



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ANLAMLANDIRMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE DAYALI

ETKİNLİKLERİN OKUMA ANLAMA BECERİSİNE, OKUMA

TUTUMUNA VE OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMAYA

ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif ÖZDEMİR

Danışman: Prof. Dr. Behice VARİŞOĞLU

TOKAT- 2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Prof. Dr. Behice Varışoğlu danışmanlığında hazırlamış olduğum “Anlamlandırma Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Etkinliklerin Okuma Anlama Becerisine, Okuma Tutumuna ve Okuma Stratejilerini Kullanmaya Etkisi” konulu Yüksek Lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

25.11.2025

Elif ÖZDEMİR

JÜRİ KABUL VE ONAY

Elif ÖZDEMİR tarafından hazırlanan “**Anlamlandırma Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Etkinliklerin Okuma Anlama Becerisine, Okuma Tutumuna ve Okuma Stratejilerini Kullanmaya Etkisi**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 25.11.2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Danışman): Prof. Dr. Behice VARIŞOĞLU

.....

Üye (Başkan): Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

.....

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Büşra GÜVEN

.....

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Ortaokul Türkçe derslerinde anlamlandırma becerisini geliştirmeye dayalı etkinliklerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma tutumuna etkisinin araştırıldığı bu çalışmada bana her zaman yol gösteren kıymetli hocam Prof. Dr. Behice VARİŞOĞLU'na ve desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Mehmet Celal VARİŞOĞLU'na en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Yüksek Lisans öğrenimim süresince güç ve motivasyon kaynağı olan başta annem ve eşim olmak üzere aileme sevgilerimi sunarım.



ÖZET

ANLAMLANDIRMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMeye DAYALI ETKİNLİKLERİN OKUMA ANLAMA BECERİSİNE, OKUMA TUTUMUNA VE OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMAYA ETKİSİ

Özdemir, Elif

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Behice Varışoğlu

Kasım 2025, xi+107 sayfa

Bu tez araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri çıkış noktası olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisi tüm öğrenme sürecinin temeli olarak görüldüğünden bu problemin Türkçe derslerinde yapılacak anlamlandırma becerisine dayalı etkinliklerle çözülebileceği varsayımından hareketle bu etkinliklerin okuma anlama becerisine, okuma tutumuna ve okuma stratejisi kullanımına etkisi araştırılmıştır. Araştırma Tokat il merkezinde bulunan bir ortaokulda, 2024-2025 eğitim öğretim yılında, 73 yedinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Akademik başarıları birbirine yakın iki sınıftan biri kontrol (38 kişi), diğeri deney grubu (35 kişi) olarak belirlenmiştir. Çalışmada deneysel bir model olan ön test –son test deney ve kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmada “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır. 7. sınıf öğrencilerine yönelik anlamlandırma becerilerini geliştirici etkinlikleri içeren 6 haftalık Türkçe ders planı hazırlanmıştır. Ön test ve son test uygulamalarına ait veriler nicel veri analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler anlamlandırma becerilerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını, okuma stratejisi kullanımını ve okuma tutumunu geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anlamlandırma, Strateji, Okuduğunu Anlama, Tutum.

ABSTRACT

THE EFFECT of ACTIVITIES BASED on DEVELOPING MEANING- MAKING SKILLS on READING COMPREHENSION, READING COMPREHENSION, READING ATTITUDES, and THE USE of READING STRATEGIES

Özdemir, Elif

Master's Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Behice Varışoğlu

November 2025, xi + 107 pages

This thesis research takes students' reading comprehension problems as its point of departure. Since reading comprehension skills are regarded as the foundation of the entire learning process, it was assumed that these problems could be addressed through meaning-making-based activities implemented in Turkish language courses. Accordingly, the study examined the effects of such activities on students' reading comprehension skills and reading attitudes. The research was conducted with 73 seventh-grade students at a secondary school located in the city center of Tokat during the 2024–2025 academic year. Two classes with similar academic achievement levels were selected; one was designated as the control group (38 students) and the other as the experimental group (35 students). An experimental pre-test/post-test control group design was employed. In the study, the “Reading Comprehension Strategies Scale”, the “Attitude Toward Reading Scale” and the “Reading Comprehension Achievement Test” developed by the researcher were administered. A six-week Turkish lesson plan including activities designed to improve seventh-grade students' meaning-making skills was implemented. Data from the pre- and post-tests were analyzed using quantitative data analysis methods. The results revealed that meaning-making-based activities improved students' reading comprehension achievement, use of reading strategies, and attitudes toward reading.

Keywords: Meaning-making, Strategy, Reading Comprehension, Attitude.

KISALTMALAR

ALA: American Library Association (Amerikan Kütüphane Derneği)

DBÖ: Deney Grubu Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test

DBS: Deney Grubu Okuduğunu Anlama Başarısı Son Test

DSÖ: Deney Grubu Strateji Kullanımı Ön Test

DSS: Deney Grubu Strateji Kullanımı Son Test

DTÖ: Deney Grubu Okuma Tutumu Ön Test

DTS: Deney Grubu Okuma Tutumu Son Test

IEA: Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu

KBÖ: Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test

KBS: Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarısı Son Test

KSÖ: Kontrol Grubu Strateji Kullanımı Ön Test

KSS: Kontrol Grubu Strateji Kullanımı Son Test

KTÖ: Kontrol Grubu Okuma Tutumu Ön Test

KTS: Kontrol Grubu Okuma Tutumu Son Test

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

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study-Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

OABT: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

OASÖ: Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği

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

OYTÖ: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
KISALTMALAR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Tanımlar	5
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Okuma.....	7
Türkçe Öğretim Programında Okuma	9
Okuma Tutumu.....	13
Okuma Becerisi ile İlgili Genel Durum.....	14
Anlamlandırma	17
Anlamlandırma Süreci.....	19
Okuma Anlamlandırma Sürecini Etkileyen Etmenler	21
Okuma Anlamlandırma Sürecini Etkileyen Bilişsel ve Üstbilişsel Etmenler	21
Okuma ve Anlamlandırma Sürecini etkileyen Duyuşsal Etmenler	24

Okuma ve Anlamlandırma Sürecini Etkileyen Metinsel Etmenler	24
Anlamlandırma Becerileri	25
Anlamlandırma Etkinlikleri	27
Küçük Yapıları Anlama Etkinlikleri	28
Anlamları Bütünleştirme Etkinlikleri	28
Büyük Yapıları Anlama Etkinlikleri	28
Anlamı Geliştirme Etkinlikleri	29
Üst Bilişsel Etkinlikler	29
Değerlendirme Etkinlikleri	29
Okuma Anlamlandırma Stratejileri	30
Okuma Öncesi Anlamlandırma Stratejileri	31
Okuma Anı Anlamlandırma Stratejileri	33
Okuma Sonrası Anlamlandırma Stratejileri	36
Alan Yazın Taraması	39
Anlamlandırma Becerileri ile İlgili Yerli Çalışmalar	39
Anlamlandırma Becerileri ile İlgili Yabancı Çalışmalar	44
BÖLÜM III	46
YÖNTEM	46
Araştırmanın Modeli	46
Çalışma Grubu	46
Veri Toplama Araçları	47
Veri Toplama Süreci ve Şeffaflık	49
Ders İşlenişi ve Anlamlandırma Etkinlikleriyle İlişkilendirme	52
Ders İşlenişi ve Anlamlandırma Etkinlikleriyle İlişkilendirme	53
Verilerin Analizi	53
BÖLÜM IV	55
BULGULAR	55

