgisini çektiğini dile getirmiştir. Öğrenciler verdikleri cevaplarda “kahramanın kitapları saklamamasını, kitap sevgisi, kitapların mevsimlerden bahsetmesi” gibi durumların dikkatlerini çektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin geri kalan kısmı ise kelimelerin anlamlarının, metnin resimlerinin ilgisini çektiğini ifade etmiştir. %10’luk kısım ise ilgisini çeken bir şey olmadığı dile getirmiştir.

## 3. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?

Ders süreciyle ilgili “Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.32. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir? (Kontrol Grubu- 1. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Zorluk yaşadığım bir şey olmadı.	20
Metnin konusunu tahmin etme ve görselleri yorumlamada zorluk yaşadım.	4
Metinle ilgili soruları cevaplamada zorluk yaşadım.	3
Bilmediğim kelimeleri belirlemede ve anlamını tahmin etmede zorluk yaşadım.	2

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %68’si zorluk yaşamadıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin geri kalan kısmı ise kelimelerin anlamını tahmin etmede, metindeki bazı ifadeleri ve metinle ilgili soruları anlamada, resimleri yorumlamada, düşündüklerini ifade etmede zorluk yaşadıklarına değinmişlerdir.

#### 4. Bu ders ile uygulama öncesi Türkçe derslerini karşılaştırdığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?

Öğrenciler bu ders ile uygulama öncesi Türkçe dersleri arasında benzerlikler için “kelimenin anlamını tahmin etme, metnin konusu, okuma ve okuma etkinlikleri yapmak, metni okumadan önce sorular sorulması” gibi ifadelerle yorumlarında yer vermişlerdir. Farklılıklar için ise “öğrenilen yeni bilgilerin öncekilerden farklı olması ve metnin içeriği” şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin % 34’ü ise herhangi bir benzerlik ve farklılığın dikkatini çekmediğini dile getirmiştir.

### 2. Metin

#### Deney Grubu:

#### 1. Bu derste neler öğrendin?

Ders süreciyle ilgili “Bu derste neler öğrendin?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.33. Bu derste neler öğrendin? (Deney Grubu- 2. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Resimleri okuyabileceğimi, resimlerin de metin sayılabileceğini, bir mesajı olduğunu ve yazı olmadan kendimizi resimlerle ifade edebileceğimizi öğrendim.	17
Okuma stratejilerini ve onları uygulamayı, nasıl okuma yapmam gerektiğini öğrendim.	8
Karikatürlerin nasıl yorumlanacağını öğrendim.	4
Karikatürlerin eğlenceli olduğunu öğrendim.	2
Karikatürlerin evrensel olduğunu öğrendim.	2
Metnin içeriğiyle ilgili yeni bilgiler öğrendim.	2
Karikatürlerin hayal gücümüzü geliştirdiğini öğrendim.	1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %58’i bu soruya “Resimleri okuyabileceğimi, resimlerin de metin sayılabileceğini ve bir mesajı olduğunu öğrendim”, “Yazı olmadan kendimizi resimlerle ifade edebileceğimizi öğrendim.” şeklinde metnin yapısına yönelik cevaplar vermişlerdir. %27’si ise “Okuma stratejilerini ve onları uygulamayı, nasıl okuma yapmam gerektiğini öğrendim.” şeklinde ifadeler kullanmıştır. Öğrencilerin bir kısmı ise karikatürlerin eğlenceli olduğu, hayal gücünü geliştirdiği, evrensel olduğu, nasıl yorumlanacağı ve metnin içeriğiyle ilgili cevaplar vermiştir.

## 2. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?

Ders süreciyle ilgili “Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.34. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir? (Deney Grubu- 2. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Metnin karikatürlerden oluşması ve yazısız olması ilgimi çekti.	14
Resimlerden oluşan bir metni okumak ve yorumlamak ilgimi çekti.	8
Karikatürün insanlar tarafından farklı yorumlanması ilgimi çekti.	1
Karikatürler üzerinde okuma stratejilerinin uygulanması ilgimi çekti.	1
Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etmek ilgimi çekti.	1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %48’i metnin karikatürlerden oluşmasının ve yazısız olmasının ilgilerini çektiğini ifade etmiştir. %27’si ise resimlerden oluşan bir metni okumanın ve yorumlamanın ilgi çekici olduğu ile ilgili cevaplar vermiştir. Öğrencilerin bir kısmı karikatürün insanlar tarafından farklı yorumlanabilmesini, karikatürler üzerinde okuma stratejilerinin uygulanmasını ve metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etmeyi ilgi çekici bulduklarını dile getirmiştir.

## 3. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?

Ders süreciyle ilgili “Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.35. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir? (Deney Grubu- 2. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Zorluk yaşadığım bir şey olmadı.	14
Karikatürleri yorumlamak ve verilmek istenen mesajı anlamada zorluk yaşadım.	11
Bazı stratejileri uygulamada zorlandım.	6

Tabloda öğrencilerin %48’i zorluk yaşamadıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin %37’si karikatürleri yorumlamak ve verilmek istenen mesajı anlamada zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Aynı zamanda öğrenciler stratejilerle ilgili bazı alt başlıkları uygulamada zorlandıklarını ve çok fazla alt başlık olduğu için hepsini akılda tutmada güçlük yaşadıklarını dile getirmiştir.

#### 4. Bu ders ile uygulama öncesi Türkçe derslerini karşılaştırdığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?

Öğrencilerin %60'ı bu ders ile uygulama öncesi Türkçe dersleri arasında farklılıklar için “Yazı yok, metin sadece resimlerden oluşuyor.” ifadelerine yer vermiştir. Öğrencilerin bir kısmı farklılıklarla ilgili “Diğer derslerden daha eğlenceliydi.”, “Önceki derslere göre kendimi daha iyi ifade ettim.”, “Öğrendiğim bilgileri daha iyi uygulayabiliyorum.”, Bir metni yorumlarken daha iyi anlıyorum.” gibi yorumlarda bulunmuşlardır. Öğrenciler benzerlikler için ise yaptıkları yorumlarda “Dersin verimli ve eğlenceli geçmesi, metin okuma ve anlama çalışması yapma, okuma stratejilerini uygulama” gibi ifadelere yer vermiştir. Öğrencilerin bir kısmı ise herhangi bir benzerlik ve farklılık bulamadığını dile getirmiştir.

#### Kontrol Grubu:

##### 1. Bu derste neler öğrendin?

Ders süreciyle ilgili “Bu derste neler öğrendin?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.36. Bu derste neler öğrendin? (Kontrol Grubu- 2. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Resimlerin de okunabileceğini, yazı olmadan da metin oluşabileceğini öğrendim.	15
Karikatürün ne olduğunu öğrendim.	8
Karikatürlerin nasıl yorumlanacağını öğrendim.	4
Karikatürlerin eğlenceli olduğunu öğrendim.	4
Karikatürlerin hayal gücümüzü geliştirdiğini öğrendim.	4
Karikatürlerden farklı yorumlar çıkarılabileceğini öğrendim.	1
Yeni kelimler öğrendim.	1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %51'i bu soruya “Resimlerin de okunabileceğini, yazı olmadan da metin oluşabileceğini öğrendim.” şeklinde cevaplar vermiştir. %27'si ise karikatürün ne olduğunu öğrendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin bir kısmı yorumlarında karikatürlerin eğlenceli olduğunu, hayal gücünü geliştirdiğini, nasıl yorumlanacağını ve karikatürlerden farklı anlamlar çıkarılabileceğini öğrendiğini dile getirmiştir.

## 2. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?

Ders süreciyle ilgili “Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.37. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir? (Kontrol Grubu- 2. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Karikatürler ilgimi çekti.	9
Resimlerden oluşan bir metni okumak ve yorumlamak ilgimi çekti.	9
Karikatürlerin eğlenceli olması ilgimi çekti.	3
Karikatürün insanlar tarafından farklı yorumlanması ilgimi çekti.	2
İlgimi çeken bir şey olmadı.	2
Karikatürlerin yazılı metinden daha çok sevilmesi ilgimi çekti.	1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %31’i karikatürlerin ilgisini çektiğini ifade etmiştir. Diğer %31’lik kısım ise resimleri okumanın ve yorumlamanın ilgi çekici olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bir kısmı karikatürün insanlar tarafından farklı yorumlanabilmesini, karikatürlerin eğlenceli olmasını ve karikatürlerin yazılı metinlerden daha çok ilgi görmesini ilgi çekici bulduklarını dile getirmiştir. Bazı öğrenciler ise ilgisini çeken bir şey olmadığını ifade etmiştir.

## 3. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?

Ders süreciyle ilgili “Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.38. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir? (Kontrol Grubu- 2. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Zorluk yaşadığım bir şey olmadı.	15
Karikatürleri yorumlamakta zorluk yaşadım.	12

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %51’i herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %41’i ise karikatürlerin yorumlanmasında zorlandığını dile getirmiştir.

## 4. Bu ders ile uygulama öncesi Türkçe derslerini karşılaştırdığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?

Öğrencilerin %48’i bu ders ile uygulama öncesi Türkçe dersleri arasında farklılıklar için “Metin resimlerden oluşuyor.”, “Resimleri okuyoruz ve anlamı kendimiz çıkarıyoruz. ”

ifadelerine yer vermiştir. Öğrencilerin bir kısmı yeni kelimeler öğrendiğini, karikatürlerden farklı sonuçlar çıkarılabileceğini gördüğünü ve kitap sevgisinin oluştuğunu dile getirmiştir. Öğrenciler benzerlikler için ise yaptıkları yorumlarda “metin okuma ve anlama çalışması yapma, metin işleyip etkinlikleri cevaplama” gibi ifadelerle yer vermiştir. Öğrencilerin bazıları ise herhangi bir benzerlik ve farklılık bulamadığını dile getirmiştir.

### 3. Metin

#### Deney Grubu:

#### 1. Bu derste neler öğrendin?

Ders süreciyle ilgili “Bu derste neler öğrendin?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.39. Bu derste neler öğrendin? (Deney Grubu- 3. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Cirit oyunu, oyunun kuralları, ortaya çıkış hikâyesi ve ata sporları hakkında yeni bilgiler öğrendim.	20
Okuma stratejilerini daha iyi anladım ve uyguladım.	14
Yeni kelimeler öğrendim.	2
Dil bilgisi konularıyla ilgili yeni bilgiler öğrendim.	1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %68’i bu soruya metnin içeriği ve konusuyla ilgili cevaplar vermiştir. Öğrenciler cirit oyunu, oyunun kuralları, ortaya çıkış hikâyesi ve ata sporları hakkında yeni şeyler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %48’i ise ilgili soruya “Okuma öncesi, sırası ve sonrasında neler yapacağımı öğrendim.”, “Okumastratejilerini daha iyi anladım.”, “ Okuma öncesinde yaptıklarımı okuma sonrası kontrol etmeyi öğrendim.” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler bu soruyu cevaplarırken “önemli yerlerin altını çizmek, özet çıkarmak, okuma hızını ayarlamak, okuma amacını belirlemek” gibi stratejilerin alt başlıklarına da değinmişlerdir. Öğrencilerin küçük bir kısmı ise yeni öğrendikleri kelimeler ve etkinliklerle ilgili cevaplar vermişlerdir.

#### 2. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?

Ders süreciyle ilgili “Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.40. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir? (Deney Grubu- 3. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Cirit oyunları, oyunun kuralları, ortaya çıkış hikâyesi, atla oynanması, cirit oyunundan hareketle ortaya çıkan oyunlar ilgimi çekti.	24
Okuma stratejileri ve onların uygulaması ilgimi çekti.	5
İlgimi çeken bir şey olmadı.	1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %82'sinin ilgili soruya cirit oyunları, kuralları, ortaya çıkış hikâyesi, atla oynanması, cirit oyunundan hareketle ortaya çıkan oyunlar gibi metnin içeriğine ilişkin cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğrencileri %17'si ise okuma öncesi stratejilerinin, okuma sırasında yapılanların, özet çıkarmanın, stratejilerin her metinde farklı uygulandığının ilgilerini çektiğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bazıları yaptıkları yorumlarda daha güzel özet çıkardıklarını ifade ederek okuma stratejilerinin alt başlıklarına değinmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise ilgi çekici bir şey bulmadıklarını belirtmişlerdir.

### **3. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?**

Ders süreciyle ilgili “Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.41. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir? (Deney Grubu- 3. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Bazı strateji alt başlıklarını uygulamada zorluk yaşadım.	14
Metnin içeriğiyle ilgili zorluklar yaşadım.	8
Zorluk yaşadığım bir şey olmadı.	6
Bilmediğim kelimeleri belirlemede ve anlamını tahmin etmede zorluk yaşadım.	2
Etkinliklerde zorluk yaşadım.	1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %48'i ise “özet çıkarma, metni anlama ve yorumlama, okuma hızını belirleme, ana fikir bulma, önemli yerleri belirleme, metnin içeriğini tahmin etme” gibi strateji alt başlıklarını anlamada ve uygulamada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %20'si ise zorluk yaşamadıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin bir kısmı ise eskiden bazı strateji alt başlıklarında zorlandıkları fakat artık zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. %37'lik kısım ise metnin içeriğine yönelik hususlarda, kelime anlamlarında ve etkinliklerde zorlandıklarını dile getirmiştir.

#### 4. Bu ders ile uygulama öncesi Türkçe derslerini karşılaştırdığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?

Öğrenciler bu ders ile uygulama öncesi Türkçe dersleri arasında benzerlikler için “metin okuma ve anlama çalışması yapma, eğlenceli ve keyifli bir ders olması, daha önceki spor konulu metin içerikleriyle benzerlik göstermesi, okuma stratejilerini uygulamak” gibi ifadelerle yorumlarında yer vermişlerdir. Farklılıklar için ise metnin konusuna vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin bir kısmı farklılıklarla ilgili “ Artık metinle ilgili kısımları daha rahat doldurabiliyorum.”, “Okuma stratejilerini kullandığım için okumam daha da iyileşti.”, “Stratejileri uygulayarak daha iyi öğrendim ve kavradım.”, “Metnin üzerinde daha çok düşünüyoruz ve daha başarılı oluyoruz.”, “Kitap okurken stratejileri kullanıyorum.” gibi yorumlarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin bir kısmı ise herhangi bir benzerlik ve farklılık bulamadığını dile getirmiştir.

#### **Kontrol Grubu:**

##### **1. Bu derste neler öğrendin?**

Ders süreciyle ilgili “Bu derste neler öğrendin?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.42. Bu derste neler öğrendin? (Kontrol Grubu- 3. Metin)**

<b>Kodlar</b>	<b>Sıklık</b>
Cirit oyunu, oyunun kuralları, ortaya çıkış hikâyesi ve ata sporları hakkında yeni bilgiler öğrendim.	<b>26</b>
Yeni kelimeler öğrendim.	<b>1</b>

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %89’u bu soruya metnin içeriği ve konusuyla ilgili cevaplar vermiştir. Öğrenciler cirit oyunu, oyunun kuralları, ortaya çıkış hikâyesi ve ata sporları hakkında yeni şeyler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise anlamını bilmediği kelimelerin anlamını öğrendiklerini dile getirmiştir.

##### **2. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?**

Ders süreciyle ilgili “Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.43. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir? (Kontrol Grubu- 3. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Cirit oyunları, oyunun kuralları ve ortaya çıkış hikâyesi ilgimi çekti.	25
İlgimi çeken bir şey olmadı.	1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %86'sı metnin içeriği ile ilgili şeylerin ilgisini çektiğini dile getirmiştir. Öğrenciler verdikleri cevaplarda “cirit oyunu ve özellikleri, ortaya çıkış hikâyesi” gibi hususların dikkatlerini çektiğini belirtmişlerdir.

### **3. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?**

Ders süreciyle ilgili “Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?” sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 4.44. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir? (Kontrol Grubu- 3. Metin)**

Kodlar	Sıklık
Zorluk yaşadığım bir şey olmadı.	9
Metnin içeriğiyle ilgili zorluklar yaşadım.	7
Ana fikri belirlemede zorluk yaşadım.	5
Bilmediğim kelimeleri belirlemede ve anlamını tahmin etmede zorluk yaşadım.	4
Etkinliklerde zorluk yaşadım.	1
Görselleri yorumlamada zorluk yaşadım.	1
Özet çıkarmada zorluk yaşadım.	1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %31'i herhangi bir zorluk yaşamadığını dile getirmiştir. Öğrencilerin geri kalan kısmı ise kelimelerin anlamını tahmin etmede, metnin içeriğindeki bazı ifadeleri anlamada, resimleri yorumlamada, ana fikri belirlemede, özet çıkarmada ve bazı etkinliklerde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

### **4. Bu ders ile uygulama öncesi Türkçe derslerini karşılaştırdığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?**

Öğrenciler bu ders ile uygulama öncesi Türkçe dersleri arasında benzerlikler için “okuma ve okuma etkinlikleri yapmak, metni ile ilgili soruları cevaplamak” gibi ifadelerle yorumlarında yer vermişlerdir. Farklılıklar için ise “öğrenilen yeni bilgilerin öncekilerden farklı olması ve metnin içeriği, eskiye göre daha detaylı ders işlenmesi, metin içeriklerinin eskiye göre gittikçe zorlaşması” şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin % 17'si ise herhangi bir benzerlik ve farklılığın dikkatini çekmediğini dile getirmiştir.

#### 4.2.1.3 Tarafsız Gözlemci Raporu ve Öğrenci Günlüğüne İlişkin Bulgular

Tarafsız gözlemci, deney grubunda yaptığı gözlemlerde öğrencilerin stratejileri nasıl uyguladıklarına ifadelerinde yer verirken derslerin okuma stratejileri çerçevesinde öğretmen rehberliğinde işlendiğini ifade etmiştir. Öğretmen günlüğünde de ders işleniş sürecine, öğrencilerin sürece ilişkin tepki ve uygulamalarına yer verilmiştir. Kontrol grubunda ise ders sürecini anlatırken aynı metinlerin ders kitabı ve müfredata uygun işlendiğini dile getirmiştir.

Tarafsız gözlemci, deney grubunda yaptığı gözlemlerde öğretmenin her uygulama başında çok fazla strateji alt başlığı olduğu için okuma stratejilerini soru cevap yoluyla hatırlattığını ve bu durumun öğrenciler tarafından faydalı bulunduğunu ifade etmiştir. Tarafsız gözlemci ve uygulayıcı öğretmen tarafından uygulamanın ilk başlarında öğrencilerin metnin yapısını gözden geçirme gibi bazı alt başlıklarda nasıl uygulama yapacaklarını bilmediği fakat daha sonra bu durumun ortadan kalktığı ve hâkimiyetlerinin arttığı gözlemlenmiştir. İlk başlarda önemli noktaları belirlemede sorun yaşayan öğrenci sayısının daha sonra giderek azaldığı ve bu anlamda başarının arttığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin kimi zaman özet çıkarma ve ana fikri belirleme gibi alt başlıklarda zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin sorun yaşadıkları bu başlıklara öğrenci günlüklerinde de değindikleri görülmektedir. Tarafsız gözlemci raporu ve öğretmen günlüğünde uygulama süresince öğrencilerin kendi hayatlarından örnekler verdikleri sorulara daha istekli katıldıkları belirtilmiştir. Öğretmen günlüğünde yapılan uygulamalar için seçilen metin türlerinin farklı olmasının öğrencilerin okuma stratejileriyle farklı uygulamalar yapmasını sağlamış olduğu ifade edilirken tarafsız gözlemci raporunda ise öğrencilerin özellikle karikatürler üzerinde okuma stratejilerini uygulamayı şaşırtıcı bulduğu ifade edilmiştir. Uygulayıcı öğretmen tarafından uygulanan son metinde öğrencilerin işledikleri metnin konusuna yabancı olmalarına rağmen okuma stratejilerini uygulamada ve okuma anlama çalışmalarını yapmada zorluk yaşamadıkları gözlemlenmiştir. Tarafsız gözlemci raporu ve öğretmen günlüğünde okuma stratejileri alt başlıkları uzun olduğu için öğrencilerin öğrenim aşamasında kimi zaman sıkılmalarına rağmen uygulama aşamasında derse istekle katıldıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin okuma stratejilerinin çoğunu uygulama aşamasında kavradıkları görülmüştür.