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı, Strateji Kullanımı ve Okuma Tutumuna Yönelik Bulgular.....	55
Günlük Okuma Süresi Değişkenine Yönelik Bulgular	57
Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular	68
Okuma Başarısına Yönelik Bulgular	73
Okuma Tutumuna Yönelik Bulgular.....	74
Strateji Kullanımına Yönelik Bulgular	74
BÖLÜM V	75
TARTIŞMA	75
Okuduğunu Anlama Başarısı	75
Strateji Kullanımı.....	77
Okuma Tutumu	78
BÖLÜM VI.....	80
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
Sonuç.....	80
Öneriler	82
Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler.....	82
Öğrencilere Yönelik Öneriler	83
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	83
Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	83
KAYNAKÇA.....	85
EKLER.....	93
Ek 1. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları	93
Ek 2. Ölçme Araçları Kullanım İzinleri.....	104
Ek 3. Ölçme Araçları Uygulama İzni.....	105
Ek 4. Etik Kurul Kararı	106

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. 2024 Türkçe Öğretim Programında Okuma Becerisinin Bileşenleri	12
Tablo 2. Okuduğunu Anlamlandırma Sürecinde Bilişsel Sorgulama Bileşenleri	18
Tablo 3. Anlama Modelleri.....	21
Tablo 4. Anlamlandırma Stratejileri	31
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı, Strateji Kullanımı ve Okuma Tutumu Ölçümlerinin Normal Dağılım Testi Sonuçları (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testleri).....	47
Tablo 6. Deneysel Çalışma Süresince Yapılan İşlemler.....	49
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı, Strateji Kullanımı ve Okuma Tutumu Ön ve Son Test Farklarının Paired Samples t-Test Sonuçları	55
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı, Strateji Kullanımı ve Okuma Tutumu Son Test Ortalamalarının t-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Günlük Okuma Sürelerine Göre Betimsel İstatistikleri	57
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Günlük Okuma Sıklıkları Üzerine ANOVA Sonuçları	59
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Kullanımı Son Testi (DSS, KSS) Alt Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri.....	60
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Alt Gruplar Arası Strateji Kullanımı Son Testi (DSS, KSS) Üzerine ANOVA Sonuçları.....	61
Tablo 13. Deney Grubu Strateji Son Testi (DSS) Günlük Okuma Süreleri Scheffé Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....	62
Tablo 14. Kontrol Grubu Strateji Son Testi (KSS) Alt Gruplar Arası Scheffé Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....	63
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Son Testi (DTS, KTS) Alt Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri.....	64

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Son Testi (DTS, KTS) Üzerine ANOVA Sonuçları	65
Tablo 17. Deney Grubu Okuma Tutumu Son Testi (DTS) Alt Gruplar Arası Scheffé Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....	66
Tablo 18. Kontrol Grubu Okuma Tutumu Son Testi (KTS) Alt Gruplar Arası Scheffé Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....	67
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı Son Testi (DBS, KBS) Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	68
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı Son Testi (DBS, KBS) Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Kullanımı Son Testi (DSS, KSS) Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	69
Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Kullanımı Son Testi (DSS, KSS) Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Son Testi (DTS, KTS) Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	71
Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Son Testi (DTS, KTS) Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	72

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Okuma, her çağda insanın bilgiye ulaşmak için en çok kullandığı yol olmuştur. Günümüzde de gelişen teknolojiyle birlikte bilgiye ulaşmak ne kadar kolaylaşırsa kolaylaşsın okuma becerisi hâlâ aynı önemi korumaktadır. Ancak bilim ve teknoloji dünyasında yaşanan hızlı gelişmeler bireylerin sahip olması gereken becerileri dolayısıyla da okuma kavramının içeriğini ve kapsamını değiştirmiştir. Geçmişte ihtiyaç duyulan okuma becerisi günümüzde ihtiyaç duyulan okuma becerisinden hem içerik hem nitelik bakımından farklıdır. Bahberger (akt. Balcı, 2013: 2)’e göre önceden sadece bir mesaj alma süreci olarak açıklanan okuma, zamanla zihinsel pek çok işlemi de içeren beynin, öğrenme ve düşüncenin gelişmesinde etkili olan bir anlam kazanmıştır. Edinilen bilgilerin analizi, çözümlenmesi, sentezlenmesi, yorumlanması, yeni bilgiler üretilmesi; bu bilgileri ihtiyaç duyduğunda kullanabilmesi gibi işlemler günlük okuma süreçlerine dâhil olmuştur. Öğrencilerin okuduklarını anlamlandırabilmeleri, edindikleri bilgileri hayata taşıyabilmeleri önem kazanmıştır. Bu noktada ‘anlamlandırma’ kavramı okuma anlama sürecinde önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlamlandırma Duncheon (2018)’a göre bilişsel bir süreçtir ve öğrencinin süreci anlamlı hâle getirmek için edindiği bilgileri düzenlemesi demektir. (akt. Kırat, 2023) Anlamlandırma bireyin deneyimlerinden, eski bilgilerinden yola çıkarak karşılaştığı durumları veya süreçleri yorumlanma becerisidir ve anlamlandırma yoluyla bireyler yeni bilgilerini kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktararak kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilir. (Holt, Cornelissen, 2014 ve Kırat, 2023). Anlamlandırma okuma süreciyle birlikte düşünüldüğünde okurun ön bilgi ve deneyimleriyle metinden aldığı bilgi ve iletiler arasında bağ kurması, bunları birleştirerek yeni anlamlar üretmesi, farklı yorum ve düşünceler geliştirmesi demektir. Günümüz ihtiyaçlarının gerektirdiği işlevsel okuma anlamlandırma becerisini sürece dâhil etmeyi zorunlu kılmaktadır.

Öğretim programlarında okuma becerisine yönelik hedefler bulunmasına karşın öğrencilerin pek çoğunun istenilen okuma düzeyine ulaşamadığı yapılan çalışmalarda açıkça görülmektedir. Araştırmalarla ortaya çıkan genel görünüme bakıldığında Türkiye’de okuma kültürü ve işlevsel okuma becerisini kazandırmada eğitimin tüm

kademelerinde problemler vardır. Ülkelerin eğitim sistemlerini değerlendiren uluslararası sınavlar temel beceri olarak okuduğunu anlama becerisini baz almaktadır. Bu sınavlar da okuma becerisini bilişsel ve duyuşsal pek çok işlemi içeren üst düzey bir beceri olarak tanımlamakta ve bu beceriyi ölçmeye yönelik sınavlar yapılmaktadır. Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kurulu'su'nun (IEA) Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine (PIRLS) Türkiye'nin de dâhil olduğu 35 ülke katılmaktadır. Bu teste Türkiye 2001 ve 2021 yılında katılmıştır ve Türkiye PIRLS sonuçlarına göre uluslararası ortalamaları yakalayamamıştır. (Çam, Ermiş, Hiğde, ve Baştuğ, 2024). PISA projesinin de sonuçları da ülkemiz için PIRLS sonuçlarına paraleldir. Her iki projenin sonuçlarına göre ülkemiz okuduğunu anlama becerisinde sıralamalarda geride kalmıştır. Okuma becerisinde istenilen düzeyde olmayışımız 2023 yılında başladığımız bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama problemlerinin giderilmesi ihtiyacı son yıllarda eğitimin en büyük sorunlarından biri olarak görülmüş, öğretim programlarında da yeni düzenlemeler yapılmasına neden olmuştur. 2024 Türkçe Öğretim Programı Maarif Modeli kapsamında anlamlandırma becerilerine yönelik kazanımlara ağırlık verilmiş, Türkçe derslerinde anlamlandırma stratejilerinin öğretimini ve beceri kazandırmayı esas alan etkinlikler 5. sınıf ders kitaplarıyla ders işlenişinde yerini almaya başlamıştır. Ayrıca ülkemizde öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna yerleşmeleri de büyük oranda okuduğunu anlama becerisine dayanan sınavlarla gerçekleşmektedir. Bu sınavlarda ağırlıklı olarak okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi de bu beceriye verilen önemi ortaya koymaktadır.

Okullardaki okuma eyleminin amacı bilgi edinmek gibi düşünülmektedir. Ancak okuma eyleminin asıl hedefi hedef okuma kültürü kazandırma ve bilgi edinme yolunu sürekli açık tutmadır (Cemiloğlu, Oğur, 2016. 53). Kısacası okumak, günümüzde sadece harflerin akıcı bir şekilde seslendirilmesinden ibaret bir süreç olarak değerlendirilmemektedir. Okuma eylemi sözcüklerin tanınmasının yanı sıra okuyucunun kendi donanımını da dâhil ettiği; odaklanma, kavrama, değerlendirme, ilişki kurma gibi üst düzey pek çok bileşeni içine alan karmaşık bir anlamlandırma sürecidir. Bir metni anlamlandırarak okuyabilmek bireyin birtakım donanımlara sahip olmasını gerektirir. Ancak öğrencilerin bazıları bu karmaşık süreci yönetecek donanıma sahip değilken bir kısmı anlamlandırma becerilerini doğal bir süreç olarak okuma etkinliklerinde kullanmaktadır. Bu nedenle çalışmada okuduğunu anlama becerisi ve

strateji kullanma durumları cinsiyet ile okuma sıklığı değişkenleri açısından da incelenmiştir. Öğrencilerin strateji kullanma durumları ve okuma anlama becerileri üzerinde hangi değişkenin etkili olduğu araştırılmak istenmiştir.

Kısacası okuma etkinlikleri sırasında uygulanacak anlamlandırma becerisine dayalı etkinlikler son derece karışık olan zihin işlemlerinin uygulanmasında öğrencilere rehberlik edecektir. Okuduğunu anlama becerisi, okuma sürecinin nasıl gerçekleştiğinin bilincinde olarak, bazı stratejilerden yararlanarak yapılan eğitim öğretim etkinlikleri yardımıyla geliştirilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amaç Türkçe derslerinde uygulanacak anlamlandırma becerisini geliştirmeye dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini, okuma tutumlarını ve anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeylerini olumlu etkileyip etkilemediğini araştırmaktır. Aynı zamanda okuma alışkanlıklarının ve cinsiyet değişkeninin okuduğunu anlama becerileri, okuma tutumları ve strateji kullanma durumlarıyla ilişkili olup olmadığı da araştırmanın konusu olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Türkçe derslerinde anlamlandırma becerilerini geliştirmeye dayalı etkinliklerin kullanılmasının ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisine katkısı var mıdır?

a) Öğrencilerin cinsiyetleriyle okuduğunu anlama becerisi arasında ilişki var mıdır?

b) Öğrencilerin kitap okumaya ayırdıkları günlük sürenin okuduğunu anlama becerisine etkisi var mıdır?

2. Türkçe derslerinde anlamlandırma becerilerini geliştirmeye dayalı etkinliklerin uygulanmasının ortaokul öğrencilerinde okuma tutumuna etkisi var mıdır?

a) Öğrencilerin cinsiyetleriyle okuma tutumları arasında ilişki var mıdır?

b) Öğrencilerin kitap okumaya ayırdıkları günlük süre ile okuma tutumları arasında ilişki var mıdır?

3. Türkçe derslerinde anlamlandırma becerilerini geliştirmeye dayalı etkinliklerin kullanılmasının ortaokul öğrencilerinde anlamlandırma stratejileri kullanımına etkisi var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin öğrenim süreçleri ve öğrenme etkinlikleri bir tek Türkçe dersinde değil, bütün branşlarda okuduğunu anlama becerisine dayanmaktadır. Hatta bu beceri, hayatları boyunca yetişkinlerin de bilişsel davranışlarına temel oluşturmaktadır. (Cemiloğlu, Oğur, 2016: 47). Bu nedenle öğretim programlarında okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hedefler belirlenir ve bu hedeflere ulaşmak amaçlanır. Bu hedeflerin temelinde öğrencinin karşılaştığı metni doğru bir şekilde anlamlandırabilmesi vardır. Ancak yapılan araştırmalara göre eğitim kurumlarında öğrenciler istenen okuma düzeyine ulaşamamaktadır. Türkçe derslerinde anlamlandırma sürecini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanması ve sınıf ortamında sistemli bir şekilde bu etkinliklerin uygulanması öğrencilere okuma sürecinin işlem basamaklarının farkına varma imkânı sunması açısından oldukça önemlidir.

Eğitim kurumlarında tüm alanlarda temel öğretim materyalleri yazılı materyallerdir. Bu da okuduğunu anlama becerisini akademik başarı için de ön koşul haline getirmektedir. Ayrıca ülkemizde öğrenme etkinlikleri öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna geçişinde yapılan birtakım sınavlarla değerlendirilmektedir. Bu sınavlar da büyük oranda okuduğunu kavrama becerisini ölçen sorulardan oluşmaktadır. Okuma eğitimi, eğitim öğretim sürecinin her kademesinde en önemli konulardan biri olmalıdır. Okuma becerisi sadece akademik başarıda değil hayatın her alanında sahip olunması gereken en temel beceridir. Can, Deniz & Çeçen'e (2016) göre dil becerileri içinde okuma, kişinin yeni bilgilere ulaşip dünyayı anlamlandırmasını, gelişimini ve öğrenme faaliyetlerini kesintisiz sürdürmesini sağlayan en önemli beceridir. Güneş'e (2007:149) göre okuma eğitimiyle hedeflenen sadece dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi değil aynı zamanda anlama, öğrenme, zihinsel ve sosyal bağımsızlık gibi becerilerin de geliştirilmesidir.