## BÖLÜM

### 5. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci raporundan elde edilen sonuçların da bu durumu destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Öz yeterlikleri üzerinde ise olumsuz yönde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci raporundan elde edilen sonuçlarda ise bu durumun aksine okuma öz yeterliliklerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir.

#### 5.1 Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalığına İlişkin Tartışma

Araştırmada okuma stratejileri öğretiminin, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiş, nitel verilerinde bu durumu destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Literatürde araştırmanın sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Gelen, 2003; Arpacıoğlu, 2007; Epçaçan, 2008; Coşkun, 2011; Aydemir, 2017). Benzer şekilde Takallou (2011), İngilizce yabancı dilde üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri farkındalıklarını artırdığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte Sert (2012)'in, okuma stratejilerini geliştirmek üzere İngilizce öğrenen Türk öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada bireylerin okuma stratejileri kullanımlarının arttığını gözlemlemiştir. Aynı zamanda Özçaylak (2013)'in, öğrencilerin İngilizce metinleri anlamada okuma stratejileri kullanımlarını geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında, strateji eğitiminden sonra çeşitli okuma stratejileri kullanımlarında artış tespit edilmiştir. İngilizce bağlamında yapılan bu çalışmaların yanı sıra Gürses ve Adıgüzel (2013)'in, Fransızca yabancı dil dersi kapsamında yaptıkları çalışmada strateji öğretiminin öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Literatürde stratejilerle ilgili çalışmaların farklı gruplarda, farklı yaklaşımlar izlenerek gerçekleştirildiği görülmektedir. Önder (2018) çalışmasında, içerik temelli öğretim yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin strateji kullanımına olumlu etkisi olduğunu saptamıştır. Aynı zamanda Aydemir ve Karaman (2017)'ın; uzaktan eğitim öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında üstbilişsel stratejilere yönelik geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin üstbilis seviyelerini artırdığı ortaya konmuştur.

Okuma stratejileri öğretimi ile ilgili çalışmaların çoğunda herhangi bir öğretim yapılmaksızın strateji yeterlik düzeylerinin ve kullanım durumlarının ölçüldüğü görülürken (Güngör, 2005; Çöğmen, 2008; Emre, 2014), araştırmada öğretim ve uygulama yapıldıktan sonra strateji yeterlik düzeyleri ve kullanım durumları ölçülmüştür.

Araştırma sonucunda deney grubunda okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puanlarının artış gösterdiği görülmüş bunun yanı sıra okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Elde edilen nitel verilerin de bu durumu destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Çünkü gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede öğrencilerin yüksek sıklıkta okuma stratejilerine dair bilgi sahibi oldukları ve bilgi gerektiren sorulara doğru cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretim ile ilgili görüşlerini belirttikleri sorularda ise yeni bilgiler kazandıklarını, öğretimden sonra okumayı daha da önemsediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin okuma öncesi stratejilerin %22'sini; okuma sırası stratejilerin %58'ini; okuma sonrası stratejilerin %62'sini hatırladığı ve cevaplarında bu oranlarda strateji alt başlıklarına yer verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin okuma sırası ve sonrasındaki stratejileri okuma öncesi stratejilere göre daha yüksek oranda hatırlamasının bu stratejileri zihinlerinde metne dair somut bilgiler oluştuğunda uygulamalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma sonucunda öğrenciler öğrenci günlüklerinde okuma stratejilerini öğrendiklerini ve bu bilgileri kullandıklarını, stratejilerin ilgilerini çektiğini, ilk başlarda zorlansalar da öğrendikleri bilgileri metin üzerinde uyguladıklarında daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Genel itibariyle öğrencilerin yaptıkları yorumlarda strateji öğretiminin sağladığı katkılardan bahsederken olumlu ifadeler kullandıkları görülmüştür. Elde edilen verilerin nicel verileri destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin strateji alt başlıklarının çok olduğunu ve akılda tutmanın zor olduğunu da belirttikleri görülmüştür. Bu durumun, alt

basamakları olan yeni bir kavramı öğrenmelerinden ve ilk kez uygulama yapmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Gözlem raporları da bu veriyi destekler niteliktedir. Yapılan gözlemlerde uygulamanın başlarında öğrencilerin bazı alt başlıklarda nasıl uygulama yapacaklarını bilmediği fakat daha sonra bu durumun ortadan kalktığı ve hâkimiyetlerinin arttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin ilerleyen süreçte strateji alt başlıklarıyla ilgili yönlendirmeleri öğretmene gerek duymadan kendileri yaptıkları vurgulanmıştır.

Kontrol grubundan elde edilen sonuçlarda okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puanlarında artış gösterdiği ve anlamlı farklılık ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasının öğrencilerin okuma stratejilerini tam anlamıyla bilmiyor oluşundan kaynaklandığı bunun sonucunda da envanterdeki ifadeleri yerine getirebildiklerini düşündükleri ifade edilebilir. Öte yandan uygulama süresi kapsamında kontrol grubu öğrencilerinin öğretim programı çerçevesinde strateji alt başlıkları ile ilgili uygulamalar yaptığı ve öğrenmeler gerçekleştirdiği bu nedenle de okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarında artış olduğu düşünülebilir.

Araştırmada ön test analiz sonuçlarında iki grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Son test analiz sonuçlarında da iki grup arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı gözlemlenmiştir. İki grupta da okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puanlarında artış olduğu, bunun neticesinde de anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı ifade edilebilir.

## **5.2 Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Tartışma**

Araştırmada okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci raporundan elde edilen sonuçların da bu durumu destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Literatürde araştırmanın sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Palincsar ve Klenk, 1992; Gelen, 2003; Al-Tamimi, 2006; Karatay, 2007; Belet ve Yaşar, 2007; Çakıroğlu, 2007; Epçaçan, 2008; Temizkan, 2008; Topuzkanamış, 2009; Coşkun, 2011; Karbalaei, 2011; Kaya, 2012; Duman ve Arsal, 2015; Tuna, 2016; Beyreli ve Amanvermez İncirkuş, 2018). Benzer şekilde Özkan Gürses (2011), Fransızca yabancı dil dersi kapsamında gerçekleştirdiği çalışmasında okuma stratejileri öğretiminin Fransızca okuduğunu anlamaya olumlu etkileri olduğunu saptamıştır. Salatacı ve

Akyel (2002), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin, İngilizce ve Türkçe okumada kullandıkları stratejilerin ve strateji öğretiminin öğrencilerin İngilizce okuma başarıları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında strateji öğretiminin okuma başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu gözlemlemişlerdir. Bunun yanı sıra Dünder (2016), bilişsel okuma stratejilerinin okuma becerisine etkisini araştırdığı çalışmasında strateji öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmektedir. Kıroğlu ve Demirel (2012)'in, üniversite hazırlık sınıfındaki öğrencilerle yaptığı çalışma anlamlı gruplandırma stratejisinin İngilizce okuduğunu anlama üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarının tersinden araştırıldığı çalışmaların da olduğu görülmüştür. Romainville (1994), yaptığı çalışmada akademik başarısı yüksek öğrencilerin, bilişsel farkındalık becerilerini kullandıklarını ve iyi okuyucuların bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda Uzunçakmak (2005), başarılı ve başarısız okuyucuların okuma stratejilerini kullanımını araştırdığı çalışmasında başarılı okuyucuların başarısız okuyuculardan daha fazla okuma stratejisi kullandıklarını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar olduğu gibi farklılık gösteren çalışmaların da olduğu görülmektedir. Alcı ve Özyılmaz (2011), okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını saptamışlardır. Yapılan yorumlarda son test uygulamasının, Seviye Belirleme Sınavından (SBS) bir hafta önce yapılması nedeniyle öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olması ve okuduğunu anlama testine yeterli önemi vermemiş olmasının araştırma sonucunun değişmesine neden olmuş olabileceğini ifade etmişlerdir. Muhtar (2006), üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizce okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır. Çalışmada anlamlı bir fark ortaya çıkmayışının öğretim sürecinin kısalığı, öğretilen stratejilerin farklılığı gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma sonucunda deney grubunda okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarında artışa neden olduğu ve bu doğrultuda anlamlı bir fark ortaya çıktığı saptanmıştır. Benzer şekilde görüşme ve günlüklerde öğrenciler okuma stratejileri öğretiminden sonra okuduklarını anlamada ilerlemeler fark ettiklerini dile getirmiş, bununla birlikte okuma stratejilerini uygularken kimi zaman zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu

durumun, alt basamakları olan yeni bir kavramı öğrenmelerinden ve ilk kez uygulama yapmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü tarafsız gözlemci raporunda da uygulamanın başlarında öğrencilerin metnin yapısını gözden geçirme, önemli noktaları belirleme, özet çıkarma ve ana fikri belirleme gibi bazı alt başlıklarda zorlandıkları fakat daha sonra bu durumun ortadan kalktığı ve hâkimiyetlerinin arttığı ifade edilmiştir.

Kontrol grubunda öğretim programı ve ders kitabındaki okuma etkinlikleri çerçevesince işlenen dersler bağlamında, öğrencilerin bu sürede okuma anlama başarı puanlarında artış olmadığı hatta az da olsa düşüş olduğu saptanmıştır. Bu durumunun sürenin kısalığından ve öğrencilerin farklı bir uygulama yapmayışından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada ön test analiz sonuçlarında iki grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Uygulama sonrasında deney grubu ortalamalarında yaklaşık olarak 1,5 puanlık bir artış olduğu göze çarparken kontrol grubunun puanında ise az da olsa bir düşüş gözlemlenmiştir. İki grup arasında anlamlı fark olmamasına rağmen deney grubunun puanlardaki artışın öğrencilerin okuma anlama farkındalığının olumlu yönde etkilenmesi; okuma öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenler ışığında yorumlama becerilerinin gelişmesi, öz düzenleme ve okuma stratejilerini daha etkili kullanmaları gibi hususlardan kaynaklandığı düşünülebilir.

### **5.3 Öz Yeterlik İnancına İlişkin Tartışma**

Araştırmada okuma stratejileri öğretiminin, ortaokul öğrencilerinin okuma öz yeterlikleri üzerinde olumsuz yönde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci raporundan elde edilen sonuçlarda ise bu durumun aksine okuma öz yeterliliklerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Öz yeterlik ile okuma stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunan çalışmalar rastlanmaktadır (Koç ve Arslan, 2017; Aytunga ve Kutlu Kalender, 2018; Oğuz 2020). Bununla birlikte araştırmaların çoğunda öğrencilerin okuma öz yeterlik algılarıyla okuma-anlama puanları arasında ilişkiye bakıldığı ve elde edilen sonuçlarda anlamlı bir ilişki tespit edildiği görülmektedir. Bu bağlamda öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin okuma-anlama puanlarının yüksek olduğu, okuma öz yeterlik algıları düşük olan öğrencilerin ise okuma-anlama puanlarının düşük olduğu ifade edilmektedir (Epçaçan, 2008; İnnalı ve Aydın, 2014; Uçgun, 2014; Ürün Karahan, 2017; Altunkaya, 2018). Yabancı dillerde yapılan

çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Zajacova, Lynch ve Espenshade (2005), yaptıkları araştırmada öz yeterliliğin akademik başarı bağlamında tutarlı bir öngörücü olduğunu, akademik başarı ile öz yeterlik inancı arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Farklı düzeylerde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Aydın (2011)'in, üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada algılanan akademik başarı düzeyi ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki ve doğru orantı olduğu ortaya çıkmıştır.

Literatürde öz yeterlikle ilgili çalışmaların farklı beceri alanlarında ve farklı gruplarda gerçekleştirdiği görülmektedir. Demir (2013), 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada yazma becerisine dair öz yeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin yaratıcı yazma hususunda da iyi düzeyde oldukları tespit etmiştir. Bunu yanı sıra Erdem, Altunkaya ve Ateş (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma öz yeterlikleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında okuma becerisi öz yeterlik algı düzeylerinin okuduğunu anlama başarı düzeyini artırdığı saptamıştır.

Araştırma sonucunda deney grubunda öz yeterlik puanlarında ön test puanının son test puanından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deney grubunda okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarını artırdığı gözlemlenmiştir. Öğretimden önce öğrenciler envantere belirtilen kazanımların ne anlama geldiğini tam manasıyla kavrayamayarak sorma ihtiyacı duyarken öğretimden sonra kazanımlarda istenen beceriyi gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri hususunda kendilerini sorgulama imkânı bulmuşlardır. Bu doğrultuda öğrencilerin öğretim öncesinde gerçekleştirdiklerine inandıkları kazanımları öğretim sonrasında okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının ve kendilerini sorgulama oranlarının da artmasıyla tam manasıyla gerçekleştiremediklerini kavradıkları ifade edilebilir. Bu nedenle de öz yeterlik puanlarında düşüş olduğu düşünülebilir.

Öğrenciler görüşme ve günlüklerde okuma stratejilerini öğretimden sonra tanıdıklarını ve uygulamaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu sayede okumaya karşı bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini, okuma anlama seviyelerinde değişiklik hissettiklerini ve okumaya karşı isteklerinin arttığını dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda okuma stratejileri öğretimden sonra öğrencilerin okuma becerisi anlamında bilgileri ve kendilerine güvenlerinin arttığı, bunun da öz yeterliklerinde olumlu etkiler oluşturduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin gerek görüşme ve

günlüklerde okumaya karşı istek ve kendilerine güvenlerinin arttığını ifade ettikleri yorumlardan gerekse gözlemci raporlarında öğrencilerdeki gelişmeyi dile getiren ifadelerden elde edilen verilerin nicel verilerin aksini ifade eder nitelikte olduğu saptanmıştır.

Kontrol grubundan elde edilen sonuçlarda öğrencilerin öz yeterlik puanlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Kontrol grubunda öğretim programı çerçevesince işlenen dersler bağlamında okuma stratejileri öğretiminin doğrudan verilmemesinin, sadece bazı kazanımlarda birkaç stratejinin yer alıyor olmasının öğrencilerin öz yeterliklerinde süre içerisinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamasında etkili olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda anlamlı farklılık ortaya çıkmamasının nedeninin öğrencilerin okuma stratejilerini tam anlamıyla bilmemelerinden kaynaklandığı ve bu sebeple uygulama öncesinde ve sonrasında öz yeterliklerinin yüksek olduğu düşünülebilir.

Araştırmada ön test analiz sonuçlarında iki grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Uygulama sonrasında deney grubunda yaklaşık olarak 6 puanlık bir düşüş olduğu göze çarparken kontrol grubunun puanında büyük bir fark oluşmamıştır. İki grup arasında anlamlı fark olmamasına rağmen deney grubunun puanlardaki düşüşün öğrencilerin öğretim sonrasında okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının da artmasıyla okuma stratejilerini tam manasıyla uygulayamadıklarını fark etmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

#### **5.4 Okuma Stratejileri Öğretimine Yönelik Görüşlerle İlgili Tartışma**

Araştırmada öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme ve öğrenci günlüklerinde öğrendikleri bilgileri kullandıkları, bilgi gerektiren sorulara doğru cevaplar verdikleri, stratejilerin ilgilerini çektiği, ilk başlarda zorlansalar da öğrendikleri bilgileri metin üzerinde uyguladıklarında daha iyi anladıklarını ifade ettikleri ve strateji öğretiminin sağladığı katkılardan bahsederken olumlu ifadeler kullandıkları görülmüştür. Elde edilen nicel verilerde de okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu ve bu durumu destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Literatürde araştırmanın sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Kaya, 2012; Aydemir, 2014; Tuna, 2016; Bektaş Bedir, 2018, Önder, 2018). Ayrıca öğrenciler okuma öncesi stratejilerin %22'sini; okuma sırası stratejilerin %58'ini; okuma sonrası stratejilerin %62'sini hatırlamış ve cevaplarında bu oranlarda strateji alt başlıklarına yer vermişlerdir. Öğrencilerin

okuma sırası ve sonrasındaki stratejileri okuma öncesi stratejilere göre daha yüksek oranda hatırlamasının zihinlerinde metne dair somut bilgiler oluştuğunda bu stratejileri uygulamalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Literatürde stratejilerle ilgili çalışmaların farklı beceri alanlarında ve farklı gruplarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Muhtar (2006), araştırmasında strateji eğitiminin öğrencilerin yabancı dilde gerçekleştirilen okuma etkinliklerine karşı olumlu bir bakış açısına sahip olmalarına katkı sağladığı belirtmiştir. Aynı zamanda Özkan Gürses (2011), Fransızca yabancı dil dersi kapsamında yaptığı araştırmasında okuma stratejileri hakkında genel olarak öğrencilerin uygulamayı etkili ve verimli bulduklarını, uygulamanın Fransızca okuduğunu anlamalarına olumlu etkileri olduğunu, kullandıkları stratejileri çeşitlendirdiklerini ve stratejilere ilişkin farkındalıklarının arttığını dile getirmiştir.

Araştırma sonucunda öğrenciler strateji öğretimine dair olumlu ifadeler kullanmalarının yanı sıra strateji alt başlıklarının çok olduğunu ve akılda tutmanın zor olduğunu da ifade etmişlerdir. Bu durumun, alt basamakları olan yeni bir kavramı öğrenmelerinden ve ilk kez uygulama yapmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bununla birlikte tarafsız gözlemci ve uygulayıcı öğretmen de öğrencilerin zamanla konuyu benimsedikleri ve okuma stratejileri farkındalıklarının artarak ders işleme sürecinde öğretmenin yönlendirmesine daha az ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda ilerleyen süreçte öğrencilerin yorumlarının metnin içeriğine yönelmesi de stratejileri gitgide benimsedikleri ve yeni bir bilgi olarak algılamayarak metni anlama ve yorumlamaya yöneldikleri şeklinde yorumlanabilir.

Görüşme, gözlem ve günlüklerde uygulamanın başlarında öğrencilerin bazı alt başlıklarda nasıl uygulama yapacaklarını bilmediği fakat daha sonra bu durumun ortadan kalktığı ve hâkimiyetlerinin arttığının ifade edildiği gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğretim aşamasında okuma stratejileri alt başlıkları uzun olduğu için kimi zaman sıkılmalarına rağmen uygulama aşamasında derse istekle katıldıkları görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda strateji öğretiminde teorik bilginin tek başına bir işe yaramadığı, uygulama ve aktif katılımı öğrenmenin gerçekleşebileceği ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin farklı metin türlerinde özellikle karikatürler üzerinde okuma stratejilerini uygulamayı şaşırtıcı buldukları belirlenmiştir. Bu durumun ise öğrencilerin okuma ve metin kavramına ilişkin yazının şart

olduğunu düşünmesinden ve bu kavramları zihinlerinde bu şekilde kodlamasından kaynaklanmış olabileceği ifade edilebilir.

## **5.5 Öneriler**

Yapılan araştırmada okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığına, okuduğunu anlama başarısına ve okuma becerisine yönelik öz yeterliklerine etkisi araştırılmıştır. Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular ve elde edilen sonuçlar ışığında sunulacak öneriler sıralanmıştır:

### **5.5.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- Öğrencilerin Türkçe dersindeki temel dil becerilerini geliştirmek ve akademik başarılarını artırmak amacıyla öğrencilere diğer beceri alanlarına yönelik stratejiler öğretilip farklı uygulama imkânı sunulabilir.
- Araştırmada öğrencilerin bazı alt başlıkları uygulamada ve kimi zaman stratejileri akılda tutmakta zorlandıkları görülmüştür. Bu durumun daha uzun süre uygulama yapmayla iyileştirilebileceği düşünülmüştür. Yapılacak çalışmalarda süreç daha uzun planlanabilir.
- Okuma stratejileri yelpazesi çok geniş olduğundan stratejiler farklı kademelere dağıtılabilir. Okuma stratejilerinin öğretimi planlanırken stratejilerden bazıları seçilip bunların öğretimi ve uygulaması yaptırılabilir.
- Okuma stratejileri öğretime yönelik afişler hazırlanıp sınıflara asılabilir.

### **5.5.2 Araştırmaya Yönelik Öneriler**

- Okuma stratejileri öğretiminde öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi birikimi ve beceri geliştirmedeki hassasiyeti oldukça önemlidir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde öğrenim göre Türkçe öğretmen adaylarına ve hâlihazırda eğitim veren öğretmenlere üniversitelerle iş birliği içinde strateji öğretimi ve uygulanması ile ilgili bilgilendirme yapılabilir.