Günümüzde 'okuma' eyleminden anlaşılan okuyucunun metindeki bilgileri alıp zihninde işlediği, önbilgileriyle bütünleştirip analiz ettiği, çıkarımlarda bulunduğu karmaşık, zihinsel bir kod çözme eylemi, bir anlamlandırma sürecidir. Tüm öğrenciler

iyi bir okurun özelliklerini taşımamaktadır. Bunun için Türkçe derslerinde okuma metinleri üzerinde anlamlandırmaya dayalı etkinlikler uygulanarak öğrencilerin okumanın zihinsel basamaklarının farkına varması, kendine has öğrenme stilleri geliştirerek hayat boyu öğrenmenin kapılarını açması açısından oldukça önemlidir. Eğitim kurumlarında öğretmenlerce okuma sürecini daha verimli hâle getirecek, anlamın yapılandırılmasını kolaylaştıracak, elde edilen bilginin zihinde daha iyi organize edilip hafızada daha uzun tutulması için kullanılabilecek bilişsel etkinliklere yer verilmesinin işlevsel okumanın gerçekleşmesi açısından gerekli olduğu düşünülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar, öğretmen ve akademisyenlerin; program geliştirme ve materyal hazırlama süreçlerine katkı sağlaması açısından önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada uygulamada maliyet düşüklüğü, farklı bölge ya da şehirdeki öğrencilere ulaşmanın ekonomik maliyet ve zaman açısından uygun olmaması, izin almanın kolay olması, zamandan tasarruf etme gibi nedenlerden dolayı kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Araştırma Tokat'ta bulunan 73 7. sınıf öğrencisi ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca çalışma 6 haftada yapılan 12 ders saati ile sınırlı kalmıştır. Ön test uygulaması araştırmacı tarafından yapılırken okulun sosyal faaliyetlerinin uygulama süresini kısaltmaması için son testler Türkçe ders öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Yani ön test ve son test arasında uygulayıcı farklılığı oluşmuştur. Katılımcıların anlamlandırma için gereken ön koşul becerilere sahip olduğu varsayılmıştır.

Tanımlar

Okuma: Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir.

Anlamlandırma: Anlamlandırma, kavranan bilgi ile önceki bilgileri sentezleyerek yeni bir sonuca ulaşmaktır.

Anlama: Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak; fahmetmek.

Tutum: Kişinin etrafındaki nesneler ya da olgulara karşı sahip olduğu tepkiler birleşimi.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okuma

Her geçen gün yeni bilgilere ulaşılmakta, var olan pek çok bilgi hızla geçerliliğini yitirmektedir. Karmaşık bilgi yığınının içinden gerekli, doğru bilgiyi bulup ayırt edebilme önemli bir özellik haline gelmiştir (Kasap & Kırmızı,2017). Bu yoğun bilgi akışı içinde bireylerin anlama becerilerini geliştirmeleri, iyi birer okur olmaları oldukça önemlidir.

İçinde bulunduğumuz çağ her şeyin hızla değiştiği bir dönemdir. Dolayısıyla toplumun ve dünyanın bireyden beklentileri de değişmektedir. Bu nedenle bireylerin değişim ve gelişmesinde önemli rol oynayan okuma becerisi de tarihten günümüze birçok kez yeniden tanımlanmıştır (Özbay, Bahar, 2012). Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanıp anlamlandırılması sürecidir (Özbay, 2014:4). Bilgi edinme yollarının en üstünü okumadır (Güneş, 2024: 17). Okuma becerileri; bireyin hedeflerini gerçekleştirmek, bilgisini çoğaltıp potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için karşısına çıkan farklı biçimlerdeki metinleri anlaması, değerlendirmesi, kullanması, ilişkilendirmesi ve okudukları üzerine derinlemesine düşünmesi demektir (PISA, 2018: 31). Okuma, yazarın okurla aktif ve etkili iletişim kurduğu, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006, s.29). Harfleri sesli veya sessiz çözümlerin ötesinde bir eylemdir. Metinde verilen duygu, düşünce ve iletileri kavramayı gerektirir (Karatay, 2014). Okuma eylemini gerçekleştirirken metnin üretildiği dilin hem yapısal hem de anlamsal özelliklerini tanıyan birey, belirlediği amaç doğrultusunda, hızlı bir şekilde kod çözerek ve bazı stratejilerden yararlanarak duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci gerçekleştirir (Ülper, 2021:3). Kısacası okuma araştırmacılar tarafından görme, dikkat, seslendirme, anlamlandırma, analiz etme, sentezleme, çözümleme, değerlendirme ve eleştirme gibi farklı fizyolojik ve bilişsel bileşenlerin oluşturduğu karmaşık bir süreç (Coşkun, 2002; Demirel, 2000; 2006; Ünalın, 2001; Temizkan, 2008; Yalçın, 2002) olarak ifade edilmiştir. Okur, metinde anlatılanları konuyla ilgili olarak sahip olduğu önceki bilgileriyle, şemalarıyla birleştirerek, metni zihninde yeniden kurar ve anlamlandırır.

Karatay (2014), okuma sürecinin işlem basamaklarını şu şekilde özetler:

- Okurun görsel sembolleri tanınması, alfabe bilgisine sahip olunması.
- Kelime ve sembollerden yansıyan ışığın dalga boyu olarak görme organları, gözler tarafından alınması ve görme sinirleri vasıtasıyla beyne iletilmesi.
- Okunan metnin ilgili kısımları ile ön öğrenmeler arasında beyinde ilişki kurma-kavramanın gerçekleşmesi.
- Okurun ön öğrenmeleri ile okunan metindeki bilgi, düşünce ve duygular arasındaki ilişkilerin, şemaların kurulması; okunanın analiz edilerek eleştirilmesi ve değerlendirilmesi.
- Okunan metinden elde edilen, öğrenilen bilgilerin depolanması, yeni öğrenmeleri kodlama.
- Kodlanan, depolanan bilgilerin gerektiğinde hatırlanması, tekrar kullanılabilmesi.

Okullardaki öğrenme-öğretme etkinliklerinin çoğu okuma becerisine dayanmaktadır. Okulda verilen eğitimle kavrama gerçekleşmemişse okuma eğitimi amacına ulaşmamış demektir. İlköğretimin birinci kademesinde verilen okuma eğitimi daha çok harfleri seslendirebilme üzerinedir. Öğrencilere akıcı ve hızlı okuma becerisi kazandırmaya odaklanırken metni anlamak geri planda kalmaktadır. Okuduğunu anlamaya yönelik bir eğitim daha çok ikinci kademedede başlar. Ancak bu becerinin gelişimi okul süreciyle sınırlı kalmamalıdır, yaşam boyu devam etmelidir. Bireyler eğitim kurumlarında dilin kurallarını, inceliklerini öğrenip hızlı ve işlevsel bir okuma becerisine sahip olmalıdır. Böylelikle günümüz ihtiyaçlarına paralel olarak gelişmeleri izleyebilir, bilgiye kolaylıkla ulaşabilir, akademik olarak başarı sağlayabilir, değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilir.

Okumanın amacı metinde verilen iletiyi kavramak, okuduğunu anlamaktır. İyi bir okur metinle karşı karşıya geldiğinde önce metin üzerinde göz gezdirerek metnin türünü belirlemekte ve bir okuma amacı oluşturmaktadır. Ardından ön bilgilerini işe koşarak tahminlerde bulunmaktadır. Okuma süresince okuduklarıyla ilgili sorular sorarak anlamasını kontrol etmektedir. Önemli kısımları tespit edip o kısımlara yoğunlaşmakta, daha dikkatli inceleyerek karmaşık noktaları açıklığa kavuşturmaktadır. Eğer metni yeterince kavrayamadığını düşünürse tekrar okumak, farklı kaynaklara

başvurmak, altını çizmek gibi yardımcı stratejilere başvurmaktadır. Okumayı bitirdikten sonra bir değerlendirme sürecine girmekte, okuduklarını özetlemekte, eleştirmekte ve yorumlamaktadır. İşlevsel bir okumanın gerçekleşmesi için okuyucudan bu işlem basamaklarını gerçekleştirmesi beklenmektedir. (Akyol, 2006: 29)

Pressley'e (2002) göre iyi okuyucuların nitelikleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir: (akt. Çöğmen, 2008: 9)

- Etkindirler,
- Okumaları ile ilgili net hedefleri vardır. Metni, hedef ve beklentilerini karşılayıp karşılamadığı konusunda sürekli değerlendirirler,
- Okumadan önce metne göz gezdirirler,
- Ne olacağı ile ilgili sürekli tahminde bulunurlar,
- Seçicidirler,
- Anlamları yapılandırır, gözden geçirir ve sorgularlar,
- Bilinmeyen kelime ve kavramları tahmin etmeye çalışırlar,
- Ön bilgilerini kullanırlar,
- Okudukları metnin yazarı üzerine düşünürler,
- Anlamalarını takip ederler,
- Metnin değeri ve kalitesini değerlendirirler,
- Farklı tür metinleri okurlar,
- Kurgusal metinleri okuduklarında karakterler ve olaylar hakkında düşünürler,
- Açıklayıcı/bilgi verici metinleri özetleme eğilimindedirler,
- Okuma onlar için bir süreçtir,
- Okuma tatmin edici ve üretkendir.

Tanımlardan ve okuma sürecinin işlem basamaklarından anlaşıldığı üzere okumak üst düzey bilişsel süreçleri içerir ve okuma eyleminin amacı metindeki kodları çözerek metni anlamlandırmaktır.

Türkçe Öğretim Programında Okuma

Bireylerin kazanması gereken becerilerin değişmesi eğitim kurumlarında uygulanan geleneksel eğitim öğretim anlayışlarında değişime neden olmuştur. Eskiden okuma, okuyucunun metindeki bilgileri pasif bir şekilde alması olarak görülmüştür.

Öğrencilerin kelime ve metinleri tekrar tekrar okuyarak geliştirebileceği düşünülmüştür. 1900'li yıllardan sonra metin merkezli çalışmalar yapılmış, öğrencide anlamının metnin konusunu, olaylarını, ana fikrini belirlemesiyle gelişeceği düşünülmüştür. Uzun yıllar metin incelemeleri yapılarak okuduğunu anlama becerisi geliştirilmeye çalışılmış ancak bununla öğrencilerin daha çok metindeki bilgileri ezberlediği ve sonrasında da unuttuğu gözlenmiştir. 1970'li yıllarda metin sonlarında verilen anlama sorularıyla değerlendirmeler yapılmış, öğrencinin metni hatırlayabilmesi anlama olarak değerlendirilmiştir. 1980'li yılların sonuna kadar geleneksel öğrenme-öğretme anlayışında öğrencilere bilgilerin aktarılması ve ihtiyaç duyulduğunda bu bilgilerin hatırlanması öncelikli hedef olarak görülmüştür. Günümüzde ise bireyin edindiği bilginin çok olmasından ziyade onu nasıl, nerede kullanacağını bilmesi, karşılaştığı yeni durumlar karşısında bilgiyi yeniden nasıl üreteceği öncelikli hâle gelmiştir. (Karatay, 2014) Dolayısıyla eğitim; giderek karmaşıklaşan dünya düzenine uyum sağlayacak, bağımsız öğrenebilen, yeni fikirler üretebilen, üst düzey becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi amaç edinmektedir. Bunun için de kavramsal bilgiyi ezberlemeye dayalı uygulamalar yerine anlamayı öğreten, öğrenmenin yollarını gösteren yeni yaklaşım, yöntem ve stratejilere ağırlık verilmesi önemli olmuştur. Sürekli şekil değiştiren güncel bilgiye ulaşmanın en kolay yolu da okumaktır. Bu nedenle çağın beklentilerine uygun işlevsel bir okumanın sağlanabilmesi için eğitim ortamlarında gerekli planlamaların yapılması önem kazanmaktadır.

İşlevsel bir okumanın gerçekleşebilmesi için bireylerin kazanması gereken pek çok üst düzey beceri vardır. Bu durum sistemli bir öğretimi gerektirmektedir. Bu becerileri öğrencilere sınıf içinde yapılacak etkinliklerle kazandırmak mümkündür. Türkçe Öğretim Programı okuma becerisi uygulama esaslarında bu amaç ve üst düzey becerileri destekleyecek etkinliklerin gerekliliği ifade edilmiştir. Ortaokulda bir öğrencinin okuma becerisi bakımından akıcı okuma seviyesinden eleştirel okur düzeyine ulaştırılmasının hedeflendiği, öğrenme çıktılarının da bu hedefi destekleyecek şekilde tasarlandığı belirtilmiştir. Bu bağlamda sınıf seviyesi yükseldikçe üst düzey zihinsel becerileri kullanmayı gerektiren etkinlik oranının artırılacağı söylenmiştir. Okuma becerisinin geliştirilmesinde çoğunlukla öğretim desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle süreçlerin özellikle yöntem ve stratejilerin öğretilmesi ile çıkarımda bulunma, değerlendirme, yorumlama ve eleştiri yapma gibi üst düzey zihinsel becerilerinin kullanmasını zorunlu kılan öğrenme çıktılarında model olmayı içeren