- Okuma stratejilerinin ortaokul öğrencileri düzeyindeki etkileri araştırılmıştır. Stratejilerin farklı düzeylerde de gösterdiği etkiler önemlidir. Bu doğrultuda ilgili araştırmanın ilkokul ve lise düzeylerinde de etkisi araştırılarak bu düzeylere uygun bir öğretim planı hazırlanabilir.
- Okuma stratejileriyle ilgili yapılacak çalışmalarda ölçüm yapmaya dönük çalışmalardan çok teori oluşturmaya veya öğretim planı geliştirmeye yönelik uygulamalı çalışmalara ağırlık verilebilir.



## KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C., Schellings, G. (2003). Learning Reading Strategies by Triggering Reading Motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409.
- Akın, A. (2006). Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akkaya, N. (2011) İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanmanın, Tutuma Etkileri. *Milli Eğitim*, 191, 68-76.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2018). Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (3), 1401-1414.
- Akyol, A. (2011). 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Okuma. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Akyol, H.(2006). Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alcı, B. Ve Özyılmaz, G. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi. *Eğitim Bilim*, 4(1), 71-94.
- Al-Tamimi, N. O. M. (2006). The Effect of Direct Reading Strategy Instruction on Students' Reading Comprehension, Metacognitive Strategy Awareness, and Reading Attitudes Among Eleventh Grade Students in Yemen. Doctoral Thesis. Universiti Sains Malaysia, Malaysia.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-219.
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, Clicking, and Reading English: Online Reading Strategies in A Second/Foreign Language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
- Antoniou, F., ve Souvignier, E. (2007). Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Arpacıoğlu, E. B. (2007). Birleşik Strateji Eğitiminin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Journal of Turkish Studies*, 11, 63-80.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik İnancını Yordama Gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Ataalkın, A. N. (2012). Üst Bilişsel Öğretim Stratejilerine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık ve Becerisine, Akademik Başarı ile Tutumuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Aydemir, M. (2014). Üstbilişsel Etkinliklerin Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Üstbilişsel Seviyeleri ve Ders Çalışma Süreçleri Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aydemir, M. ve Karaman, S. (2017). Üstbilişsel Etkinliklerin Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Üstbilişsel Seviyeleri ve Ders Çalışma Süreçleri Açısından İncelenmesi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7(2), 18-40.
- Aydiner, B.B. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz-Yeterlik Yaşam Doyumu ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Babacan, T. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Baker, L., ve Brown, A. L. (1980). Metacognitive Skills and Reading. Handbook of Reading Research, 1(353), V394.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 231-274.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. in V. S. Ramachandran (Ed.), Encyclopedia of Human Behavior (Vol. 4, Pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of Mental Health. San Diego: Academic Press, 1998).
- Baumann, J. F. ve diğerleri. (1993). Monitoring Reaading Comprehension by Thinking Aloud. International Resource. National Research Center, Athens, G.A. College Park.
- Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. Eğitim ve Bilim, 36(162), 301-318.
- Bektaş Bedir, S. (2018). Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi. Doktora Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Belet, Ş.D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3 (1), 69-86.
- Benzer, A. (2019). Türkçe Ders Kitaplarının PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri ile İmtihani. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 7(2), 96-109.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler. Milli Eğitim Dergisi, 185, 8-21.
- Beyreli, L. ve Amanvermez İncirkuş F. (2018). Etkileşimli Sesli Okuma ve SQ4R Okuma Stratejilerinin Anlamaya Etkisi: Karma Yöntem Araştırması. International Journal of Languages' Education and Teaching, 6(1), 271-291.

- Boakye, N. A. N. Y. (2015). The Relationship Between Self-Efficacy and Reading Proficiency of First-Year Students: An Exploratory Study. *Reading & Writing*, 6(1), 1-9.
- Bonds, C. W., Bonds, L. G., & Peach, W. (1992). Metacognition: Developing Independence in Learning. *The Clearing House*, 66(1), 56-59.
- Chamot, A.U (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chun Ou, F. (2006), The Effects of The Summarization Strategy on Reading Comprehension of Non-Proficient Taiwanese University EFL Learners. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Kansas.
- Coşkun, A. (2010). The Effect of Metacognitive Strategy Training on The Listening Performance of Beginner Students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4 (1), 35-50.
- Coşkun, S. (2011). Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (Çev. Edt. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Eriş Artırımına Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çalışkan, M. (2010). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çerçi, A. (2005). Türkçe Öğretiminde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çetinkaya, G. (2004). Ana Dilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çöğmen, S. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A.S. (2010). Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-99.
- Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1) 84-114.
- Diehl, H. 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.

- Dikbaşı, Y. Ve Hasırcı Kaf, Ö. (2007). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (9) , 69-76.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim. Middle Eastern & African Journal Of Educational Research,3, 6-20.
- Duman, M. ve Arsal, Z. (2015). Türkçe Dersinde Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri Öğretiminin Etkililiği. Milli Eğitim, 45 (206), 5-15.
- Dündar, S. A. (2016). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Emre, Y. (2014). Farklı Akademik Seviyedeki 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Epçaçan, C. (2008). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Epçaçan, C. (2009) Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6), 207-223.
- Epçaçan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(16), 120-128.
- Erdem, İ., Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okur Özyeterlikleri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. International Journal of Language Academy, 5(4), 74-86.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. American Psychologist, 34 (10), 906-911.
- Forrest-Pressley, D. L., Ve Waller, T. G. (1984). Cognition, Metacognition and Reading. New York: Springer-Verlag.
- Fortus, D., Krajcik, J., Charles, D., Marx, R. W., Mamlok-Naaman, R. (2005). Designbased Science and Real-world Problem-solving. International Journal of Science Education, 27(7), 855-879.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Geridönmez, S. (1999). İngilizce Okuma Becerilerinin Öğretmen Modellemesi Yoluyla Strateji Gibi İrdelenmesinin Okuma Anlama Gelişimine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., ve Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. Review of Educational Research, 71(2), 279- 320.

- Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4/4, 1025 – 1055.
- Göçer, A. (2015). Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi ve Etkin Sözcük Dağarcığı Oluşturmadaki İşlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 48-63.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., Ve Littles, E. (2007). Reading Motivation and Reading Comprehension Growth in The Later Elementary Years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282–313.
- Gül, M. (2013). Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi. Kayseri.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). Anlama Teknikleri 1: Uygulamalı Okuma Eğitimi. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2009). Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma, Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Gürses, M. O., Adıgüzel, O. C. (2013). The Effect of Strategy Instruction Based on The Cognitive Academic Language Learning Approach Over Reading Comprehension and Strategy Use. *Journal of Education and Learning*, 2(2), 55-68.
- Hancock, R.D. ve Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research*. New York: Teachers College Press.
- Hardebeck, M. M. (2006). Effectiveness and Usage of Reading Comprehension Strategies for Second Grade Title 1 Students. *Southwest Minnesota State University, ABD*.
- Hargrove, R.A. ve Nietfeld, J.L. (2015). The Impact of Metacognitive Instruction on Creative Problem Solving. *The Journal of Experimental Education*, 83(3), 291–318.
- Harmankaya, M.Ö. (2016). Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Hassan, F. (2003). Metacognitive Strategy Awareness and Reading Comprehension. *The English Teacher Vol. XXXII*, 16-33.
- Hennessey, M. G. (1999). Probing The Dimensions of Metacognition: Implications for Conceptual Change Teaching-Learning. Paper Presented at The Annual Meeting of The National Association for Research in Science Teaching, Boston.
- Jitendra, A. K., ve Gajria, M. (2011). Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16.
- İnnalı, H., Ö. ve Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies* -

International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(9), 651-682.

- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi, Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kaplan, A. ve Maltepe, S. (2016). Türkçe Derslerinde Anlama Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. The Journal of International Social Research, 9(43), 1446-1453.
- Karakoç Öztürk, B. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma: Adana İli Örneği. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 908-936.
- Karasakaloğlu, N. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Stratejileri ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3, 1921-1950.
- Karasar, Niyazi (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi (5. Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(19), 58-80.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. Türklük Bilimi Araştırmaları, 27(27), 457-475.
- Karbalaee, A. (2011). Assessing Reading Strategy Training Based on Calla Model in EFL And ESL Context. İkala Revistan De Language Y Eultuza, 16(27), 167-188.
- Kavcar, Cahit (1995) Türkçe Öğretimi, Ankara: Rekmay Basımevi.
- Kaya, S. (2012). Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Öğretim Tasarımı Dersi Başarılarına, Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keer, H. (2004). Fostering Reading Comprehension in Fifth Grade by Explicit İnstruction in Reading Strategies and Peer Tutoring. British Journal of Educational Psychology, 74(1), 37-70.
- Kıroğlu, K. ve Demirel, M. (2012). Anlamlı Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 65-76
- Kıroğlu, M. Kasım (2002). Anlamlı Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Klingner, J. K., Vaughn, S. ve Schumm, J. S. (1998). Collaborative Strategic Reading During Social Studies in Heterogeneous Fourth-Grade Classrooms. The Elementary School Journal, 3-22.

- Koç, C. Ve Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1),745-778.
- Lin, X. (2001). Designing Metacognitive Activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23-40.
- McKown B. A. ve Barnett C. L.(2007). Improving Reading Comprehension Through High Order Reading Skills. Yüksek Lisans Tezi. Saint Xavier University.
- MEB. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara.
- MEB. (2018). 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- MEB. (2019). 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2011). Üstbiliş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi, Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Memnun, D. S., Akkaya, R.(2012). Matematik, Fen ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalıklarının Bilişin Bilgisi ve Düzenlenmesi Boyutları Açısından İncelenmesi, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(3), 312-329.
- Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Movahed, R. (2014). The Effect Of Metacognitive Strategy Instruction on Listening Performance, Metacognitive Awareness and Listening Anxiety of Beginner Iranian EFL Students. *International Journal of English Linguistics*, 4(1), 88-99.
- Muhtar, S.(2006). Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Nam, K.H. (2014). ELL High School Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategy Use and Reading Proficiency. *The Electronic Journal for English As A Second Language*, 18(1).
- Oakhill, J., ve Patel, S. (1991). Can Imagery Training Help Children Who Have Comprehension Problems? *Journal of Research in Reading*, 14(2), 106-115.
- Oğuz, A., Ve Kutlu Kalender, M. D. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıkları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 14(2), 170-186.
- Oğuz, T. (2020). PQ4R Öğrenme Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya, Üst Bilişsel Düşünmeye, Öz Yeterlik İnancına Ve Kalıcılığa Etkisi, Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Fen- Teknoloji ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-19.

- Önder, B. (2018). İçerik Temelli Öğretime Dayalı Okuma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Okuma Stratejileri Kullanımına Etkisi ve Eğitim Hakkında Öğrenci Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Özaslan, A. (2006). Kelime Oyunları ile Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özçaylak, S. (2013), Öğrencilerin İngilizce Metinleri Anlamada Okuma Stratejileri Kullanımlarını Geliştirme. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Özkan Gürses, M. (2011). Fransızca Yabancı Dil Dersinde Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya ve Strateji Kullanımına Etkisi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Örneği. Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Özsoy, G.(2007). İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Elementary Education Online, 11(2), 292- 305.
- Pajares, F. (1996). Self Efficacy Beliefs in Academic Settings. Review of Educational Research, 66 (4), 543-578.
- Palincsar, A. S. ve Klenk, L. (1992), Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts. Journal of Learning Disabilities, 25(4), 211-225.
- Pang, J. (2008). Research on Good and Poor Reader Characteristics: Implications for L2 Reading Research in China. Reading in a Foreign Language, 20(1), 1-18.
- Penner, Mary Eberling. (1999). Planning The Attack on Content Area Reading: The Effects of Four Metacognitive Strategies on Weak Adolescent Readers' Confidence. Unpublished Master's Thesis. University of Manitoba Faculty of Education, Canada.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and Self-Regulated Comprehension. What Research Has to Say About Reading Instruction, 3, 291-309.
- Radoyevic, N. (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.
- Rahimirad, M., Moini, M. R. (2015). The Challenges of Listening to Academic Lectures for EAP Learners and The Impact of Metacognition on Academic Lecture Listening Comprehension. SAGE Open, 1-9.
- Romainville, M. (1994), Awareness of Cognitive Strategies: The Relationship Between University Students' Metacognition and Their Performance. Studies in Higher Education, 19(3), 359-367.
- Salatacı, R. ve Akyel, A. (2002). Possible Effects of Strategy Instruction on L1 and L2 Reading. Reading in A Foreign Language, 14 (1), 1-17.
- Sanford, K. L. (2015). Factors That Affect The Reading Comprehension of Secondary Students with Disabilities. Doctoral Dissertation. University of San Francisco, America.

- Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- Schraw, G., ve Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-37.
- Sert, S. (2012). Özel Amaçlı İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Geliştirme Üzerine Bir Vaka Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Shore, B.M., and Dover, A.C. (1987) Metacognition, Intelligence, and Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 37-39.
- Singhal, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers. *The Reading Matrix*, 1 (1), 1-23.
- Stroud, C. K. (2006). Development of The School Motivation and Learning Strategies Inventory. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University.
- Susar K. F. (2006). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Takallou, F. (2011). The Effect of Metacognitive Strategy Instruction on EFL Learners' Reading Comprehension Performance and Metacognitive Awareness. *Assian EFL Journal*. 272-300.
- Temizkan, M. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Toksun, S. E. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği). Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Topuzkanamış, E. (2010). Türkçe Ders Kitaplarında Okuma Stratejileri. 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu. Gazi Üniversitesi, Ankara,(3-5 Kasım), 359-367.
- Tuna, L. (2016). Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Uçgun, D. (2014). 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin İncelenmesi: Niğde İli Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(2), 38-47.

- Uysal, N. M., (2011). Öğrenme Stilllerine Dayalı Okuma Stratejileri Eğitiminin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Uzunçakmak, P. (2005) Successful and Unsuccessful Readers' Use of Reading Strategies. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Ülper, H. ve Şirin, A. N. (2020). Okuma Anlama Düzeyleriyle Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Görünümleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47, 1-14.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya İ. (2013). Okur Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 85-100.
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okur Öz Yeterlik Algılarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile İlişkisi. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 5 (2), 65-74.
- Weaver, S.O. (2012). The Effects of Metacognitive Strategies on Academic Achievement, Metacognitive Awareness, and Satisfaction in An Undergraduate Online Education Course. Published Doctoral Thesis. University of South Alabama.
- Wellman, Henry M. (1988). "The Early Development of Memory Strategies" in F.E. Weinert and M. Perlmutter (Eds.). Memory Development: Universal 106 Changes And Individual Differences. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 3-29.
- Wichadee, S. (2011). The Effects of Metacognitive Strategy Instruction on Efl Thai Students' Reading Comprehension Ability. Journal of College Teaching & Learning, 8(5), 31-40.
- Wilson, N.S., Bai, H. (2010). The Relationships and Impact of Teachers' Metacognitive Knowledge and Pedagogical Understandings of Metacognition. Metacognition Learning, 5, 269–288.
- Winograd, P. N. (1983). Strategic Difficulties in Summarizing Texts. Technical Report No. 274. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED228616.pdf>.
- Yavuz, D. (2009). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, N. (2003). İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilere Kazandırılan Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 131 - 139.
- Zajacova, A., Lynch, S.M., ve Espenshade, T.J. (2005). Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. Research in Higher Education, 46(6), 677–706.

- Zhang, L. J. (2008). Constructivist Pedagogy in Strategic Reading Instruction: Exploring Pathways to Learner Development in The English As A Second Language (ESL) Classroom.
- Zusho, A. , Pintrich, P.R. (2003). Skill and Will: The Role of Motivation and Cognition in The Learning of Collage Chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081- 1094.



## EKLER

### Ek 1: Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda insanların ders kitapları ya da kütüphanedeki akademik kitaplar gibi okulla ilgili materyalleri okurken yaptıkları şeyler hakkındaki ifadeler listelenmiştir. Her bir ifade (1, 2, 3, 4, 5) numaralandırılmış ve numaraların anlamları aşağıda verilmiştir. Yanıtlardan size uygun olanı işaretleyiniz. Paylaşmış olduğunuz bilgiler araştırma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Çalışmamıza katıldığınız için teşekkürler.

**BÜŞRA BOZKURT**  
Türkçe öğretmeni

**1** anlamı “ Ben bunu **asla** ya da **neredeysse hiç** yapmam.”

**2** anlamı “ Ben bunu **nadiren** yaparım.”

**3** anlamı “ Ben bunu **ara sıra** yaparım.”

**4** anlamı “Ben bunu **genellikle** yaparım.”

**5** anlamı “Ben bunu **daima** ya da **neredeysse her zaman** yaparım.”

	Strateji	Asla ya da neredeysse hiç	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Daima ya da neredeysse her zaman
1	Okurken zihnimde bir amaç vardır.	1	2	3	4	5
2	Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.	1	2	3	4	5
3	Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
4	Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.	1	2	3	4	5

5	Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.	1	2	3	4	5
6	Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.	1	2	3	4	5
7	Okuma amacımınla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
8	Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.	1	2	3	4	5
9	Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.	1	2	3	4	5
10	Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.	1	2	3	4	5
11	Konsantrasyonumu kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım.	1	2	3	4	5
12	Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim.	1	2	3	4	5
13	Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
14	Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.	1	2	3	4	5
15	Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.	1	2	3	4	5
16	Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.	1	2	3	4	5
17	Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.	1	2	3	4	5
18	Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.	1	2	3	4	5
19	Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
20	Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.	1	2	3	4	5
21	Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.	1	2	3	4	5
22	Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım	1	2	3	4	5
23	Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim..	1	2	3	4	5
24	Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum.	1	2	3	4	5
25	Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
26	Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.	1	2	3	4	5
27	Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar	1	2	3	4	5

	yaparım.					
28	Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.	1	2	3	4	5
29	Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim	1	2	3	4	5
30	Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5



## Ek 2: Okur Öz Yeterlik Ölçeği

### Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sizlerin okuma özyeterlik algılarınızı belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Herhangi bir not verme amacı yoktur. Elde elden sonuçlar sizlere daha iyi bir okuma eğitimi vermek için kullanılacaktır. Lütfen her bir maddeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneğe çarpı işaretini (X) koyunuz. Sonuçların doğruluğu göstereceğiniz özenle yakından ilgilidir. Paylaşmış olduğunuz bilgiler araştırma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

**Büşra BOZKURT**  
**Türkçe Öğretmeni**

<b>MADDELER</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>
1. Metnin ana düşüncesini bulabilirim.					
2. Metindeki sözcükleri güçlük çekmeden okuyabilirim.					
3. Okurken sonra gelebilecek olan ifadeyi tahmin edebilirim.					
4. Okurken bağlaçla bağlanmış iki cümle arasındaki anlamsal ilişkiyi kurabilirim.					
5. Okuduğum metindeki bilgilerin doğruluğunu değerlendirebilirim.					
6. Okurken yanlış yazılmış sözcüklerin doğru biçimlerini çıkartabilirim.					
7. Metni okurken kavrayıp kavramadığımı kontrol edebilirim.					
8. Okurken metnin yapısal özelliklerini fark <u>edemem</u> .					
9. Okurken cümledeki noktalama işaretlerinin anlamsal işlevini anlayabilirim.					
10. Metni okuduktan sonra metni <u>özetleyemem</u> .					
11. Sesli okurken metindeki tüm sözcükleri doğru biçimde seslendirebilirim.					
12. Metindeki bilgilere ilişkin yorum yapabilirim.					
13. Okurken cümleler arasındaki dilbilgisel ilişkileri kurabilirim.					