uygulamalara yer verilecek şekilde planlanması kararlaştırılmıştır. Çünkü bireylerin sahip olması gereken becerilerin, geleneksel yöntemlerle geliştirilemeyeceği görülmüştür. Yapılandırıcı yaklaşım, etkinlik yaklaşımı, aktif öğrenme gibi eğitim yaklaşımları gündeme gelmiştir. Türkçe Öğretim Programında 2005 yılından bu yana yapılandırmacı yaklaşım ve etkinliklerle öğrenme anlayışı hâkimdir. Bu çalışma yürütülürken üst bilişsel becerilere ve strateji kullandırmaya yönelik etkinlikler 2024 Türkçe Öğretim Programında planlanmış, Maarif Modeliyle birlikte anlamlandırma stratejilerinin öğretimi yapılmaya başlanmıştır. Ancak bugüne kadar uygulanan etkinlikler incelendiğinde pek çoğunun 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri kazandırmaya uygun nitelikte olmadığı, bazılarının öğrenciyi aktif kılan etkinlikler değil öğrenileni tekrar ettiren alıştırılardan oluştuğu görülmüştür. Alıştırımlar davranış geliştirir, etkinlik ise zihni geliştirmeye yöneliktir. Öğrencilerin her temada belli etkinlikleri tekrarladığı, hep aynı işlemleri yaptığı gözlenmiştir. Etkinliklerin genelde metindeki bilgileri buldurmaya yönelik olduğu yani metinle öğretim yerine daha çok metin öğretimi yapıldığı görülmüştür. Etkinlikler metnin derin anlamını kavramaya, çıkarımlar yapmaya, bağlantıları keşfetmeye, yaşamla ilişkilendirme ve sorun çözmeye, öğrenilenleri sorgulamaya bir başka ifadeyle düşünciyi geliştirme ve metindeki bilgileri hayata geçirmeye yönelik hazırlanmalıdır. Etkinlik hazırlama süreçlerinde üst düzey becerileri geliştirici, öğrenciyi daha aktif kılan, üretme ve bağımsız öğrenme süreçlerini destekleyen, yeni yöntem ve yollar keşfetmelerini destekleyen çalışmalara ihtiyaç vardır. (Güneş, 2024:240-253). Okumanın amacı anlamadır. Dolayısıyla anlamlandırma becerilerinin, anlama için gereken işlem ve süreçlerin öğrencilere etkinlikler yoluyla küçük yaşlardan itibaren kazandırılması oldukça önemlidir. Çünkü okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde okuyucunun yaşı, motivasyonu, tutumu, deneyimleri kadar sınıfta aldığı öğretim de etkili olmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programında Türkçe derslerinde okuma becerisine yönelik kazanımlar ve uygulama esasları ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeliyle öğrencilerin farklılaşan dünya koşullarına ayak uydurabilen ve etkili bireyler olabilmeleri amacıyla eleştirel düşünme, değerlendirme, yorumlama, sorgulama ve araştırma gibi üst düzey becerilerini geliştirmek için gereken çalışmalar yapılmıştır. Okuma, tüm diğer becerilerin temeli olarak görülmektedir. Türkçe Öğretim Programında öğrencilere verilmesi gereken kazanımlar öğrenme çıktıları olarak ifade

edilmiş ve Türkçe dersi alan becerileri anlama ve anlatma başlıkları altında ele alınmıştır. Anlama başlığının altında yer alan okuma becerisi programa göre "okumayı yönetme", "anlam oluşturma", "çözümleme" ve "süreci değerlendirme" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır:

Tablo 1. 2024 Türkçe Öğretim Programında Okuma Becerisinin Bileşenleri

Okuma Becerisi Bileşeni	Süreç Bileşenleri
Okumayı Yönetme	• İnceleme ve görüş oluşturmak • Seçim yapmak
Anlam Oluşturma	• Ön bilgilerle bağlantı kurmak • Tahmin etmek • Çıkarım yapmak • Karşılaştırmak • Sınıflandırmak • Tepki vermek
Çözümleme	• Nesne, olgu ve olaylara ilişkin parçaları belirlemek • Parçalar arasındaki ilişkileri belirlemek
Süreci Değerlendirme	• Kendini değerlendirmek • Tepki ortaya koymak

2024 Türkçe Öğretim Programında yer alan okuma becerisi uygulama esaslarında okuma becerisinin gerçekleşmesinde anlamlandırmanın ve anlamlandırmaya yönelik etkinlik ve stratejileri uygulamanın önemine vurgu yapılmaktadır. Okuma becerisinin geliştirilmesinde öğretim desteğinin gerekli olduğu, özellikle yöntem ve stratejilerin öğretimi ile çıkarım yapma, değerlendirme, yorumlama ve eleştiri yapma gibi üst düzey becerileri kullanmayı gerektiren etkinliklerde öğretmenin model olduğu süreçlere yer verilmesinin önemi ifade edilmiştir. Ön bilgileri harekete geçirmenin, değerlendirme ve eleştirme becerisini işe koşmanın anlamayla ilgili öğrenme çıktılarının çoğunda ön koşul olduğu ve yapılacak çalışmalarla bu becerilerin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Yüzey anlamı elde etmeye yönelik çalışmalarla başlanıp sırasıyla anlama yönelik tahminde bulunma, basit çıkarımlar yapma, üst düzey çıkarımlar yapma, yorumlama, değerlendirme ve eleştirme becerilerine yönelik çalışmalar yapılması uygulama esaslarında yer almıştır. Türkçe Öğretim Programında okuma becerisi açısından ortaokulda öğrencinin akıcı okuyabilen bireyden eleştirel okur düzeyine ulaştırılmasının hedeflendiği söylenmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarında üst kademelere geçildikçe üst düzey düşünme becerileri kullanmayı gerektiren etkinlikler artırılmalıdır.

Okuma Tutumu

Ülgen'e (1994) göre tutum sonradan öğrenilen, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur. Özgüven'e (1994) göre ise bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir (akt: Akkaya & Özdemir, 2014: 56). Okuma tutumunu ise Smith (1988: 215), okumayı az ya da çok olası kılan, hisler ve duygularla birlikte gelen bilişsel bir olgu olarak tanımlamaktadır. Alexander & Filler (1976: 1), öğrencinin okuma eylemine yaklaşmasını sağlayan veya okumaktan kaçınmasına sebep olan bir duygular sistemi olarak ifade etmektedir. Tutum, bireyde doğuştan gözlenen bir eğilim değildir. Yaşantı ve deneyimler sonucu gelişir ve bireyin davranışlarına yön verir. Çocuklar ailelerinin ve çevrelerinin tepkileriyle farklı tutumlar geliştirirler. Okul çağının başlamasıyla birlikte tutumlar üzerinde öğretmenler ve okul ortamındaki diğer kişiler de etkileyici konuma gelmektedir. (Özbay & Uyar, 2009:633) Dolayısıyla öğrencilerde olumlu okuma tutumu geliştirmek ve bunu sınıf ortamında sağlamak mümkündür. Öğretmenlerin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecek düzenlemelere yer vermeleri gerekmektedir.

Okuma becerisinin kazandırılması kadar alışkanlığa dönüştürülüp sürekli bir eylem halini alması ve yaşam boyu sürdürülmesi de önemlidir. Okumayı zevkli hâle getirmek, öğrencide ilgi uyandırmak dolayısıyla okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek, okuma alışkanlığı kazandırmada etkilidir. Bir öğrenci okumaya karşı ne kadar olumlu tutum geliştirirse okuma eylemini o kadar çok gerçekleştirecektir. Bu durum okuma becerisinin daha çok gelişmesini sağlayacaktır. Kısacası eğitim öğretim sürecinde okumayı öğretmek kadar öğrencinin severek, isteyerek okumasını sağlayabilmek önemlidir. Diğer yandan okumaya karşı olumsuz tutum geliştiren öğrenciler okumaktan kaçınırlar ve sadece zorunlu olduklarında okurlar. Bu nedenle eğitim kurumlarında okumaya karşı olumlu tutumların geliştirilmesine yönelik etkinliklerin düzenlenmesi önemlidir. Öğrencilerde okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeden yapılan okuma öğretiminin istenilen faydayı sağlamayacağı söylenebilir.

Okuma Becerisi ile İlgili Genel Durum

Okuma becerisi, okuyucunun belli bir amaç için sunulan metin veya metinlerdeki bilgileri içselleştirmesini ve birbiriyle ilişkilendirerek anlamasını sağlayacak yeterliklerin tamamını ifade eder. Okuma becerisi; kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgisini artırarak sahip olduğu potansiyeli geliştirmek, toplumla uyum içinde olmak, gelişen çağa ayak uydurmak, öğrenme yolunu sürekli açık tutmak için farklı biçimlerde sunulan metinleri anlamlandırıp kullanması, yorumlaması, ilişkilendirmesi kısacası okudukları üzerine derinlemesine düşünmesidir. Okuma becerisi, ilköğretimin birinci kademesinde temel okuma bilgisi edinildikten sonra yaşam boyu ihtiyaç duyulacak bir beceridir. Bu beceriyi kazanmış olmak akademik başarıdan yaşam becerisine, dünyayı algılamaya, yenilikleri takip etmeye, öğrenme yolunu sürekli açık tutmaya temel oluşturan bir beceridir. Bu öneme karşın ülkemizde okuma anlama becerisinin istenen düzeyde olmadığı herkesçe kabul görmektedir. Ülkemizin okuma alışkanlığı, uluslararası sınavlardaki başarıları araştırmalara konu olmakta ve bu araştırmalar da okuduğunu anlama becerisiyle ilgili eksiklikleri ortaya koymaktadır. Ülkemizde öğrencilerin bir üst öğrenim kademesine geçerken girdiği sınavlar büyük oranda okuduğunu anlama becerisini ölçen paragraflardan oluşmakta ve bu soruların zorluğu her sınav sonrası gündem oluşturmaktadır. Ortaya çıkan yeni nesil soru kavramı derin okuma becerisi gerektirmekte, analiz, sentez gibi üst düzey bilişsel beceriler gerektirmektedir. Sever'e (1990) göre, okuyup yazmayı bildiği halde, bu beceriyi okuduklarını kavrayıp uygulayacak düzeyde geliştirmemiş ve bunu alışkanlığa dönüştürmemiş bireylerin durumu problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan çalışmalarda okuma becerisi iki alt başlıkta araştırılmıştır. Bunlardan birincisi okuma kültürü boyutudur. Diğeri ise anlayarak okuma veya bazı kaynaklarda yer aldığı haliyle eleştirel okuma boyutudur.

Okuma kültürü, bireylerin okumayla ilgili becerilerin, toplumda bir yaşam biçimine dönüşmesi demektir (Karaaslan, 2016:105). Okuma kültürünü ölçmeyle ilgili yapılan çalışmalar genellikle ölçümleri bir yıl üzerinden yapmaktadır. Bu konuyla ilgili ALA (Amerikan Kütüphane Derneği) tarafından belirlenen ölçütlerden yola çıkılabilir (akt. Yılmaz, 2004). Bu ölçütlere göre okur tipleri aşağıdaki şekilde değerlendirilmektedir:

Az okuyan okur: Bir yılda okuduğu kitap sayısı 5'i geçmeyenler,

Orta düzeyde okuyan okur: Yılda 6-11 adet kitap okuyanlar,

Çok okuyan okur: Yılda okuduğu kitap sayısı 12'yi aşanlar.

Karaaslan'ın (2016) araştırmasına göre ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin, okuma alışkanlığı bağlamında orta düzey okuyucu oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada PISA sonuçları değerlendirilmiş, öğrencilerin okuma kültürlerinin istenilen düzeyde olmadığı, Türkiye'de bulunan 15 yaş grubu öğrencilerin büyük kısmının okuduğunu anlamakta zorlandığı ve muhakeme yeteneklerinin zayıf olduğu tespit edilmiştir. İlk ve ortaöğretim öğretmenleri ile yapılan araştırmalar değerlendirilmiş, bu değerlendirmenin sonucunda öğretmenlerin de okunan kitabın niceliği ve kitap okumaya ayırdıkları zaman bakımından iyi okuyucu olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü'nün ve TÜİK'in yaptığı araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin; okul döneminde derslerinin gereği olarak, toplumun geneline göre sayısal bağlamda daha fazla kitap okudukları fakat eğitim hayatları sonlandığında bu durumu bir alışkanlık olarak sürdürmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okuma alışkanlığıyla ilgili araştırmalara bakıldığında Türk halkının sürekli ve düzenli bir okuma kültürüne sahip olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Okuma becerisinin diğer boyutu olan eleştirel (anlayarak) okuma; edilgen olmayan bilişsel bir etkinlik olarak okuma, metinde ifade edilen fikirleri anlama, düşünceler arasındaki ilişkileri kavrama, onları ön öğrenmeleriyle karşılaştırıp düzenleme ve yeniden yapılandırma, belleğinde saklamak istediklerini ayırma, özetle muhakeme becerisinin geliştirilmesi şeklinde ifade edilebilir (Adalı, (2010)'dan akt. Karaaslan,2016). Araştırmalar Türkiye'nin anlayarak okuma konusunda da zayıf olduğunu göstermektedir.

Karatay (2007), araştırmasında öğretmen adaylarından son sınıf öğrencisi olan bir grubun okuduğunu anlama becerilerini araştırmıştır. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerilerinin metin türlerine göre değişiklik gösterdiğini ancak okudukları metinleri değerlendirme becerisinde yeterli donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymuştur.

Çiftçi (2007) araştırmasında ilköğretimde 5. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe öğretim programında belirlenen okuma anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyini incelemiştir. Araştırmanın bulgularından öğrencilerin Türkçe öğretim programından seçilen 34 kazanımdan 5'ine hiç sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisi kazanımlarından beşinin hiç öğrenilmemiş olması okunan metnin anlamlandırılabilmesi açısından büyük problem teşkil etmektedir.