14. Metindeki sözcükleri akıcı biçimde <u>okuyamam</u> .					
15. Okurken metinde söylenen bilgilerden söylenmeyen bilgileri <u>çıkartabilirim</u> .					
16. Okurken metnin bölümleri arasında anlamsal ilişkiler kurabilirim.					
17. Okurken sözcüklerin cümledeki anlamsal rolünü fark ederim.					
18. Okurken konu bilgimle metindeki bilgiyi etkileşime sokabilirim.					
19. Metni okurken metnin türünü fark edebilirim.					
20. Okurken arka arkaya gelen cümleler arasındaki anlamsal ilişkileri kurabilirim.					
21. Okurken metni kavrayıp kavramadığımı anlayabilirim.					
22. Okurken cümlenin yapısal özelliklerini fark edebilirim.					
23. Okumaya başlamadan önce okuma amacımı belirleyebilirim.					
24. Okurken eksik yazılmış sözcüklerin tam biçimlerini çıkartabilirim.					
25. Okurken okuduğum yerleri aklımda canlı tutabilirim.					
26. Metni okuma amacıma uygun bir biçimde okuyabilirim.					
27. Okurken ardından gelebilecek olan sözcüğü tahmin edebilirim.					
28. Metindeki önemli bilgiyle önemsiz bilgiyi ayırabilirim.					
29. Metindeki neden sonuç ilişkilerini <u>kuramam</u> .					
30. Metni okurken dikkatimi okuma boyunca canlı tutabilirim.					
31. Okuduğum metindeki sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin mecazi anlamını <u>kavrayamam</u> .					
32. Okurken metindeki örtük anlamı çıkartabilirim.					
33. Okurken metnin konusuyla ilgili dünya bilgimi kullanabilirim					
34. Okurken ardışık olmayan cümleler arasındaki anlamsal ilişkileri kurabilirim					
35. Okuduğum metindeki bilgileri eleştirebilirim					
36. Okurken metne ilişkin kafamda sorular oluşturabilirim					

### Ek 3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

#### Bayrağımızın Altında

Zafer yolunda unutamayacağım yüzlerden biri Hatice ninenin yüzüdür. Salihli’de nasılsa yangın harabeleri ortasında ayakta kalabilmiş beş on evden birindeydim. Halk bir türlü kabusun geçtiğine inanmıyor, bir türlü uyuyamıyordu.

Ortalık ağarıyor, hâlâ kadınlar gelip gidiyor, hâlâ birbirimizin boynuna sarılıp koklaşıyor, hâlâ geçen günleri konuşuyorduk. Hatice nine en son gelenlerdendi. Ben artık yatağıma uzanmıştım. Ev sahibesi ile çıktı o da geldi, boynuma sarıldı. Bana öyle geldi ki bu zafer havasında bütün Salihli’deki kadınların kimileri sevdiği birini, hemen hepsi yerini yurdunu hatta karnını doyurma imkânını kaybettikleri için yüzlerinde görülen endişe Hatice ninede yoktu. Hâlbuki en fakirleri, en ihtiyarları, en hâlsizleri oydu. Yanıma gelmek için birkaç defa duvara dayanmıştı. Ama buruşuk yüzünde, ihtiyar siyah gözlerinde muradına ermiş bir ruhun huzuru ve olgunluğu vardı.

-Nine senin evin yandı mı?

- Hey oğul, ben beş defa göçmen oldum. Beş defa evim yandı. Ben Üsküp’ten beri beş defa düşman elinden kaçtım. Geçen gün de oğlumu aldım bu tarafa, bayrağımızın altına kaçtım.

-Bayrağımız çok mu seviyorsun nine? Birden bire buruşuk yüzünden bir gözyaşı seli boşandı. Kurumuş ellerini kaldırdı, avuçlarında bulunan hayali, aziz bir şeyi öptü.

- Sevmek ne demek oğul! Ben elli senedir onu kovalıyorum. Dünyada oğlumdan başka dikili ağacım kalmadı. Bayrağımız nereden çıktıysa ben de oradan çıktım. Her gün düşman elinden kaçıp size gelmek istiyordum. Her gün, burada ölüverirsem, mezarım yabancı bayrak altında kalırsa diye çıldırıyordum. Ama düşman bırakmıyordu. Kaçmak içinse bizim ne atımız ne arabamız vardı. Nihayet baktım ben ihtiyarlıyorum, siz gecikiyorsunuz, sürüne sürüne kaçmaya karar verdim. Yolda ölürsem oğlum ölümü sırtına alıp bizim bayrağın olduğu yere götürecekti. Nihayet bizimkiler geldiler. Ben de arkalarından gittim. Ayaklarım şişti, dillim dışarı çıktı; ama onları buldum. “Bayrağımız Salihli’ye büyük bir

ordu ile girdi. Artık çıkmaz.” dediler. Hep deli gibi fırlayıp karşıladık. Beni, oğlum askerlerden aldığı bir eşekle buraya getirdi.

Döndü ve sıkı sıkı boynuma bir daha sarıldı. Ona göre ne yangın ne facia, ne zara ve ne ziyan ne de işkencenin bir anlamı vardı. Onun için hayatta mühim olan tek şey, öldüğü zaman cesedinin düşman bayrağının dalgalandığı bir yerde kalmamasıydı. Bu kadar basit ve sadeydi isteği.

Ah yavrum! Artık Allah emanetini istediği dakika alsın. Toprağım bizim bayrağın altında olacak ya, dedi.

Halide Edip Adıvar  
İzmir'den Bursa'ya

1. sorudan 14. soruya kadar olan soruları “**Bayrağımız Altında**” metnini dikkate alarak cevaplayınız.

1. Okuduğunuz metinde Salihli halkı için “Bir türlü kabusun geçtiğine inanmıyor, bir türlü uyuyamıyordu.” deniliyor. Halkı bu kadar etkileyen olay ne olabilir?

A) Savaş B) Doğal afet C)Yoksulluk D) Kuraklık



2. Fotoğrafta görülen Salihlili kadınlarla ilgili olarak, **metinde aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?**

A) Sevdikleri kaybetmişlerdir. C) Çok neşeli ve mutludurlar.  
B) Evleri yıkılmıştır. D) Karınlarını doyuracak imkânları yoktur.

3. Aşağıdaki fotoğraf metindeki hangi olayı anlatmaktadır ?



A) Salihli’de Cumhuriyet Bayramı kutlamaları.  
B) Düşmanın yurttan atılması.  
C) Hatice Ninenin bayrağı takip etmesi.  
D) Türk askerinin Salihli’ye girmesi.

5. Okuduğunuz metinde anlatılan olay nerede geçmektedir?

A)İzmir’de B) Salihli’de C) Cephede D) Üsküp’te

6. “Ortalık **ağarıyor**, kadınlar hâlâ geliyor.”

Yukarıdaki cümlede **ağarmak** yerine aşağıdakilerden hangisi gelirse cümlenin anlamı bozulmaz?

- A) kararıyor B) aydınlanıyor C) soğuyor D) ısınıyor

“Salihli’de **harabeler** arasında ayakta kalabilmiş evlerden birindeydim?”

7. Yukarıdaki cümlede **harabeler** sözcüğü yerine aşağıdakilerden hangisi gelirse cümlenin anlamı **bozulmaz**?

- A) yıkıntılar B) insanlar C) yerler D) olaylar

8. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **abartılı** bir ifadedir?

- A) Yürümekten ayaklarım şişti  
B) Gözyaşları sel gibi aktı.  
C) Sıkı sıkı boynuma sarıldı.  
D) Beş defa evim yandı.

9. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **duygusal** bir ifadedir?

- A) Karınlarımı doyuracak imkanları yoktu.  
B) Halk sokakta geziyordu.  
C) Gözlerinde muradına ermiş bir ruhun huzuru vardı.  
D) Hep birlikte dışarı fırladık.

10. Okuduğunuz metne göre onca yorgunluğa rağmen Hatice ninenin **huzurlu ve mutlu olmasının nedeni** nedir?

- A) Düşmanın yenilmesi.  
B) Oğluyla birlikte olması.  
C) Bayrağımız altında ölecek olması.  
D) Askerlere kavuşması.

11. Okuduğunuz metnin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Vatan sevgisi.
- B) Evlat sevgisi.
- C) Bayrak sevgisi.
- D) Ülke sevgisi.

12. Okuduğunuz metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Bayrağımızın dalgalandığı yerde yaşamak ve ölmek her şeyden değerlidir.
- B) Savaşlarda insanlar pek çok şeylerini kaybederler.
- C) Savařı kazanarak dűřmanları yurdumuzdan çıkardık.
- D) Evlat sevgisi her şeyin üstündedir.

13. Okuduđunuz metinde ařađıdaki dűřüncelerden hangisine **deđinilmemiřtir**?

- A) Savaş yıllarında çaresizlik olur.
- B) Savaş yıllarında insanlar göç edebilir.
- C) Savaş yılları eğlenceli geçer.
- D) Savaşlarda insanlar sevdiklerini kaybedebilir.

14. Bu metinden aşağıdaki sonuçlardan hangisi **ıkarılamaz**?

- A) İnsan eğer mücadeleden vazgeçmezse isteklerine ulaşır.
- B) Savaşlarda pek çok şey kaybedilir.
- C) Güçlükler sonunda ulaşılan zaferler mutluluk verir.
- D) Annelerimiz sözünden dışarı ıkmamalıyız.

15. Aşağıdakilerden hangisi Hatice ninenin bayrağımızı takip etmesine örnek olarak gösterilemez ?

- A) Oğlunu alıp bayrağımızın altına kaçması.
- B) Bayrağımız nereden çıktıysa oradan çıkması.
- C) Elli senedir bayrağın peşinden gitmesi.
- D) Bayrağımızın Salihli'ye büyük bir ordu ile girmesi.

## Göçmen Kuşlar

Havaların soğumasıyla birlikte göçler artar. Bu dönemde, başımı kaldırıp göğe baktığımda toplu hâlde hareket eden kuşları görmeyi hem severim hem de bu toplu gidişten biraz hüzünlenirim. Sonra, yazın yeniden geleceğini ve onların bize geri döneceklerini düşünerek rahatlarım biraz. Leylek, kırlangıç, kara çaylak, boz şahin, boz kaz gibi kuş türleri kuzeyden güneye göç ederken ülkemizin üstünden geçer.

Doğadaki canlılar için en başta, güvenli, doğal yapısı bozulmamış bir üreme alanı ile bol yiyecek ve içecek gereklidir. Bu nedenle kuşlar, üreme alanları ile kışlama alanları arasında devamlı hareket hâlinindedir.

Kuşların kuzeydeki üreme bölgelerinden, güneydeki kışlama bölgelerine göç nedenlerinin başında, kışla birlikte doğanın kış uykusuna çekilmesinin geldiği düşünülmelidir. Kuşların en önemli besin kaynakları böcekler ve taze tohumlar kışın azalır. Günlerin kısalmasıyla yiyecek arama süresi de kısalmıştır. Buna karşılık havanın soğumasıyla kuşların besin ihtiyaçları daha da artar. Bunun nedeni, kışın kaybedilen ısıdır ve bu durum soğuyan havalarla birlikte iyice hızlanır.

Kuşlar için göç etmek, bir bakıma yılın farklı zamanlarında, farklı yerlerde bulunarak yaşam savaşını kazanma ve sağlıklı üreyebilme anlamına gelir.

Göç eden kuşların en şaşırtıcı özelliklerinden biri, aradan geçen zamana karşın daha önce kurdukları yuvaları rahatça bulabilmeleridir.

Göçmen kuşlar, büyük su kütleleri olan okyanus ve denizler üzerinden değil, kıtalar üzerinden geçmeyi tercih ederler. Bunun nedeni, yeryüzü şekillerinin varlığıdır. Dağlar, tepeler, vadiler, sulak alanlar, göl kıyıları, ırmak kıyıları, sahiller göçmen kuşların dayanak noktalarıdır.

Yön belirlemeye yardımcı bir diğer dayanak da Güneş ve yıldızların gökyüzündeki konumlarıdır. Dünya'nın Güneş etrafında dönmesi ile Güneş'ten Dünya'ya gelen ışınların

yerküre ile yaptığı belli açılar vardır. Işınlardaki bu mevsimlik değişmeler, kuşlara göç hareketlerinin başlama ve bitme zamanları hakkında mesajlar verir.

Kuşların göç yollarında çeşitli tehlikelerle karşılaşabilecekleri de bir gerçektir. Doğal tehlikelerin yanında, insanlardan kaynaklanan tehlikeler de azımsanmayacak ölçüdedir. Yaşam ortamlarının tahribi, şehirleşme, orman yangınları, çölleşme, erozyon, sulak alanların yok edilişi, kanunsuz avcılık kuşları etkileyen tehlikelerdir.

**Pelin Aykut**

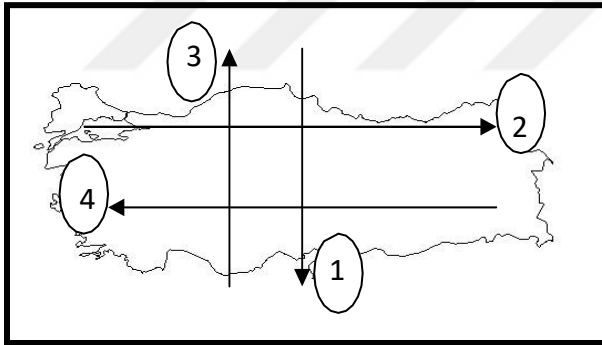


15.sorudan 28. soruya kadar olan soruları “Göçmen Kuşlar” metnini dikkate alarak cevaplayınız.

16. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde göçlerin başlama mevsimi ve bu mevsimin özellikleri **doğru olarak verilmiştir** ?

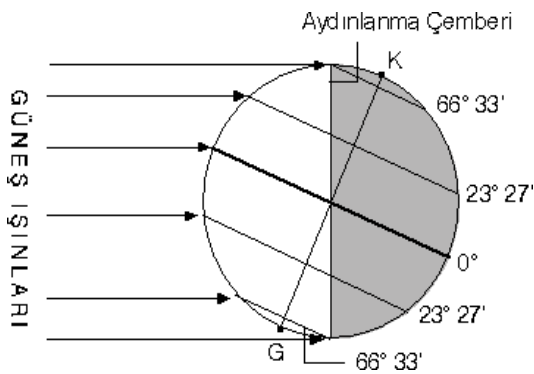
	Göç mevsimi	Özellikleri
A)	Sonbahar	Kar yağması ve havanın çok soğuk olması
B)	İlkbahar	Ağaçların çiçek açması ve çok yağmur yağması
C)	Sonbahar	Havaların soğumaya başlaması ve yaprakların dökülmesi
D)	İlkbahar	Havanın çok sıcak ve güneşli olması

17. Türkiye haritasına göre; kuşlar üreme bölgelerinden kışlama bölgelerine göç ederken **hangi ok** yönünde hareket ederler ?



A)1 B)2 C)3 D)4

18. Aşağıdaki görsel, metindeki hangi olayı ifade etmektedir?



- A) Güneş ışınlarının yerküre ile yaptığı açığı.  
B) Bir yılda dört mevsim olduğunu.  
C) Dünyanın Güneş'in etrafında döndüğünü.  
D) Güneş ve yıldızların gökyüzündeki konumunu

19. Aşağıdaki görseller, metinde anlatılan hangi tehlikeleri ifade etmektedir ?



Erozyon



Çölleşme



Avcılık



Şehirleşme

- A) Doğal nedenlerden kaynaklanan tehlikeleri.
- B) Çevre kirliliğinden kaynaklanan tehlikeleri.
- C) İnsanların neden olduğu tehlikeleri.
- D) Kuşların neden olduğu tehlikeleri

20. Aşağıdakilerden hangisi kuşların yönlerini bulmalarına yardımcı olan **dayanak noktalarından biridir?**

- A) okyanuslar B) denizler C) pusula D) tepeler

21. “...**boz** şahin, **boz** kaz ülkemizin üstünden geçer.”

**Aşağıdaki cümlelerden hangisinde boz kelimesi yukarıdaki anlamında kullanılmıştır?**

- A) Babam bana yap boz aldı
- B) Çocuk boz bulanık suya düştü.
- C) Boz kedi fareyi yakaladı.
- D) Boz yel şiddetli esiyordu.

22. Aşağıdaki cümlelerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **duygusal** bir ifadedir?

- A) Bu toplu gidişten biraz hüzünlenirim.
- B) Göğe baktığımda kuşları görürüm.
- C) Havanın soğumasıyla göç başlar.
- D) Kuşlar yuvalarını kolayca bulabilirler.

23. Aşağıdakilerden hangisi **yazarın kendi düşüncesidir?**

- A) Onların bize geri döneceğini düşünerek rahatlarım biraz.
- B) Kuşlar, üreme ve kışlama alanları arasında devamlı hareket ederler.

- C) Yeryüzü şekilleri kuşların yönlerini bulmalarına yardımcı olur.  
D) Günlerin kısalmasıyla yiyecek arama süresi kısalır.
24. Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi “doğanın kış uykusuna çekilmesi” sonucunda kuşları etkileyen **olumsuz bir durum değildir**?
- A) Yiyecek azalır. B) Günler kısalır.  
C) Havalarda soğur. D) Sulak alanlar yok olur.
25. Okuduğunuz metnin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?
- A) İnsanlar kuşlara zarar vermesi.  
B) Kışın havalarda soğuması.  
C) Kuşların göç etmesi.  
D) Doğal yaşamın tahrip edilmesi.
26. Okuduğunuz metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisi olabilir?
- A) Göç yollarında çeşitli tehlikeler bulunur.  
B) Kuşlar yönlerini bulmak için bazı yerlerden yararlanır.  
C) Kuşlar yaşamlarını sürdürebilmek ve sağlıklı üreyebilmek için göç ederler.  
D) Kışın doğanın uykuya çekilmesiyle kuşların hayatı zorlaşır.
27. Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi doğadaki canlılar için öncelikli **değildir**?
- A) Bir arada yaşamak.  
B) Güvenli üreme ortamı.  
C) Doğal yapısı bozulmamış yaşam alanı.  
D) Bol yiyecek ve içecek.
28. Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır**?
- A) Kuşların göç yollarında doğal tehlikeler vardır.  
B) İnsanlar kuşların güvenle göç etmeleri için ellerinden geleni yaparlar.  
C) Güneş ve yıldızların konumu kuşların yön belirlemelerine yardımcı olur.  
D) Kuşlar okyanus ve denizler üzerinden geçmeyi tercih etmezler.

29. Okuduğunuz metinde kuşlarla ilgili aşığıda anlatılan özelliklerden hangisi **değinilmemiştir**?

- E) Göçmen kuşlar üreme alanlarıyla kışlama alanları arasında göç ederler.
- F) Göçmen kuşlar yavrularını her türlü tehlikeden korumaktadır.
- G) Göçmen kuşlar yönlerini bulmada çok başarılıdırlar.
- H) Göçmen kuşlar toplu hâlde hareket ederler



#### **Ek 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Sevgili Çocuklar,

Sizlerle birlikte yaptığımız okuma çalışmalarını değerlendirip bu çalışmalarla ilgili fikirlerimizi paylaşacağız. Yapacağımız görüşme 10 dakikalık bir süreci kapsayacak. Paylaşmış olduğunuz bilgiler araştırma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Sizden isteğim soracağım sorulara içtenlikle cevap vermeniz. Sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı? İsterseniz görüşmemize başlayalım.

**Büşra BOZKURT**  
**Türkçe Öğretmeni**

**Tarih:**

**Görüşme saati:**

**Görüşme yeri:**

#### **SORULAR**

1. Bir metni okurken okuma hızına nasıl karar verirsiniz? Açıklayınız.
2. Bir metni okurken belli yerlerin altını çizmek bize ne gibi faydalar sağlar? Açıklayınız.
3. Günlük hayatta karşılaştığınız konuları okuduğunuz metinde görünce neler hissediyorsunuz?
4. Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında neler yapmamız gerekiyor?
5. Okuma stratejileri öğretimi sana ne kazandırdı?
6. Okumak senin için önceden ne ifade ederdi? Şimdi ne ifade ediyor?

## Ek 5:Öğrenci Günlüğü

Bugün işlediğiniz ders ile ilgili aşağıdaki soruları cevaplandırarak dersi değerlendiriniz.

1. Bu derste neler öğrendin?

2. Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?

3. Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?

4. Bu ders ile uygulama öncesi Türkçe derslerini karşılaştırdığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?

## Ek 6: Deney Grubu Ders Planı Örnekleri

### 1. Metin Ders Planı

<b>Etkinlik Adı:</b> En iyi dost	<b>Anahtar Kelimeler:</b> kitap, okuma, özlem	
<b>Ders:</b> Türkçe	<b>Etkinliğin Kısa Açıklaması</b> Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerinin uygulanması ve kavranması amaçlanmaktadır.	
<b>Metin Adı:</b> Okuma Kitaplarım		
<b>Sınıf:</b> 5	<b>Süre:</b> 4 ders	
<b>Öğrenme alanı- tema</b>	Okuma Kültürü	
<b>Kazanım(lar)</b>	MEB MEB MEB MEB	<b>T.5.3.1.Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</b> <b>T.5.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.</b> <b>T.5.3.4.Okuma stratejilerini kullanır.</b>
	E N V A N T E R  E N V A N	<b>1. Okumaya hazırlık stratejileri</b> 1.1. Okuma amacı belirleme, 1.2. Metni gözden geçirme, 1.3. Bilgileri harekete geçirme, 1.4. Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma, 1.5. Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme, 1.6. Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme, 1.7. Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme, 1.8. Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma, 1.9. Okuma hızı belirleme  <b>2.Okuma Sırası Stratejileri</b> 2.1. Okurken not tutma, 2.2. Okuma hızını ayarlama, 2.3. Dikkat dağılması durumunda okunan kısma tekrar dönme, 2.4. Önemli bilgilerin altını çizme veya o bilgiyi yuvarlak içine alma, 2.5. Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma, 2.6. Gerekli görülen yerlerde yüksek sesle okuma,

<p><b>T</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>R</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>N</b></p> <p><b>V</b></p> <p><b>A</b></p> <p><b>N</b></p> <p><b>T</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>R</b></p>	<p>2.7. Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma,</p> <p>2.8. Okuduklarından ne anladığını düşünmek için belli aralıklarla durdurma,</p> <p>2.9. Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma,</p> <p>2.10. Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak amacıyla bilgiyi şema, resim gibi görsellerle formülleştirme,</p> <p>2.11. Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme,</p> <p>2.12. Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etme,</p>	<p><b>3.Okuma Sonrası Stratejileri</b></p> <p>3.1. Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama,</p> <p>3.2. Metinde işlenen düşünce ve bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme,</p> <p>3.3. Metinde geçen düşünceleri özetleme,</p> <p>3.4. Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma,</p> <p>3.5. Metin hakkındaki tahminleri doğru olup olmadığını kontrol etme,</p> <p>3.6. Metindeki geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kontrol etme,</p> <p>3.7. Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme,</p> <p>3.8. Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma</p> <p><b>T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>T.5.3.13. Okuduklarını özetler.</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı</b></p>
---	---	---

	MEB	metnin konusunu tahmin eder.
	MEB	T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
	MEB	T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.
	MEB	T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
	MEB	T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.
<b>Alana Özgü Beceri(ler)</b>		Okuma
<b>Yetkinlik(ler)</b>		Anadilde iletişim, Öğrenmeyi öğrenme
<b>Değer(ler)</b>		Okuma sevgisi
<b>Yöntem/ teknik</b>		Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, İşaretleyerek okuma, Tahmin ederek okuma, Göz atarak okuma, Bulmaca Çözme
<b>Öğretim materyalleri</b>		Okuma metni, çalışma kağıtları
<b>Uyarı ve Öneriler</b>		
<p>Öğrenciler okuma stratejilerini ilk kez uygulayacakları için süreyi dikkatli kullanmak gerekebilir.</p>		
<b>İşleniş/süreç</b>		
<p>1. <sup>1.3.</sup> Öğretmen, “Eskiden okuduğunuz ve hâlâ unutamadığınız bir kitap var mı ?” “Geçmiş yıllarda kullandığınız ve hâlâ sakladığınız ders kitap veya defteriniz var mı?” şeklinde sorularla öğrencilerin dikkatini konuya çeker. Bu bölümdeki sorularla öğrencileri okuyacakları metne hazırlamak ve öğrencilerin dikkatlerini metne çekmek amaçlanmıştır.</p> <p>2. Öğretmen “ Okuma yaparken daha etkili okuyabilmek ve anlayabilmek için okuma stratejilerini hep birlikte uygulayacağız. Okuma stratejileri hem Türkçe dersindeki hem diğer derslerdeki başarılarınızı artırmada etkili olacaktır.” şeklinde açıklamalarda bulunur.</p> <p>3. Öğretmen öğrencilerden metnin başlığından ve resimlerden hareketle metnin konusu hakkında tahminlerde bulunmalarını ister.<sup>1.2.-1.7.-1.4</sup> Öğrenciler, metnin içeriğini tahmin etmeye çalışırlar. Öğrencilerle tahminleri hakkında konuşulur. Öğretmen, metne göz gezdirmelerini isteyerek öğrencilere bazı sorular sorar ve bu şekilde okuma süreçlerini anlamlı hâle getirmeye çalışır. Öğretmen tahmin ettikleri konu ile ilgili neler bildiklerini sorarak öğrencilerin görüşlerini alır.<sup>1.3.</sup> Ardından bildiklerinden hareketle metinde hangi sorulara cevap bulabileceklerini sorar. “Bu konuyla ilgili şunları biliyorum.” “ Şu soruların cevabı bu metinde yer alıyor olabilir.” şeklinde fikir yürütürler.<sup>1.8.</sup> Daha sonra öğrencilerin konuyla</p>		

ilgili fikirlerini alınır. **Metnin uzunluk ve düzenleme gibi özelliklerine dikkat çeker.**<sup>1.5</sup> Ardından öğrencilerle birlikte okuma parçasının yapısını inceler.

4. Öğretmen, öğrencilerden metni okurken nerelere dikkat edeceklerini (soruların cevaplarına, merak ettiği şeylerle ilgili kısımlara, yeni bilgilere, doğru seslendirmeye, okurken zevk aldıkları kısımlara v.b.) belirlemelerini ister.<sup>1-6</sup> Böylece öğrenciler okuma amacını belirlemiş olur<sup>1.1</sup>.

5. Öğretmen metin hakkındaki bilgi birikimlerine ve metni anlama düzeylerine göre okuma hızlarını yavaş, orta veya hızlı olarak belirlemelerini ister.<sup>1.9.- 2.9</sup>

6. Öğrencilerden okuma sırasında neden sonuç ilişkilerini belirlemeleri, metin hakkında bilgi verecek önemli yerleri, metnin akışını değiştiren olayları veya ifadeleri, anahtar kelime veya cümleleri not almaları istenir.<sup>2.1</sup> Aynı zamanda ana noktaları renklendirerek, altını çizerek, büyük harflerle ve koyu yazarak, yıldızlar kullanarak belirtmeleri istenir.<sup>2.4</sup> Okuma sırasında öğrenciler noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat ederler.<sup>2.11</sup>

7. Okuma sırasında öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimeleri içerisinde yer aldığı cümlenin anlamından yola çıkarak tahmin etmeleri istenir.<sup>2.12</sup> Kelimenin anlamını önce bağlamdan tahmin edip daha sonra ise sözlükten kontrol etmesi söylenir.<sup>2.5</sup>

8. Öğrencilerden metni anlamada metinde yer alan grafik, tablo ve görselleri yorumlamaları istenir.<sup>2.7</sup> Bunlardan çıkarılan sonuçlarla metnin anlamı pekiştirilmiş olur. Aynı zamanda öğrenciler metindeki olayları, kelimeleri ve kavramları birbirine bağlayan ilişkileri grafik, şema veya şekiller hâline getirirler.<sup>2.10</sup>

9. Öğrencilerden anlamadığını düşündüğü kısımlara tekrar dönüp okuma ve anlamlandırma yapmaya çalışmalarını gerektiği söylenir.<sup>2.3</sup> Bununla birlikte öğrencilerden metni okurken anlamadıkları bir kelimeyle karşılaştıklarında veya paragraflar arası bağlantı kurmak amacıyla belli aralıklarla durup metinden ne anladıklarını düşünmeleri istenir.<sup>2.8</sup>

10. Öğrencilere okuma parçasını sessizce okumaları için birkaç dakika verilir. Öğrenciler okuma parçasını sesli ve sessiz bir şekilde okur ve daha sonra okuma parçasının alıştırmalarına geçilir. Öğretmen öğrencilerden okuma parçasıyla ilgili alıştırmaları cevaplamalarını ister. Öğrencilere soruları cevaplayabilmeleri için süre verilir. Daha sonra sorular birlikte cevaplandırılarak gerekli yerlerde yönlendirme ve düzeltmeler yapılır.

11. Öğrenci okuma öncesinde kendine metni hangi amaçla okuduğunu, metnin sonunda ne elde edeceğini sorarak amacını belirler. Okuma sonrasında ise öğrenciden belirlenen amacı ulaşıp ulaşılmadığı kontrol etmesi istenir.<sup>3.1</sup>

12. Öğrenciden metinde verilen düşünceyi belirlemesi, anlatılmak ve vurgulanmak istenen düşünceyle günlük hayatta nasıl karşılaşacağını, karşılaştığında neler yapabileceğini sorgulaması istenir.<sup>3.2</sup>

13. Öğrencilerden metinde verilen düşünceyi kendi cümleleriyle ayrıntıları atarak en kısa şekilde ifade etmesi istenir. <sup>3.3</sup>
14. Okuma sonrasında öğrenciden metinde verilen düşünceyi tam olarak algılayamadıysa metni tekrar okuması istenir. <sup>3.4</sup>
15. Öğrenci okuma öncesinde metni gözden geçirip içerik hakkında tahminlerde bulunur. Okuma sonrasında ise öğrenciden yapmış olduğu tahminlerin metnin aslı ile uyumlu olup olmadığını kontrol etmesi istenir. <sup>3.5</sup>
16. Öğrenciden okuma sonrasında metnin geneli hakkında ipucu verebilecek anahtar kelimeleri belirlemesi istenir. <sup>3.6</sup>
17. Okuma sonrası öğrenciden metninde asıl anlatılmak istenen düşünceyi, asıl mesajı belirlemesi ardından onu kendi cümleleriyle ifade etmesi istenir. <sup>3.7</sup>
18. Öğrencilerden okudukları metin hakkında karşılıklı bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması istenir. <sup>3.8</sup>
19. Öğretmen “Bir kitap olsaydınız insanların sizi unutmaması için onlara neler anlatırdınız?” diye sorarak öğrencilerin görüşlerini alır.
20. Öğretmen öğrencilerin o günkü okuma etkinliğiyle ilgili görüşlerini almak ve etkinliğin faydalı olup olmadığını görmek için değerlendirme formunu uygulayarak öğrencilerden soruları cevaplandırmalarını ister. Ardından dersi sonlandırır.

### **ÖLÇME-DEĞERLENDİRME**

**Okuduğunuz metni size en iyi anlatan üç kelimeyi belirleyiniz.**

1. Kelime:.....
2. Kelime: .....
3. Kelime: .....

## 2. Metin Ders Planı

<b>Etkinlik Adı:</b> Acaba ne anlatıyorsun?	<b>Anahtar Kelimeler:</b> okuma, karikatür, yorumlama	
<b>Ders:</b> Türkçe	<b>Etkinliğin Kısa Açıklaması</b> Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerinin uygulanması ve kavranması amaçlanmaktadır.	
<b>Metnin Adı:</b> Karikatür		
<b>Sınıf:</b> 5	<b>Süre:</b> 4 ders	
<b>Öğrenme alanı- tema</b>	Okuma Kültürü	
<b>Kazanım(lar)</b>	<b>MEB</b> <b>E</b> <b>N</b> <b>V</b> <b>A</b> <b>N</b> <b>T</b> <b>E</b> <b>R</b>  <b>E</b> <b>N</b> <b>V</b> <b>A</b> <b>N</b> <b>T</b> <b>E</b> <b>R</b>  <b>E</b>	<b>T.5.3.4.Okuma stratejilerini kullanır.</b>  <b>1. Okumaya hazırlık stratejileri</b> 1.1. Okuma amacı belirleme, 1.2. Metni gözden geçirme, 1.3. Bilgileri harekete geçirme, 1.4. Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma, 1.5. Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme, 1.6. Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme, 1.7. Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme, 1.8. Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma, 1.9. Okuma hızı belirleme  <b>2.Okuma Sırası Stratejileri</b> 2.1. Okurken not tutma, 2.2. Okuma hızını ayarlama, 2.3. Dikkat dağılması durumunda okunan kısma tekrar dönme, 2.4. Önemli bilgilerin altını çizme veya o bilgiyi yuvarlak içine alma, 2.5. Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma, 2.6. Gerekli görülen yerlerde yüksek sesle okuma, 2.7. Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma, 2.8. Okuduklarından ne anladığını düşünmek için belli aralıklarla durdurma, 2.9. Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma, 2.10. Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak amacıyla bilgiyi şema, resim gibi görsellerle formüleştirme, 2.11. Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme,

	<p><b>N</b></p> <p><b>V</b></p> <p><b>A</b></p> <p><b>N</b></p> <p><b>T</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>R</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>MEB</b></p>	<p>2.12. Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etme,</p> <p><b>3.Okuma Sonrası Stratejileri</b></p> <p>3.1. Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama,</p> <p>3.2. Metinde işlenen düşünce ve bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme,</p> <p>3.3. Metinde geçen düşünceleri özetleme,</p> <p>3.4. Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma,</p> <p>3.5. Metin hakkındaki tahminleri doğru olup olmadığını kontrol etme,</p> <p>3.6. Metindeki geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kontrol etme,</p> <p>3.7. Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme,</p> <p>3.8. Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma</p> <p><b>T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.</b></p> <p><b>T.5.3.17. Metni yorumlar.</b></p> <p><b>T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.</b></p> <p><b>T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.</b></p> <p><b>T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.</b></p> <p><b>T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.</b></p>
<b>Alana Özgü Beceri(ler)</b>	Görsel Okuma	
<b>Yetkinlik(ler)</b>	Anadilde iletişim, Öğrenmeyi öğrenme	
<b>Değer(ler)</b>	Okuma sevgisi	
<b>Yöntem/ teknik</b>	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin fırtınası, Boşluk Doldurma	
<b>Öğretim materyalleri</b>	Okuma metni, çalışma kağıtları	

## Uyarı ve Öneriler

Öğrenciler görselleri yorumlarken öğretmen tarafından yönlendirilebilirler.

## İşleniş/süreç

1. Öğretmen, “Daha önce içinde karikatürlerin olduğu bir kitap okudunuz mu?” “İnsan bir resmi okuyabilir mi?” şeklinde sorularla öğrencilerin dikkatini konuya çeker.<sup>1.3</sup> Bu bölümdeki sorularla öğrencileri okuyacakları metne hazırlamak ve öğrencilerin dikkatlerini metne çekmek amaçlanmıştır.
2. Öğretmen “ Okuma yaparken daha etkili okuyabilmek ve anlayabilmek için okuma stratejilerini hep birlikte uygulayacağız. Okuma stratejileri hem Türkçe dersindeki hem diğer derslerdeki başarımızı artırmada etkili olacaktır.” şeklinde açıklamalarda bulunur.
3. Öğretmen öğrencilerden metnin başlığından ve resimlerden hareketle metnin konusu hakkında tahminlerde bulunmalarını ister.<sup>1.2.-1.7.-1.4</sup> Öğrenciler, metnin içeriğini tahmin etmeye çalışırlar. Öğrencilerle tahminleri hakkında konuşulur. Öğretmen, metne göz gezdirmelerini isteyerek öğrencilere bazı sorular sorar ve bu şekilde okuma süreçlerini anlamlı hâle getirmeye çalışır. Öğretmen tahmin ettikleri konu ile ilgili neler bildiklerini sorarak öğrencilerin görüşlerini alır.<sup>1.3</sup> Ardından bildiklerinden hareketle metinde hangi sorulara cevap bulabileceklerini sorar. “Bu konuyla ilgili şunları biliyorum.” “Şu soruların cevabı bu metinde yer alıyor olabilir.” şeklinde fikir yürütürler.<sup>1.8</sup> Daha sonra öğrencilerin konuyla ilgili fikirlerini alır. Öğretmen metnin uzunluk ve düzenleme gibi özelliklerine dikkat çeker.<sup>1.5</sup> Ardından öğrencilerle birlikte okuma parçasının yapısını inceler.
4. Öğretmen, Öğrencilerden metni okurken nerelere dikkat edeceklerini (soruların cevaplarına, merak ettiği şeylerle ilgili kısımlara, yeni bilgilere, doğru seslendirmeye, okurken zevk aldıkları kısımlara v.b.) belirlemelerini ister.<sup>1.-6</sup> Böylece öğrenciler okuma amacını belirlemiş olur.<sup>1.1</sup>
5. Öğretmen metin hakkındaki bilgi birikimlerine ve metni anlama düzeylerine göre okuma hızlarını yavaş, orta veya hızlı olarak belirlemelerini ister.<sup>1.9.- 2.9</sup>
8. Öğrencilerden metni anlamada metinde yer alan grafik, tablo ve görselleri yorumlamaları istenir.<sup>2.7</sup> Bunlardan çıkarılan sonuçlarla metnin anlamı pekiştirilmiş olur. Aynı zamanda öğrenciler metindeki olayları, kelimeleri ve kavramları birbirine bağlayan ilişkileri grafik, şema veya şekiller hâline getirirler.<sup>2.10</sup>
9. Öğrencilerden anlamadığını düşündüğü kısımlara tekrar dönüp okuma ve anlamlandırma yapmaya çalışmaları gerektiği söylenir.<sup>2.3</sup> Bununla birlikte öğrencilerden metni okurken anlamadıkları kısımlarda veya metin içi bağlantı kurmak amacıyla belli aralıklarla durup metinden ne anladıklarını düşünmeleri istenir.<sup>2.8</sup>
10. Öğrencilere karikatürleri sessizce okumaları için birkaç dakika verilir. Öğrenciler okuma parçasını sesli ve sessiz bir şekilde okur ve daha sonra okuma parçasının alıştırmalarına geçilir. Öğretmen öğrencilerden okuma parçasıyla ilgili alıştırmaları cevaplamalarını ister. Öğrencilere

soruları cevaplayabilmeleri için süre verilir. Daha sonra sorular birlikte cevaplandırılır.

11. Öğrenci okuma öncesinde kendine metni hangi amaçla okuduğunu, metnin sonunda ne elde edeceğini sorarak amacını belirler. Okuma sonrasında ise öğrenciden belirlenen amacı ulaşıp ulaşılmadığı kontrol etmesi istenir. <sup>3.1</sup>

12. Öğrenciden metinde verilen düşünceyi belirlemesi, anlatılmak ve vurgulanmak istenen düşünceyle günlük hayatta nasıl karşılaşacağını, karşılaştığında neler yapabileceğini sorgulaması istenir. <sup>3.2</sup>

13. Öğrencilerden metinde verilen düşünceyi kendi cümleleriyle ayrıntıları atarak en kısa şekilde ifade etmesi istenir. <sup>3.3</sup>

14. Okuma sonrasında öğrenciden metinde verilen düşünceyi tam olarak algılayamadıysa metni tekrar okuması istenir. <sup>3.4</sup>

15. Öğrenci okuma öncesinde metni gözden geçirip içerik hakkında tahminlerde bulunur. Okuma sonrasında ise öğrenciden yapmış olduğu tahminlerin metnin aslı ile uyumlu olup olmadığını kontrol etmesi istenir. <sup>3.5</sup>

16. Öğrenciden okuma sonrasında metnin geneli hakkında ipucu verebilecek anahtar kelimeleri belirlemesi istenir. <sup>3.6</sup>

17. Okuma sonrası öğrenciden metninde asıl anlatılmak istenen düşünceyi, asıl mesajı belirlemesi ardından onu kendi cümleleriyle ifade etmesi istenir. <sup>3.7</sup>

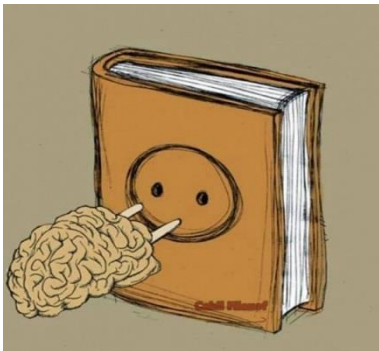
18. Öğrencilerden okudukları metin hakkında karşılıklı bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması istenir. <sup>3.8</sup>

19. Öğretmen “Yazıyla anlatmak istediğimiz her şeyi resimle de anlatabilir miyiz? Açıklayınız.” diye sorarak öğrencilerin görüşlerini alır.

20. Öğretmen öğrencilerin o günkü okuma etkinliğiyle ilgili görüşlerini almak ve etkinliğin faydalı olup olmadığını görmek için değerlendirme formunu uygulayarak öğrencilerden soruları cevaplandırmalarını ister. Ardından dersi sonlandırır.

## ÖLÇME-DEĞERLENDİRME

Aşağıdaki karikatürde ne anlatılmak istendiğini yorumlayınız.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### 3. Metin Ders Planı

<b>Etkinlik Adı:</b> Ata Spor	<b>Anahtar Kelimeler:</b> cirit, spor, oyun	
<b>Ders:</b> Türkçe	<b>Etkinliğin Kısa Açıklaması</b> Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerinin uygulanması ve kavranması amaçlanmaktadır.	
<b>Metnin Adı:</b> Anadolu'da Cirit Oyunları		
<b>Sınıf:</b> 5	<b>Süre:</b> 4 ders	
<b>Öğrenme alanı- tema</b>	Sağlık ve Spor	
<b>Kazanım(lar)</b>	<b>MEB</b>	<b>T.5.3.1.Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</b>
	<b>MEB</b>	<b>T.5.3.4.Okuma stratejilerini kullanır.</b>
	<b>E</b>	<b>1. Okumaya hazırlık stratejileri</b>
	<b>N</b>	1.1. Okuma amacı belirleme,
	<b>V</b>	1.2. Metni gözden geçirme,
	<b>A</b>	1.3. Bilgileri harekete geçirme,
	<b>N</b>	1.4. Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma,
	<b>T</b>	1.5. Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme,
	<b>E</b>	1.6. Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme,
	<b>R</b>	1.7. Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme,
	<b>E</b>	1.8. Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma,
	<b>R</b>	1.9. Okuma hızı belirleme
	<b>E</b>	<b>2.Okuma Sırası Stratejileri</b>
	<b>N</b>	2.1. Okurken not tutma,
	<b>V</b>	2.2. Okuma hızını ayarlama,
	<b>A</b>	2.3. Dikkat dağılması durumunda okunan kısma tekrar dönme,
	<b>N</b>	2.4. Önemli bilgilerin altını çizme veya o bilgiyi yuvarlak içine alma,
	<b>T</b>	2.5. Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma,
	<b>E</b>	2.6. Gerekli görülen yerlerde yüksek sesle okuma,
	<b>R</b>	2.7. Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma,
	<b>E</b>	2.8. Okuduklarından ne anladığını düşünmek için belli aralıklarla durdurma,
	<b>R</b>	2.9. Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma,
	<b>E</b>	2.10. Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak amacıyla bilgiyi şema, resim gibi görsellerle formülleştirme,
	<b>R</b>	2.11. Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat

	<p>etme, 2.12. Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etme,</p> <p><b>E</b></p> <p><b>N</b></p> <p><b>V</b></p> <p><b>A</b></p> <p><b>N</b></p> <p><b>T</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>R</b></p> <p><b>3.Okuma Sonrası Stratejileri</b></p> <p>3.1. Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama, 3.2. Metinde işlenen düşünce ve bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme, 3.3. Metinde geçen düşünceleri özetleme, 3.4. Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma, 3.5. Metin hakkındaki tahminleri doğru olup olmadığını kontrol etme, 3.6. Metindeki geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kontrol etme, 3.7. Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme, 3.8. Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma</p> <p><b>T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>MEB</b></p> <p><b>T.5.3.13. Okuduklarını özetler.</b></p> <p><b>T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.</b></p> <p><b>T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.</b></p> <p><b>T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.</b></p> <p><b>T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.</b></p> <p><b>T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.</b></p> <p><b>T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.</b></p>
<b>Alana Özgü Beceri(ler)</b>	Okuma
<b>Yetkinlik(ler)</b>	Anadilde iletişim, Öğrenmeyi öğrenme

<b>Değer(ler)</b>	Spor Kültürü
<b>Yöntem/ teknik</b>	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, İşaretleyerek okuma, Tahmin ederek okuma, Göz atarak okuma, Özet çıkararak okuma, Boşluk Doldurma, Doğru-Yanlış, Çoktan seçmeli sorular
<b>Öğretim materyalleri</b>	Okuma metni, çalışma kağıtları
<b>Uyarı ve Öneriler</b>	
Öğrencilere cirit oyununu tanıtan kısa bir video izletilebilir.	
<b>İşleniş/süreç</b>	
<p>1. Öğretmen, “Sürekli yaptığımız veya yapmak istediğiniz bir spor var mı?” “Bildığınız geleneksel bir Türk Sporunu var mı?” şeklinde sorularla öğrencilerin dikkatini konuya çeker.<sup>1.3</sup> Bu bölümdeki sorularla öğrencileri okuyacakları metne hazırlamak ve öğrencilerin dikkatlerini metne çekmek amaçlanmıştır.</p> <p>2. Öğretmen “Okuma yaparken daha etkili okuyabilmek ve anlayabilmek için okuma stratejilerini hep birlikte uygulayacağız. Okuma stratejileri hem Türkçe dersindeki hem diğer derslerdeki başarımızı artırmada etkili olacaktır.” şeklinde açıklamalarda bulunur.</p> <p>3. Öğretmen öğrencilerden metnin başlığından ve resimlerden hareketle metnin konusu hakkında tahminlerde bulunmalarını ister.<sup>1.2.-1.7.-1.4</sup> Öğrenciler, metnin içeriğini tahmin etmeye çalışırlar. Öğrencilerle tahminleri hakkında konuşulur. Öğretmen, metne göz gezdirmelerini isteyerek öğrencilere bazı sorular sorar ve bu şekilde okuma süreçlerini anlamlı hâle getirmeye çalışır. Öğretmen tahmin ettikleri konu ile ilgili neler bildiklerini sorarak öğrencilerin görüşlerini alır.<sup>1.3</sup> Ardından bildiklerinden hareketle metinde hangi sorulara cevap bulabileceklerini sorar. “Bu konuyla ilgili şunları biliyorum.” “Şu soruların cevabı bu metinde yer alıyor olabilir.” şeklinde fikir yürütürler.<sup>1.8</sup> Daha sonra öğrencilerin konuyla ilgili fikirlerini alır. Öğretmen metnin uzunluk ve düzenleme gibi özelliklerine dikkat çeker.<sup>1.5</sup> Ardından öğrencilerle birlikte okuma parçasının yapısını inceler.</p> <p>4. Öğretmen, Öğrencilerden metni okurken nerelere dikkat edeceklerini (soruların cevaplarına, merak ettiği şeylerle ilgili kısımlara, yeni bilgilere, doğru seslendirmeye, okurken zevk aldıkları kısımlara v.b.) belirlemelerini ister.<sup>1.-6</sup> Böylece öğrenciler okuma amacını belirlemiş olur.<sup>1.1</sup></p> <p>5. Öğretmen metin hakkındaki bilgi birikimlerine ve metni anlama düzeylerine göre okuma hızlarını yavaş, orta veya hızlı olarak belirlemelerini ister.<sup>1.9.- 2.9</sup></p> <p>6. Öğrencilerden okuma sırasında neden sonuç ilişkilerini belirlemeleri, metin hakkında bilgi verecek önemli yerleri, metnin akışını değiştiren olayları veya ifadeleri, anahtar kelime veya cümleleri not almaları istenir.<sup>2.1</sup> Aynı zamanda ana noktaları renklendirerek, altını çizerek, büyük harflerle ve koyu yazarak, yıldızlar kullanarak belirtmeleri istenir.<sup>2.4</sup></p>	

**Okuma sırasında öğrenciler noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat ederler.<sup>2.11.</sup>**

**7. Okuma sırasında öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimeleri içerisinde yer aldığı cümlenin anlamından yola çıkarak tahmin etmeleri istenir.<sup>2.12.</sup> Kelimenin anlamını önce bağlamdan tahmin edip daha sonra ise sözlükten kontrol etmesi söylenir.<sup>2.5.</sup>**

**8. Öğrencilerden metni anlamada metinde yer alan grafik, tablo ve görselleri yorumlamaları istenir.<sup>2.7.</sup> Bunlardan çıkarılan sonuçlarla metnin anlamı pekiştirilmiş olur. Aynı zamanda öğrenciler metindeki olayları, kelimeleri ve kavramları birbirine bağlayan ilişkileri grafik, şema veya şekiller hâline getirirler.<sup>2.10.</sup>**

**9. Öğrencilerden anlamadığını düşündüğü kısımlara tekrar dönüp okuma ve anlamlandırma yapmaya çalışmaları gerektiği söylenir.<sup>2.3.</sup> Bununla birlikte öğrencilerden metni okurken anlamadıkları bir kelimeyle karşılaştıklarında veya paragraflar arası bağlantı kurmak amacıyla belli aralıklarla durup metinden ne anladıklarını düşünmeleri istenir.<sup>2.8.</sup>**

**10. Öğrencilere okuma parçasını sessizce okumaları için birkaç dakika verilir. Öğrenciler okuma parçasını sesli ve sessiz bir şekilde okur ve daha sonra okuma parçasının alıştırımlarına geçilir. Öğretmen öğrencilerden okuma parçasıyla ilgili alıştırımları cevaplamalarını ister. Öğrencilere soruları cevaplayabilmeleri için süre verilir. Daha sonra sorular birlikte cevaplandırılarak gerekli yerlerde yönlendirme ve düzeltmeler yapılır.**

**11. Öğrenci okuma öncesinde kendine metni hangi amaçla okuduğunu, metnin sonunda ne elde edeceğini sorarak amacını belirler. Okuma sonrasında ise öğrenciden belirlenen amacı ulaşıp ulaşılmadığı kontrol etmesi istenir.<sup>3.1</sup>**

**12. Öğrenciden metinde verilen düşünceyi belirlemesi, anlatılmak ve vurgulanmak istenen düşünceyle günlük hayatta nasıl karşılaşacağını, karşılaştığında neler yapabileceğini sorgulaması istenir.<sup>3.2</sup>**

**13. Öğrencilerden metinde verilen düşünceyi kendi cümleleriyle ayrıntıları atarak en kısa şekilde ifade etmesi istenir.<sup>3.3</sup>**

**14. Okuma sonrasında öğrenciden metinde verilen düşünceyi tam olarak algılayamadıysa metni tekrar okuması istenir.<sup>3.4.</sup>**

**15. Öğrenci okuma öncesinde metni gözden geçirip içerik hakkında tahminlerde bulunur. Okuma sonrasında ise öğrenciden yapmış olduğu tahminlerin metnin aslı ile uyumlu olup olmadığını kontrol etmesi istenir.<sup>3.5</sup>**

**16. Öğrenciden okuma sonrasında metnin geneli hakkında ipucu verebilecek anahtar kelimeleri belirlemesi istenir.<sup>3.6</sup>**

**17. Okuma sonrası öğrenciden metninde asıl anlatılmak istenen düşünceyi, asıl mesajı belirlemesi ardından onu kendi cümleleriyle ifade etmesi istenir.<sup>3.7</sup>**

18. Öğrencilerden okudukları metin hakkında karşılıklı bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması istenir.<sup>3.8</sup>

19. Öğretmen “Spor yapmak neden önemlidir?” diye sorarak öğrencilerin görüşlerini alır.

20. Öğretmen öğrencilerin o günkü okuma etkinliğiyle ilgili görüşlerini almak ve etkinliğin faydalı olup olmadığını görmek için değerlendirme formunu uygulayarak öğrencilerden soruları cevaplandırmalarını ister. Ardından dersi sonlandırır.

### ÖLÇME-DEĞERLENDİRME

Okuduğunuz metnin vermek istediği mesajı aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

## Ek 7: Kontrol Grubu Ders Planı Örnekleri

### 1. Metin Ders Planı

<b>Etkinlik Adı:</b> En iyi dost	<b>Anahtar Kelimeler:</b> kitap, okuma, özlem
<b>Ders:</b> Türkçe	<b>Etkinliğin Kısa Açıklaması</b> Kitabın nasıl oluştuğunun öğrencilere kavratılması amaçlanmaktadır
<b>Metin Adı:</b> Okuma Kitaplarım	
<b>Sınıf:</b> 5	<b>Süre:</b> 4 ders
<b>Öğrenme alanı- tema</b>	Okuma Kültürü
<b>Kazanım(lar)</b>	<b>T.5.3.1.</b> Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. <b>T.5.3.3.</b> Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. <b>T.5.3.5.</b> Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. <b>T.5.3.7.</b> Kelimelerin eş anlamlılarını bulur. <b>T.5.3.13.</b> Okuduklarını özetler. <b>T.5.3.14.</b> Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. <b>T.5.3.19.</b> Metinle ilgili sorulara cevap verir. <b>T.5.3.21.</b> Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. <b>T.5.3.22.</b> Görsellerle ilgili soruları cevaplar. <b>T.5.3.23.</b> Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. <b>T.5.3.31.</b> Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <b>T.5.3.34.</b> Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.
<b>Alana Özgü Beceri(ler)</b>	Okuma
<b>Yetkinlik(ler)</b>	Anadilde iletişim, Öğrenmeyi öğrenme
<b>Değer(ler)</b>	Okuma sevgisi
<b>Yöntem/ teknik</b>	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Bulmaca Çözme

<b>Öğretim materyalleri</b>	Okuma metni, çalışma kağıtları
<b>Uyarı ve Öneriler</b> Öğrencilerin okumak hakkındaki fikirler alınabilir.	
<b>İşleniş/süreç</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Öğretmen, “Eskiden okuduğunuz ve hâlâ unutmadığınız bir kitap var mı ?” “Geçmiş yıllarda kullandığınız ve hâlâ sakladığınız ders kitap veya defteriniz var mı?” şeklinde sorularla öğrencilerin dikkatini konuya çeker. Bu bölümdeki sorularla öğrencileri okuyacakları metne hazırlamak yapmak ve öğrencilerin dikkatlerini metne çekmek amaçlanmıştır.</li><li>2. Öğretmen “Bu dersin sonunda okuma sevgisi ve okuma kültürü ilgili yeni şeyler öğreneceğiz. Kitabın bize gelene kadar ki macerasını onun ağzından duymuş olacağız.” şeklinde açıklamalarda bulunur.</li><li>3. Öğretmen öğrencilerden metnin başlığından ve resimlerden hareketle metnin konusu hakkında tahminlerde bulunmalarını ister. Öğrenciler, metnin içeriğini tahmin etmeye çalışırlar. Öğrencilerle tahminleri hakkında konuşulur. Öğretmen, metne göz gezdirmelerini isteyerek öğrencilere bazı sorular sorar ve bu şekilde okuma süreçlerini anlamlı hâle getirmeye çalışır.</li><li>4. Okuma sırasında öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimeleri içerisinde yer aldığı cümlenin anlamından yola çıkarak tahmin etmeleri istenir. Kelimenin anlamını önce bağlamdan tahmin edip daha sonra ise sözlükten kontrol etmesi söylenir.</li><li>5. Öğrencilere okuma parçasını sessizce okumaları için birkaç dakika verilir. Öğrenciler okuma parçasını sesli ve sessiz bir şekilde okur ve daha sonra okuma parçasının alıştırmalarına geçilir. Öğretmen öğrencilerden okuma parçasıyla ilgili alıştırmaları cevaplamalarını ister. Öğrencilere soruları cevaplayabilmeleri için süre verilir. Daha sonra sorular birlikte cevaplandırılarak gerekli yerlerde yönlendirme ve düzeltmeler yapılır.</li><li>6. Öğretmen “Bir kitap olsaydınız insanların sizi unutmaması için onlara neler anlatırdınız?” diye sorarak öğrencilerin görüşlerini alır.</li><li>7. Öğretmen öğrencilerin o günkü okuma etkinliğiyle ilgili görüşlerini alınır. Ardından dersi sonlandırır.</li></ol>	
<b>ÖLÇME-DEĞERLENDİRME</b> <b>Okuduğunuz metni size en iyi anlatan üç kelimeyi belirleyiniz.</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Kelime:.....</li><li>2. Kelime: .....</li><li>3. Kelime: .....</li></ol>	

<b>Etkinlik Adı:</b> Acaba ne anlatıyorsun?	<b>Anahtar Kelimeler:</b> okuma, karikatür, yorumlama
<b>Ders:</b> Türkçe	<b>Etkinliğin Kısa Açıklaması</b> Öğrencilerin görsel okuma yapmaları amaçlanmaktadır.
<b>Metnin Adı:</b> Karikatür	
<b>Sınıf:</b> 5	<b>Süre:</b> 4 ders
<b>Öğrenme alanı- tema</b>	Okuma Kültürü
<b>Kazanım(lar)</b>	<p><b>T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.</b></p> <p><b>T.5.3.17. Metni yorumlar.</b></p> <p><b>T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.</b></p> <p><b>T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.</b></p> <p><b>T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.</b></p> <p><b>T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.</b></p>
<b>Alana Özgü Beceri(ler)</b>	Görsel Okuma
<b>Yetkinlik(ler)</b>	Anadilde iletişim, Öğrenmeyi öğrenme
<b>Değer(ler)</b>	Okuma sevgisi
<b>Yöntem/ teknik</b>	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin fırtınası, Boşluk Doldurma
<b>Öğretim materyalleri</b>	Okuma metni, çalışma kağıtları
<b>Uyarı ve Öneriler</b>	
Öğrenciler görselleri yorumlarken öğretmen tarafından yönlendirilebilirler.	
<b>İşleniş/süreç</b>	
<p>1. Öğretmen, “Daha önce içinde karikatürlerin olduğu bir kitap okudunuz mu?” “İnsan bir resmi okuyabilir mi?” şeklinde sorularla öğrencilerin dikkatini konuya çeker. Bu bölümdeki sorularla öğrencileri okuyacakları metne hazırlamak yapmak ve öğrencilerin dikkatlerini metne çekmek amaçlanmıştır.</p> <p>2. Öğretmen “Bu dersin sonunda okuma sevgisi ve okuma kültürü ilgili yeni şeyler öğreneceğiz. Karikatürlerin bize neler anlatmak istediğini inceleyeceğiz.” şeklinde açıklamalarda bulunur.</p> <p>3. Öğretmen öğrencilerden metnin başlığından ve resimlerden hareketle metnin konusu</p>	



<b>Etkinlik Adı:</b> Ata Sporu	<b>Anahtar Kelimeler:</b> cirit, spor, oyun	
<b>Ders:</b> Türkçe	<b>Etkinliğin Kısa Açıklaması</b> Öğrencilerin cirit oyunları hakkında bilgi edinmesi amaçlanmaktadır.	
<b>Metnin Adı:</b> Anadolu'da Cirit Oyunları		
<b>Sınıf:</b> 5	<b>Süre:</b> 4 ders	
<b>Öğrenme alanı- tema</b>	Sağlık ve Spor	
<b>Kazanım(lar)</b>	<p><b>T.5.3.1.Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</b></p> <p><b>T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</b></p> <p><b>T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.</b></p> <p><b>T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.</b></p> <p><b>T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.</b></p> <p><b>T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.</b></p> <p><b>T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.</b></p> <p><b>T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.</b></p>	
<b>Alana Özgü Beceri(ler)</b>	Okuma	
<b>Yetkinlik(ler)</b>	Anadilde iletişim, Öğrenmeyi öğrenme	
<b>Değer(ler)</b>	Spor Kültürü	
<b>Yöntem/ teknik</b>	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Boşluk Doldurma, Doğru-Yanlış, Çoktan seçmeli sorular	
<b>Öğretim materyalleri</b>	Okuma metni, çalışma kağıtları	
<b>Uyarı ve Öneriler</b>		
Öğrencilere cirit oyununu tanıtan kısa bir video izletilebilir.		

## İşleniş/süreç

1. Öğretmen, “Sürekli yaptığınız veya yapmak istediğiniz bir spor var mı?” “Bildiğiniz geleneksel bir Türk Sportu var mı?” şeklinde sorularla öğrencilerin dikkatini konuya çeker. Bu bölümdeki sorularla öğrencileri okuyacakları metne hazırlamak yapmak ve öğrencilerin dikkatlerini metne çekmek amaçlanmıştır.
2. Öğretmen “Bu dersin sonunda cirit oyunu ilgili şeyler öğreneceğiz.” şeklinde açıklamalarda bulunur.
3. Öğretmen öğrencilerden metnin başlığından ve resimlerden hareketle metnin konusu hakkında tahminlerde bulunmalarını ister. Öğrenciler, metnin içeriğini tahmin etmeye çalışırlar. Öğrencilerle tahminleri hakkında konuşulur. Öğretmen, metne göz gezdirmelerini isteyerek öğrencilere bazı sorular sorar ve bu şekilde okuma süreçlerini anlamlı hâle getirmeye çalışır.
4. Okuma sırasında öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimeleri içerisinde yer aldığı cümlenin anlamından yola çıkarak tahmin etmeleri istenir. Kelimenin anlamını önce bağlamdan tahmin edip daha sonra ise sözlükten kontrol etmesi söylenir.
5. Öğrencilere okuma parçasını sessizce okumaları için birkaç dakika verilir. Öğrenciler okuma parçasını sesli ve sessiz bir şekilde okur ve daha sonra okuma parçasının alıştırmalarına geçilir. Öğretmen öğrencilerden okuma parçasıyla ilgili alıştırmaları cevaplamalarını ister. Öğrencilere soruları cevaplayabilmeleri için süre verilir. Daha sonra sorular birlikte cevaplandırılarak gerekli yerlerde yönlendirme ve düzeltmeler yapılır.
6. Öğretmen “Spor yapmak neden önemlidir?” diye sorarak öğrencilerin görüşlerini alır.
7. Öğretmen öğrencilerin o günkü okuma etkinliğiyle ilgili görüşlerini almak ve etkinliğin faydalı olup olmadığını görmek için değerlendirme formunu uygulayarak öğrencilerden soruları cevaplandırmalarını ister. Ardından dersi sonlandırır.

## ÖLÇME-DEĞERLENDİRME

**Okuduğunuz metnin vermek istediği mesajı aşağıya yazınız.**

.....

.....

.....

.....

## Ek 8: Tarafsız Gözlemci Raporu Örnekleri

### TARAFSIZ GÖZLEMCI RAPORU (1. Metin (Okuma Kitapları)-Deney Grubu)

#### Okuma öncesinde yapılanlar

Öğretmen derse başlarken yakın zamanda okuma stratejilerini öğrenmiş olduklarını belirtti. Stratejileri hatırlamalarını, metin işlerken bu stratejilerden faydalanacaklarını vurguladı.

Öğretmen, "Eskiden okuduğunuz ve unutmadığınız bir kitap var mı?", "Geçmiş yıllarda kullandığınız ve hala sakladığınız ders kitabı veya defteriniz var mı?" şeklindeki sorularla öğrencilerin dikkatini çekti, onları güdülemeye çalıştı. Öğrenciler okudukları veya sakladıkları kitaplardan örnekler verdiler. Hala sakladıkları ders kitapları olduğunu ve onları gördüklerinde eski zamanlarını hatırladıklarını dile getirdiler. Öğretmen sorularla ilgili kendinden örnekler verdi.

Öğretmen resimden ve başlıktan hareketle metnin neyden bahsetmiş olabileceğini sordu. Öğrenciler metnin okunmasının faydalarından, kitap okuma isteğinden, kitapların insanlara bahsettiklerinden oluşabileceğini söylediler.

Öğretmen metnin yapısıyla ilgili dikkatlerini çeken bir şey olup olmadığını sordu. Öğrenciler ile etapta bu soruyu anlayamadılar. Daha sonra öğretmen metinde yazıyla dikkatlerini çeken bir yerin varlığını sorgulayarak onları yönlendirdi. Tırnak işareti içerisinde yer alan ifadelerin, ünlem işareti olan ve konuşma süzgeci kullanılan yerlerin dikkat çektiğini dile getirdiler. Öğretmenin de yönlendirmesiyle bu bölümlerde bir kişinin düşüncesine ya da cümlesine ait olabileceğine karar verildi.

Öğretmen öğrencilere okuyacakları metinde hangi soruların cevaplarının yer alabileceğini sordu. Öğrenciler "Mevsimler için insanlar ne gibi hazırlıklar yapar?", "Kitabın önemi nedir?", "Kitaplar hangi konulardan bahsedebilir?" vb. sorulara metnin cevap verebileceğini söylediler.

Öğretmen tahmin ettikleri konuyla ilgili az çok bilgi sahibi olup olmadıklarını sordu. Öğrenciler asına oldukları bir konu olduğunu söylediler. Bu cevapla metnin orta hızda okunmasına karar verildi. Öğretmen okuma amaçlarının ne olabileceğini sordu. Öğrenciler; sorulara cevap bulma, merak ettiklerini öğrenme, yeni bilgilere ulaşma, doğru seslendirme vb. amaçlarla metni okuyabileceklerini söylediler. Öğretmen herkesin amacını not etmesi gerektiğini ifade etti.

## Okuma sırasında yapılanlar

Öğretmen metni okurken; metinle ilgili fikir verebilecek önemli yerlerin altına çizmelerini; anlamını bilmedikleri kelimeleri yuvarlak içine almalarını, okurken noktalama işaretlerine dikkat etmelerini ve anlamadıkları kısımları tekrar okumaları gerektiğini öğrencilere hatırlattı. Öğretmen Tunc isimli öğrenciyi sesli okuma yapması için seçerken diğer öğrencilerin de onu takip etmesini söyledi. Öğretmen metni belli aralıklarla durdurarak öğrencileri sorularla yönlendirmiş, verilen cevaplar doğrultusunda okunan kısmı yorumladı.

Öğretmen öğrencilere metinde hangi kısımların altına çizdiklerini sordu. Öğrencilerden bir kısmı ana noktaların altına çizmişken bir kısmı ayrıntı sayılabilecek ifadeleri belirlemişlerdi. Öğretmen gerekli düzenlemeleri yaparak altı çizili yerlerin özetleme için kullanılacağını söyledi. Ardından metnin orta hızda anlaşılıp anlaşılmadığını sordu. Öğrencilerse bu düzeyin metin için uygun olduğunu söylediler.

Öğretmen metni okurken anlamakta zorlandıkları bir yerin olup olmadığını sordu, zorlanan kelime, cümle ya da bölümlerin tekrar okumalarını istedi. Öğretmen metnin resimlerini yorumlayacaklarını söyledi. İlk sayfadaki resimlerin ne ile ilgili olduğunu sordu. Öğrenciler bu resimlerin metinde mevsimlerin anlatıldığı bölümlerle bağlantılı olduğunu söylediler. Daha sonra ikinci sayfadaki resimle ne anlatıldığını sordu. Öğrenciler bu resmin metinde bahsedilen okuma süreciyle ilgili olduğunu söylediler.

Öğretmen metinde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimelerin olup olmadığını sordu. Öğrenciler tarih, imtihan ve tomurcak kelimelerini söylediler. Öğretmen bu kelimelerin metin içinde geçtiği yerleri sordu. Öğrenciler, tarih "başımıza gelebilecek bir şeyler, sen", imtihan "sözlü sınav", tomurcağı "gübre, ağacın altındaki bir kısım" şeklinde tahmin ettiler.

Öğretmen kitapta etkinliklerde yer alan "Yazar okuma kitaplarındaki resimleri nasıl betimliyor?", "Ders kitaplarınızı aldığınızda siz de yazarın hissettiği gibi hissediyor musunuz? Nücin?", "Yazar gelecek derslerde okuyacağı okuma parçalarının resimlerine baktığında neyi hayal etmektedir?", "Yazar okuma kitaplarına nücin özen duymaktadır? Açıklayınız." gibi okuma anlama sorularını öğrencilerle birlikte cevapladı.

Bu sorular üzerinden metin hakkında konuşuldu ve metin yorumlandı. Öğrencilerin kendi hayatlarından örnek verebilecekleri "Sizin de paser gibi olmayı özlediğiniz kitaplarınız var mı?" şeklinde sorularda dersle katılmaya istekli olduğu görüldü.

Öğretmen dersle, geçen ders neler yaptıklarını sorgulayarak ve hatırlatarak başladı. Geçen ders yapılan anlamı bilmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme etkinliğini hatırlattı. Öğrenciler kelimelerin sözlükten buldukları anlamlarını okudular ve bir cümle içerisinde kullandılar. Öğretmen kelimelerin daha iyi anlaşılması için anlamları tekrar açıkladı. Örneğin; tamuruk kelimesini bir şiirle üzerinde göstererek anlattı.

### Okuma sonrasında yapılanlar

Öğretmen okuma öncesinde öğrencilere bir amaç belirlediklerini hatırlattı. Öğrencilere belirledikleri amaca ulaşip ulaşmadıklarını sordu. Öğrenciler "Okum kitaplarını saklamadığı için pişman olmuş biz sevdiğimiz kitapları saklarsak pişman olmayız;" "Kitaplarımızı severek okumalıyız. Eğer böyle yaparsak sınav gibi imtihan sırasında rahat ederiz;" "Kitaplarımızı dostlar gibi saklamalıyız" şeklinde cevaplar verdiler ve metnin günlük hayatla ilişkilendirilebileceğini söylediler.

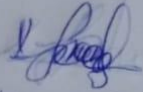
Öğretmen anlamadıkları yerler için metni tekrar okuyup okumadıklarını sordu. Sınıfın çoğu metni tekrar okuduğunu ifade etti. Öğretmen yerle geldikçe okuma öncesinde ve sırasında neler yaptıklarını soru cevap yoluyla öğrencilere hatırlattı. Bu soruların sorulduğu yerlerde katılım yüküydü.

Öğretmen metnin öncesinde metnin içeriğini tahmin ettiklerini hatırlattı, onlardan tahminlerini hatırlamalarını istedi. Öğrenciler metnin durumunun faydalarından, kitap okuma isteklerinden, kitapların insanlara öğrettiklerinden bahsetmiş olabileceğini tahmin ettiklerini söylediler. Öğretmen öğrencilere tahminlerinin doğruluğunu sordu ve öğrenciler tahminleri ile metindeki ilgili kısımları söylediler. Öğrencilerin tahminlerinin çoğu doğru çıktı. Öğretmen metnin önemli yerlerini kendi cümleleriyle ifade ederek metni özetlemelerini istedi. Öğrenciler öğretmenin belli yerlerde yaptığı düzeltmeler ışığında metni özetlediler.

Öğretmen öğrencilerden konu ve ana fikir belirlemelerini istedi. Konunun metnin bahsettiği şey olduğunu ve kelime veya kelime grubu olabileceğini; ana fikrin ise metnin vermek istediği mesaj olduğunu ve yargı bildirmesi ve bir sonuç olması gerektiğini söyledi. Öğrenciler konunun kitap sevgisi veya dünya kitapları olabileceğini söylediler. Ana fikir için ise "Sevdiğimiz kitapları saklarıyız. Günlük hayat geçtikinde onu özleyebiliriz", "Kitaplar iyi karakter ve davranış gibi değer vermedir" gibi ifadeler kullandılar. Öğretmen öğrencileri toplayarak ana fikri yazdırdı.

Öğretmen anahtar kelimenin ne olduğunu ve nasıl bulunduğunu sordu. Öğrenciler metnin önemli yerlerinin ve metin hakkında fikir vererek ifadelerin anahtar kelime olarak belirlenebileceğini söylediler. Öğretmen olumsuzluk metni en iyi anlatan üç kelimeyi sordu. Öğrenciler kitap, dünya, sevgi, ölem, dost gibi kelimelerin anahtar kelime olabileceğini söylediler. Öğretmen ve öğrencilerin ortak kararı sonucunda anahtar kelimeler kitap, sevgi ve ölem olarak belirlendi.

Öğretmen "Bir kitap olsaydınız insanların sizi unutması için onlara neler anlatırdınız?" diye sordu. Öğrenciler fikirlerini söylediler, metnin konusu ve kendisi üzerine tartıştılar.

  
Kıbra SARACOĞLU

TARAFSIZ GÖZLEMCI RAPORU  
(4. Metin (Oluma Kitapları)-Kontrol Grubu)

Öğretmen "Eskiden okuduğunuz ve hala unuttuğunuz bir kitap var mı?", "Geçmiş yıllarda kullandığınız ve hala sakladığınız ders kitap veya defteriniz var mı?" şeklindeki sorularla öğrencilerin dikkatini çekti ve onları yönlendirmeye çalıştı. Öğrenciler örnekler verdiler hala sakladıkları ders kitaplarının varlığını ve onlara geçmişi hatırlattığından bahsettiler. Öğretmen kendi ile ilgili örnekler verdi.

Öğretmen resim ve basılıktan hareketle metin nereden bahsetmiş olabileceğini sordu. Öğrenciler metnin durumunu faydalarını, öneminden, mevsimlerden bahsetmiş olabileceğini söylediler. Öğretmen Sargil isimli öğrenciyi sesli drama yapması için cevap diğer öğrencilerin onu takip etmesini istedi. Öğretmen metni belli aralıklarla durdurup sorularla öğrencileri yönlendirerek olunan kısımları yorumladı.

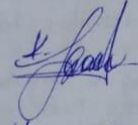
Öğretmen metnin görsellerini yorumlayacaklarını söyledi. İlk sayfadaki resimlerin neyle ilgili olabileceğini sordu ve öğrenciler bu resimlerde metinde geçen mevsimlerin anlatıldığını söylediler. Ardından öğretmen ikinci sayfadaki resmin ne neyle ilgili olduğunu sordu ve öğrenciler bu resmin metinle ilgili olamayla ilgili olabileceğini söylediler.

Öğretmen öğrencilere metinde geçen hangi kelimelerin anlamlarını bilmediklerini sordu. Öğrenciler talih, imtihan ve tomurcu kelimelerini söylediler. Öğretmen kelimelerin metin içinde geçtiği yerleri sordu. Öğrenciler talih "ens", imtihan "sınır", tomurcu "ağacın olumsuz bir kısmı" şeklinde tahmin ettik. Bu kelimelerle ilgili sözlük çalışmalarını öğrencilere sordu. Öğrenciler kelimelerin sözlükte buldukları anlamları okudular ve cümle içinde kullandılar. Öğretmen kelime anlamlarının daha iyi anlaşılması için tekrar açıkladı. İmrağın, tomurcu niçek resim üzerinden anlattı.

Öğretmen kitapları etkililikte yer alan "Yazar olma kitaplarındaki resimleri nasıl anlatıyor?" "Ders kitaplarınızı okuduğunuzda siz de yazar gibi hissediyor musunuz? Neden?" gibi oluma anlamlı sorularını cevapladı. Bu sorular üzerinden metin hakkında konuşuldu ve tartışıldı. Öğrencilere "Sizin de yazar gibi olmayı, okuduğunuz kitaplar var mı?" şeklinde kendi hayatlarıyla metni ilişkilendirecekleri sorular yöneltti.

Öğretmen "Yazıyla anlatmak istediğimiz her şeyi resimle de anlatabilir miyiz?" diye sordu. Öğrenciler emoji'leri örnek verdi. Duyguların böyle de ifade edilebileceği söylendi, daha sonra yazı ve resmin ayrı ayrı şeyler olduğu ifade edildi. Bu şekilde metin ve kavuşu üzerine tartıştılar.

Öğretmen öğrencilere kitap ile ilgili bir karikatür gösterdi, yorumlamalarını istedi. Öğretmenin de yönlendirmesiyle isabetli yorumlar yaptılar.



Kübra SARAÇOĞLU

## TARAFSIZ GÖZLEMCI RAPORU

(3. Metin (Anadoluda Cirit Oyunları)-Deney Grubu)

Okuma öncesi yapılanlar

Öğretmen, "Sürekli yaptığınız veya yapmak istediğiniz bir spor var mı?" "Bildığınız geleneksel bir Türk Sportu var mı?" şeklinde sorularla öğrencilerin dikkatini çekti, onları gündeme ye çalıştı. Öğrenciler tekvando, karate, jüdo, futbol voleybol gibi sporlara gittiklerini bunlardan farklı olarak basketbol, kick box gibi sporlara katılmak istediklerini dile getirdiler. Geleneksel Türk sporlarına ise güreş, cirit, okçuluk gibi örnekler verdiler. Bazı geleneksel sporlarla ilgili öğretmen düzenlemeler yaptı.

Öğretmen okuma yapmadan önce neler yaptıklarını sordu. Öğrenciler okuma amacı belirleme; metni gözden geçirme, bilgileri harekete geçirme; metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yapısına bakma, metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme; hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme, metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme; kendine metinde cevap olabilecek sorular sorma; okuma hızı belirleme şeklinde cevaplar verdiler. Çok fazla strateji; alt başlığı olduğu için öğretmenin her uyarıma başında okuma stratejilerini soru cevap yoluyla hatırlatması öğrenciler tarafından süres için faydalı bulundu.

Öğretmen resimden ve başlıktan hareketle metnin neyle bahsetmiş olabileceğini sordu. Öğrenciler metnin sporla, geleneksel oyunlardan, cirit oyunlarından, ciritin Anadoluda yayılmasından bahsetmiş olabileceğini söylediler. Öğretmen resmin bir bölümüne dikkat çekti ve öğrencileri yönlendirdi. Bu kısımda neredeyse tüm öğrencilerin fikri vardı.

Öğretmen öğrencilere duyacakları metinde hangi sorulara cevap bulabileceklerini sordu. Öğrenciler metinde "Cirit nasıl oynanır?" "Ciritin oyun alanları nelerdir?" "Geleneksel sporlarımız nelerdir?" "Cirit oyununun kuralları nelerdir?" vb. soruların cevapları olabileceğini söylediler. Bu kısımda öğrenciler sorular fikri ürettiler.

Öğretmen metnin yapısıyla ilgili dikkatlerini çeken bir şey olup olmadığını sordu. Öğrenciler tirnak işareti, konuma çizgisi gibi işaretlerin bulunduğu yerlerin dikkatlerini çektiğini söylediler. Uygulamanın ilk haftalarında öğrenciler metnin yapısını gözden geçirme gibi bazı alt başlıklarda nasıl uygulama yapacaklarını, bilmemelerine rağmen uygulama ilerledikçe bu durumun ortadan kalktığı görülmektedir.

Öğretmen okuma amaçlarının ne olabileceğini sordu. Öğrenciler soruların cevaplarını bulma, merak ettiklerini öğrenme, yeni bilgilere ulaşma, keyif almak gibi amaçlarla metni okuyabileceklerini söylediler. Öğrencilerden farklı farklı cevaplar geldi. Öğretmen herkesin belirlediği amacı not almasını söyledi.

Öğretmen tahmin ettikleri kavru hakkında az çok bilgi sahibi olup olmadıklarını sordu. Öğrenciler bilmedikleri bir kavru olduğunu belirttiler. Bu nedenle metni yavaş hızla okumaya karar verdiler.

### Okuma sırasında yapılanlar

Öğretmen metni okurken; metinle ilgili fikir verebilecek önemli yerlerin altına çizmelerini, anlamını bilmedikleri kelimeleri yuvarlak içine almaları, noktalama işaretlerine dikkat ederek okumalarını ve anlamadıkları kısımları tekrar okumaları gerektğini öğrencilere hatırlattı.

Melisa isimli öğrenciyi sesli okuma yapması için öğretmen seçti ve diğer öğrencilerin onu takip etmesini istedi. Öğretmen belli aralıklarla metni durdurup öğrencileri sorularla yönlendirerek aldığı cevaplar doğrultusunda okunan kısmı yorumladı. Bu süreçte anlaşılmayan kısımlardan metnin okunması sağlandı, öğrencilerin metindeki mantık örgüsünü duymaları sağlandı.

Öğretmen metinde geçen hangi kelimelerin anlamını bilmediklerini sordu. Öğrenciler sipahi, göz, hane, talim, sevilik, kusamak, mızrak, das, diğgin gibi kelimeleri söylediler. Öğretmen bu kelimelerin metinde geçtiği yerlerden hareketle anlamlarını tahmin etmelerini istedi. Öğrenciler doğru kelime için tahmin yürütmeliler. Ardından kitaptaki kelime etkinliğini yaptırdı. Yeni öğrendikleri kelimeleri cümle içinde kullanmalarını istedi.

Öğretmen, öğrencilere metinde hangi kısımların altını çizdiklerini sordu. Öğrencilerden bir kısmı em noktaların altına çizimden birkaç öğrenci ayrıntı sayılabilecek ifadeleri belirlediler. Öğretmen gerekli detayları yaparak bu altı çizilen yerlerin daha sonra özetleme için kullanıldığını söyledi.

Öğretmen kitapteki etkinlikte yer alan "Metin konusu nedir?", "Cirit oyununun ortaya çıkışı hakkında bilgi veririz.", "Cirit oyununun kurallarına hangi kuralları okumak istersiniz?", "Cirit oyunu ile Türklerin askeri başarıları arasında nasıl bir ilişki olabilir?" gibi oluma anlam sorularını öğrencilerle cevapladı. Bu sorular seçilen metin hakkında konuşuldu ve metin yorumlandı. Öğrenciler soruları cevaplamak için istekliydiler, her soru için bir fikri vardı. Fikir üretilebilecek sorularla katılım yükseldi. Bu soruları cevaplarken metinle ilgili yanlış anlaşılan yerler düzeltildi. Bu açıklamalar daha katılımı artırdı.

Öğretmen okudukları metindeki bilgileri semalaştırarak tabloya yazdı, öğrencilere soru sorarak onları bilgilendirdi. Öğrenciler semadaki başlığı doldurdu, bu süreçte öğrenciler zorlanmadılar. Akıllarındaki bilgileri tablo halinde görme fırsatı yakadılar. Öğrencilerin uygulamanın son haftası metnin konusuna yabancı olmalarına rağmen oluma stratejilerini uygulama ve oluma anlam çalışmalarını yapmada genel oluma zorluk yaşamadılar.

#### Oluma sırasında yapılanlar

Öğretmen oluma yapmadan önce neler yaptıklarını sordu. Öğrenciler oluma amacına ulaşip ulaşmadığını kontrol etme, metin hakkındaki tahminlerin doğruluğunu kontrol etme, metinde işlenen düşünce ve bilginin genelle hayattaki yerini kontrol etme, metinde geçen düşünceleri kontrol etme, metnin ana düşüncesini belirleme, okuduğunu başkalarıyla tartışma şeklinde cevaplar verdiler. Öğrenciler yapmaları gereken şeyleri kendilerine hatırlattılar. Bu da stratejiler hakkında farkındalık oluşturdıklarını gösterir.

Öğretmen oluma öncesinde bir amaç belirlediklerini hatırlattı, öğrencilere belirledikleri amaca ulaşip ulaşmadıklarını sordu. Öğrencilerin amaç belirlediği amaca ulaştığını ifade etti.

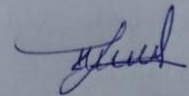
Öğretmen okudukları metnin konusuyla günlük hayatta nasıl karsılarına çıkabileceğini ve bu öğrendiklerinden günlük hayatta nasıl faydalanabileceğini sordu. Öğrenciler burada öğrendikleri bilgilerle bir cirit oyunu izleyebileceklerini ve bilgileri bu şekilde hayatta kullanabileceklerini dile getirdiler.

Öğretmen metnin öncesinde metnin içeriğini tahmin ettiklerini hatırlattı. Yaptıkları tahminlerin doğru olup olmadığını sordu, öğrenciler ise doğru olduğunu söylediler. Öğretmen metnin önemli yerlerini kendi cümleleriyle ifade ederek metni özetlemelerini istedi. Bu sırada önemli yerlerin kullanılmasını ve bu yerlerin kendi ifadeleriyle yazılması gerektiğini vurguladı. Öğrencilerin bir kısmı belli yerlerde ayrıntıya yer vermişler. Öğretmen düzeltmeler yaparak onlarda dönüt verdi.

Öğretmen okudukları metni en iyi anlatan üç kelimenin ne olduğunu sordu. Öğrenciler spor, cirit, hıner, güçlük, oyun, Anadolu, Türk gibi kelimelerin anlatır kelime olabileceğini söylediler. Öğretmenin öğrenciler ile belirlediği anlatır kelimeler spor, cirit, Anadolu olarak karşılaştırılmıştır.

Öğretmen öğrencilerden ana fikri belirlemelerini istedi, ana fikrin ne olduğunu hatırlattı. Öğrenciler "Ata sporlarını unutmayalım, insanlara unutulmaya yüz tutmuş oyunları öğretilsin ve onları yaşatmalıyız. Unutulmaya yüz tutmuş oyunları yeni nesillere öğretmeliyiz." gibi ifadeler kullandılar. Öğretmen sözlerini toparlayarak bir ana fikir yazdırdı. Bu aşamada öğrenciler ana fikri söylerken bazen yardımcı fikirleri ifade ettiler.

Öğretmen "Spor yapmak neden önemlidir?" diye sordu. Öğrenciler soruyla ilgili fikirlerini söylediler, metin ve konusu üzerine tartıştılar. Öğrencilerin deama stratejilerinin çoğunu uygulama aşamasında daha başarılı olduğu görülmüştür.

  
Kübra SARAĞOĞLU

TARAFSIZ GÖZLEMCI RAPORU  
(3. Metin (Aradolu'da Cirit Oyunları) - Kontrol Grubu)

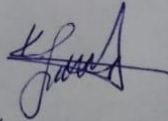
Öğretmen, "Sizce hangi sporu yapmak istediğiniz bir spor var mı?" "Bildığınız geleneksel bir Türk sporu var mı?" şeklinde sorularla öğrencilerin dikkatini çekti, onları güdülemeye çalıştı. Öğrenciler tekvando, jüdo, spor gibi faaliyetlere katıldıklarını okulda, basketbol, jimnastik gibi sporlara katılmak istediklerini belirttiler. Geleneksel Türk sporlarına ise gereç, cirit, okçuluk gibi örnekler verdiler. Öğretmen spor yapmanın nedenini sorgulayarak öğrencileri yönlendirdi. Onlar spor yaparak daha sağlıklı olabileceğini, insanı zinde tuttuğunu, güçlendireceğini ifade ettiler.

Öğretmen metnin başlığında yer alan cirit kelimesinin anlamını sordu, gelen cevaplar doğrultusunda açıklamalar yaptı. Resim ve başlıktan hareketle metnin neyle bahsetmiş olabileceğini sordu. Öğrenciler cirit oyununda, cirit oyunlarının kurallarından bahsetmiş olabileceğini söylediler.

Öğretmen Esmanur isimli öğrenciyi sesli drama için seçip diğer öğrencilerden metni takip etmelerini istedi. Öğretmen metni belli aralıklarla durdurup öğrencilerle okunan kısımları yorumladı. Öğrenciler de sorular sorarak metni anlamlandırmaya çalıştılar. Öğretmenin açıklamaları metnin anlaşılmasına katkı sağladı.

Öğretmen bilinmeyen kelimelerle ilgili etkinliği yaptırdı. Kelimelerin daha iyi anlaşılabilmesi için ara ara açıklamalar yaptı. Böylece öğrenciler kelime ve anlamlarını eşleştiren zorlanmadılar. Öğrenciler kelimeleri cümle içinde kullandılar. Kitapta yer alan metin altı sorularını öğrenciler öğretmenle cevapladılar. Bu sorular üzerinden metin hakkında konuşuldu, metin yorumlandı.

Öğretmen "Spor yapmak neden önemlidir?" diye sordu. Öğrenciler soruyla ilgili fikirlerini söylediler, metin ve konuyla üzerine tartışıldı.

  
Lübra SİRACIOĞLU

## Ek 9: Öğretmen Günlüğü Örnekleri

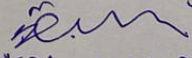
### ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜ (1. HAFTA - DENEY GRUBU)

Öğrenciler okuma stratejileri öğretiminde konunun uzun olması ve ilk defa bu kavramlarla karşılaşmalarından dolayı kimi yerlerde sıkıldılar. Süreçten keyif almaları adına bazı noktalarda, içeriği onların tahmin etmesini istedim ve onlara söz hakkı verdim. Stratejilerle ilgili uygulama yapacağımızı ve evde işlediğimiz başlıkları tekrar etmelerini söyledim. Bunun olumlu etkiler oluşturduğunu düşünüyorum.

İlk uygulamamızı "Okuma Kitaplarım" metni üzerinden yaptık. Öğrencileri hazırlayıcı ve güdüleyici sorular sordum. Bu sorularda derse katılmaya istekli olduklarını gözlemledim. Kendi hayatlarından örnek verebilecekleri soru kalıplarına ilgiyle cevap verdiler. Öğrenciler okuma öncesi stratejileri uygulamada genel anlamda sorun yaşamadılar. Bu başlıklarla ilgili ilk defa uygulama yaptıkları için zorlanabileceklerini düşünmüştüm. Sadece metnin yapısıyla ilgili dikkatlerini çeken şeyleri belirlemek gibi bazı alt başlıklarda nasıl uygulamaya yapacaklarını bilemediler. Açıklamalar yaparak öğrencileri yönlendirdim.

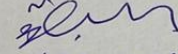
Okumaya başlamadan önce yapılması gerekenleri hatırladık. Basamakları uygularken sorun yaşamadılar. Anlamalarını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin ederken cümledeki anlamdan faydalanmalarını hatırlattım. Bu yönlendirmeyi yapınca daha isabetli sonuçlar elde ettik.

Okuma sonrasında öğrencilere okudukları metnin konusuyla günlük hayatta nasıl karşılaşabileceklerini sorduğumda metni günlük hayatla ilişkilendirebildiler. Metni okumadan önce yaptıkları tahminleri hatırlattım, çoğunun doğru çıkmasına mutlu oldular. Özet çalışmasında altını çizdikleri yerlerden faydalandıklarını gördüm.

  
Büşra Bozkurt

ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜ  
(1. HAFTA - KONTROL GRUBU)

Öğrenciler metinden önce sorulan sorulara ilgiyle cevap verdiler. Kendi hayatlarıyla ilgili cevaplar verdikleri sorularda derse daha ilgiliydiler. Metnin içeriğini tahmin ederken zorlandıklarını fark ettim. Metni okumaya istekliydiler. Anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını tahmin ederken cümleden anlamdan faydalanmalarını hatırlattığımda daha isabetli tahminler yaptılar. Öğrenciler metne dair soruları cevaplarırken belli noktalarda yönlendirmeye ihtiyaç duydular.

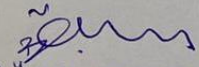
  
BÜŞRA BOZKURT

ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜ  
(3. HAFTA - DENEY GRUBU)

Okuma öncesinde çocukları okumaya hazırlamak için kendi düşüncelerini yansıtabilecekleri sorular sordum. Bu tarz sorulara istekle cevap verdiler. Metnin içeriğiyle ilgili tahminlerde bulunmakta zorlanmadılar. Sadece gözlemlerinden kaçan birkaç görseli görmeleri için uyardım. Bunun haricinde yaptıkları yorumlar isabetliydi. Metnin amacını belirlemede ve dikkatlerini çeken yapısal özellikleri belirlemede önceki haftaların aksine yönlendirmeye gerek duymadan cevaplar verdiler.

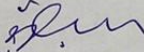
Okumaya başlamadan yapmaları gereken şeyleri birlikte hatırladık. Sonra bir öğrenciye sesli okuma yaptırdım. Okuma esnasında metni durdurup kısa açıklamalar yapıp öğrencilere söz hakkı verdim. Daha sonra öğrenciler anlamını bilmedikleri kelimeleri söylediler. Kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini istedim. Tahminleri genel anlamda doğruydular. Anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için cümle içinde kullanmalarını istedim. Diğer stratejileri uygularken kimi zaman yönlendirmelerde bulundum. Önemli yerlerin altını çizerken bir kısmı az da olsa ayrıntı sayılabilecek yerleri işaretlemişti. Buralarda uyarma isteği duydum. Metin diğer metinlere nazaran şemalaştırmaya uygundu. Benim rehberliğimde verilen bilgilerle metni şemalaştırdık. Zorlanmadıklarını gözlemledim.

Okuma sonrasında öğrencilere okudukları metnin konusuyla günlük hayatta nasıl karşılaşabileceklerini sordum. Günlük hayatla ilişkilendirebildiler. Metni okumadan önce yaptıkları tahminleri hatırlattım. Tahminlerinin çoğunun doğru çıktığını gördüler. Özet çalışmasında altını çizdikleri yerlerden faydalandıklarını gözlemledim. Metnin anahtar kelimelerini belirlemede başarılı fakat ana fikri belirlemede tutuk olduklarını gözlemledim.

  
BÜŞRA BAKTUR

ÖĞRETMEN GÜNÜĞÜ  
(3. HAFTA - KONTROL GRUBU)

Çocuklar metnin konusu hakkında tahminimden daha çok şey biliyorlardı. Bu duruma şaşırđım. İçerigini bilmedikleri için anlamakta zorlanabileceklerini düşünmüştüm. Fakat sürea boyunca anlamlandırmada zorlanmadılar. Derse katılmaya istekliydiler. Bu durumda metni okurken yapılan açıklamaların ve sorulan soruların etkisi olduğunu düşünüyorum. konu hakkında bilgi sahibi oldukları için metnin içerigini tahmin ederken zorlanmadılar. Sadece birkaç kelimenin anlamında zorluk yaşadılar. O sırada öğrencileri yönlendirme gereği duydum. Sorularla metnin içerigini ilişkilendirmekte zorlanmadılar. Genel itibariyle metni işlerken zevk aldıklarını gözlemledim.

  
BÜFRA BOZKURT

## Ek 10: Öğrenci Günlüğü Örnekleri

### Deney Grubu Öğrenci Günlüğü Örnekleri

**ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ**

Bugün işlediğiniz ders ile ilgili aşağıdaki soruları cevaplandırarak dersi değerlendiriniz.

Bu derste neler öğrendin?

Elim bir kitap aldığım zaman artık hangi şekilde duyacağımı anlayabiliyorum. Okum öncesi, sırasında ve sonrasında.

Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?

Okuma hızı artık, bir kitabın kitap var acaba hangi kitabı göre neler olmalı merak ediyorum.

Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?

Okuma stratejilerinin adı olduğundan unutulabilirler onları fazla olur çok zor.

Bu ders ile daha önceki Türkçe derslerini karşılaştığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?

Kavram aynı olabilir ama zorluk seviyeleri farklı olabilir bu da sınıflara göre değişir.

## ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Bugün işlediğiniz ders ile ilgili aşağıdaki soruları cevaplandırarak dersi değerlendiriniz.

Bu derste neler öğrendin?

Okuma yöntemleri yerine dikkat edilmesi ve karşılaştıkları nasıl yorumlanıyor onu öğrendik.

Bu derste en çok ilginizi çeken şey nedir?

Benim en çok ilginizi çeken yer karşılaştıkları yorumlaması. Çünkü önce bir kitap bölümünde resimdeki babamın okuyorum ama şimdi kendim yorumluyorum.

Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığınız şey nedir?

Okuma stratejilerindeki okuma sırası yapılacak ve karşılaştıkları yorumlama. Çünkü okuma stratejilerinde bir çok madde vardı. Yorumlamada da en altına bir şey gelmediği için zorlanıyorum.

Bu ders ile daha önceki Türkçe derslerini karşılaştığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?

Benzerlikler

Farklılıklar

Metin okuma

kendimiz resimleri yorumluyoruz

## ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Bugün işlediğiniz ders ile ilgili aşağıdaki soruları cevaplandırarak dersi değerlendiriniz.

Bu derste neler öğrendin?

Bu derste yeni bir ata spor ve okuma stratejilerini öğrendik.

Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?

Cirit oyununun bir turtuşuyla çıkması ilgimi çekti.

Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?

Zorluk çektiğim bir şey yok.

Bu ders ile daha önceki Türkçe derslerini karşılaştığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?

Önceki derslerde okumam biraz tedirginliydim ama şimdi okuma stratejileri sayesinde iyi okuyorum.

## Kontrol Grubu Öğrenci Günlüğü Örnekleri

**ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ**

Bugün işlediğiniz ders ile ilgili aşağıdaki soruları cevaplandırarak dersi değerlendiriniz.

Bu derste neler öğrendin?

Kitapları sevmediğimin olmadığını, aradığı kitapları bulamadığını öğrendim, anlamını bilmediğim kelimeleri öğrendim

Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?

Anlamını bilmediğim kelimeler benim ilgimi çekti.

Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?

Yoktu, her şey çok iyi anladım.

Bu ders ile daha önceki Türkçe derslerini karşılaştığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?

Benzerlikler	Farklılıklar
• Okuma yapıyorlardım	• Okuma metinleri farklı
• Konuların üst kademesindeyiz	• İlkokulda öğrenmediğim konuları burada öğrendim.

## ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Bugün işlediğiniz ders ile ilgili aşağıdaki soruları cevaplandırarak dersi değerlendiriniz.

Bu derste neler öğrendin?

İnsanların kendini sadece yazı ve sözcükle ifade edemeyeceğini  
resimlerde ifade edip istenilen anlamı o resimden çıkarabileceğini  
öğrendim.

Bu derste en çok ilginizi çeken şey nedir?

Bir cede insanın resimli şekli daha çok sevdiği bizim  
ilgimizi çekti.

Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığınız şey nedir?

Ben bu dersi anlamakta zorluk çektiğim  
hiçbir şey yok.

Bu ders ile daha önceki Türkçe derslerini karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?

Farklılıklar: Yazıyla bir metin değil de bir konuyu inceledik.  
Verilmek istenilen mesajı bir resimden çıkarabildiğimiz.

Benzerlikler: Yine metin çalıştık.  
Bu metinden verilmek istenilen mesajı çıkardık.

## ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Bugün işlediğiniz ders ile ilgili aşağıdaki soruları cevaplandırarak dersi değerlendiriniz.

Bu derste neler öğrendin?

Cirit oyunun nasıl oynandığını ve neselerde oynandığını öğrendim.

Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?

Atların üzerinde cirit atılması ama kural ve aslında kuralı ve ona ilgimi çekti.

Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?

yok ama ara sıra ara fikirlerde takılıyorum.

Bu ders ile daha önceki Türkçe derslerini karşılaştığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?

O kitapta çoğu hikaye hayal ürünü olurken şimdi hem hayal ürünü hem gerçek ve bilgi veren hikayeler, metinler duyuyor.

## Ek 11: Okuma Stratejileri ÜstBilişsel Farkındalık Envanteri İçin İzin

18.02.2019

Ölçek izni - busrabozkurt2016@gmail.com - Gmail

### Ölçek izni



**Ergün ÖZTÜRK** <ergunozturk@erciyes.edu.tr>  
Alıcı: ben

14 Kas 2018 Çar 12:57

Sayın Büşra Hanım,

Tarafımdan Türkçeye uyarlanan "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri"ni yapacağınız çalışmada kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Doç.Dr.Ergün ÖZTÜRK

Erciyes Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Bu e-posta ve ekleri sadece yukarıda isimleri belirtilen kişiler arasında özel haberleşme amacını tasımaktadır. Bu mesaj size yanlışlıkla ulaşmışsa lütfen gönderen kişiyi bilgilendiriniz ve mesajı sisteminizden siliniz. Erciyes Üniversitesi bu mesajın içeriği ve ekleri ile ilgili hukuki hiçbir sorumluluğu kabul etmez.

This e-mail communication and its attachments are intended only for the private use of the people named above. If you received this message in error, please immediately notify the sender and delete it from your system. Erciyes University does not accept any legal responsibility for the contents of this message.

## Ek 12: Okur Öz yeterlik Ölçeği İçin İzin

18.02.2019

Ölçek izni - busrabozkurt2016@gmail.com - Gmail

Ölçek izni Gelen Kutusu



**Busra Bozkurt** <busrabozkurt2016@gmail.com>

Alıcı: hakanulper

24 Ocak Per 18:50

Sayın Hakan Hocam,

Üstbilişsel okuma stratejileri ile ilgili Yüksek lisans çalışmamda tarafınızdan geliştirilen (2013) "Okur Özyeterlilik Ölçeği"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.



**Hakan ÜLPER**

Alıcı: ben

24 Ocak Per 19:12

Sevgili Büşra kullanabilirsin, iyi çalışmalar dilerim

## Ek 13: Okuduğunu Anlama Başarı Testi İçin İzin

27.03.2020

Başarı testi izni - busrabozkurt2016@gmail.com - Gmail

Başarı testi izni Gelen Kutusu



**Busra Bozkurt** <busrabozkurt2016@gmail.com>

29 Oca 2019 22:18

Alıcı: mustafa

Sayın Mustafa Hocam,

Üstbilimsel okuma stratejileri ile ilgili Yüksek lisans çalışmamda tarafınızca hazırlanan (2010) "Okuduğunu Anlama Testi"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim



**MUSTAFA YILDIZ** <mustafa@gazi.edu.tr>

31 Oca 2019 14:52

Alıcı: ben

Büşra merhaba,

Tezin kapsamında testi kullanabilirsin. Ek bilgiye ihtiyacın olursa gönderebilirim.

Kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

Gazi Üniversitesi

Gazi Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü



## Ek 14: Uygulama Süreci İçin İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Yazısı



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.8333469

26/04/2019

Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 01.03.2019 tarihli ve 1900059162 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.  
c) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 25.04.2019 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Büşra BOZKURT'un "Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bayrampaşa ilçesinde bulunan Cevatpaşa Ortaokulunda; okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık envanteri ve okur öz yeterlik ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüzce rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Genelge.
- 2- Komisyon Tutanağı.

OLUR  
26/04/2019

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKI  
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 549d-606e-32c0-958e-33c4 kodu ile teyit edilebilir.