Bozkurt (2022) Türkiye'de okuma eğitiminin durumunu PISA ölçeğinden yola çıkarak değerlendirmiştir. PISA sonuçlarına göre Türkiye'nin okuma puanı 2003 yılından 2009 yılına artmış olsa da öğrencilerin doğru cevap yüzdesinin %51 ile OECD ortalamasının çok altında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okuma ölçeğine göre 2. düzeyde ve bu düzeyin altında olan Türk öğrencilerin çoğunun, üst düzey zihinsel becerileri gerektiren, kısa cevaplı, açık uçlu sorularda çoktan seçmeli sorulara oranla daha düşük doğru cevaplama ortalaması elde ettikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kurulu'sunun (IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine (PIRLS) Türkiye'nin de arasında olduğu 35 ülke katılmaktadır. PIRLS, IEA tarafından beş yılda bir 9-10 yaş grubunda dördüncü sınıf öğrencilerine beş yılda bir uygulanan okuma başarısını izlemeye yönelik bir testtir. Bu teste 2001 ve 2021 yılında Türkiye de katılmıştır. 2001'de yapılan uygulamada Türkiye 35 ülke arasında 28. sırada, 2021 uygulamasında 57 ülke içinde 39. olarak yer almıştır. Türkiye, elde edilen sonuçlara göre sıralamalarda geride kalmış, uluslararası ortalamaları yakalayamamıştır (Çam & ark. ,2024).

PISA projesinin de sonuçları PIRLS sonuçlarına paraleldir. Ülkeler arasında yapılan sıralama incelendiğinde Türkiye, PISA 2015 uygulamasında okuma becerileri alanında 72 ülke içinde 36. sırada, 35 OECD ülkesiyle yapılan uygulamada ise 34. sırada yer almıştır. 2018 PISA uygulamasına katılan 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında 31. sırada bulunduğu görülmüştür. PISA 2022'de katılımcı 81 ülke arasında 36. sırada yer alırken, 37 OECD ülkesi arasında ise 30. olmuştur. PISA projesinin bulgularını derleyen Ülper'e (2021) göre 15 yaş grubu Türk öğrenciler okuma becerisine ilişkin genel olarak daha alt düzey bilişsel işlemler gerektiren, metinde açıkça belirtilen bilgileri bulabilme, düşük düzeyde çıkarımlar yapabilme, metin içi ilişkiler kurabilme gibi becerileri yerine getirebilmektedir.

Okuma becerisine yönelik yapılan araştırmalarla ortaya çıkan genel görünüme bakıldığında Türkiye’de okuma kültürü ve işlevsel okuma becerisini kazandırmada eğitimin tüm kademelerinde problemler vardır. Bu durum eğitim ortamlarında yapılacak çalışmalarla düzeltilebilir. Tüm ders alanlarında okuduğunu anlamlandırma etkinlikleri ile ilgili bilinç oluşturulması sağlanabilir.

Anlamlandırma

‘Okuduğunu anlama’ kavramı yaygın olarak kullanılsa da okuma ediniminin günümüzde asıl amacı okuduğunu anlamlandırmadır. Günümüzde anlama sadece metinden bilgi alma işlemi değildir. Anlama kavramı metinden edinilen bilgilerin zihinde işlenmesi demektir. Anlamada eskiden sadece metinsel işlemlere odaklanılırken günümüzde anlama metinsel işlemlerle birlikte zihinsel süreçlere de odaklanan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde okuyucudan okuma sürecinde deneyimler, yaşam, metindeki bilgiler arasında bağlantı kurması ve bir üretim sürecine girmesi beklenmektedir. Yani okurun anlamının da ötesine geçip kendisinin de etkin katılımıyla metne yeni anlamlar yüklemesi beklenmektedir. Bu nedenle okuma anlama kavramı yerine anlamlandırma kavramını kullanmak daha yerindedir (Ülper, 2021).

“Anlamak, ne demek istendiğini kavramak demektir. Anlamlandırmak ise o an kavranan bilgi ile önceki bilgileri sentezleyerek yeni bir sonuca ulaşmaktır. Bir başka anlamda bilgiyi yeniden yapılandırmaktır.” (Cemiloğlu, Oğur, 2016: 49).

Okur, okuyarak aldığı bilgileri farklı bilişsel işlemler yaparak birleştirir ve yeni anlamlar oluşturur. Okurun gerçekleştirdiği bu zihinsel işlemlere anlamlandırma ya da anlam kurma denir. (Güneş,2024:5). Anlamlandırma, işleyen bellekteki bilginin var olan önceki bilgilerle ilişkilendirilerek, uzun süreli belleğe transfer edilme sürecidir (Senemoğlu, 2005: 297). Anlamlandırma, okurun yeni edindiği bilgi ile ilişkili olan önceki bilgileri arasında bağ kurma ve ilişkili şemadaki anlam ve bağlantılardan yola çıkarak yeni bilgiyi anlama veya anlam yükleme süreci şeklinde değerlendirilebilir (Öztürk ve Kısaç, 2002: 269). Yani anlamak okuyucunun metinde sunulan bilgiyi alması; anlamlandırma ise metindeki bilgilerle önbilgilerini birleştirmesi, özgün ve yeni anlamlar çıkarmasıdır. Anlamlandırmada okur; anlamının da ötesine geçerek metnin içerisinde açıkça belirtilmeyen özgün düşünceleri üretir ve metne yaratıcı yeni anlamlar yükler. Kendi kültürel birikimini ve deneyimlerini yazarın anlattıklarıyla birleştirir ve

ortaya yeni, öznel bir anlam ortaya koyar. Okuduklarıyla ilgili sorular sorar, okuduklarını sorgular ve ulaştığı sonuçları zihninde yapılandırarak düzenler. Okuduğunu anlamlandıran birey okuma sonucunda yeni bir bakış açısı, dünya görüşü geliştirir. Okur, anlam kurarken, metinde yazarın ürettiği düşüncelerle etkileşime girer. Bu süreçte yazarın özelliklerinin yansıdığı bu metni okuyucu, kendisinin metni okuma amacını, artalan bilgisini, kendi kültürel özelliklerini katıp yeniden yapılandırarak anlamlandırır. (Ülper, 2021: 59). Ön bilgilerle ilişkilendirilen bilgi kodlanır ve uzun süreli belleğe gönderilmiş olur. Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için kavrama çalışmalarının, anlamlandırma becerisini destekleyecek etkinliklerle desteklenmesi faydalı olacaktır. “Anlamlandırma, kavrama ve kavranan bilgiyi kendine mal etme olduğu için o bilginin daha sonra ve gerektiğinde uzun süreli bellekten geri getirilmesi de kolay olacaktır.” (Cemiloğlu, Oğur, 2016: 49).

Ülper’in (2021) literatür araştırmaları sonucu uyarlayıp sunduğu maddeler anlamlandırma sürecinde gerçekleşmesi gerekenlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır:

Tablo 2. Okuduğunu Anlamlandırma Sürecinde Bilişsel Sorgulama Bileşenleri

Bilişsel Sorgulama Alanı	Sorgulama Soruları
Sözcükleri Anlamak	• Cümledeki kelimeleri akıcı biçimde okuyabiliyor muyum? • Sözcükleri anlarken ön bilgimi kullanabiliyor muyum?
Tümceleri ve Paragrafları Anlamak	• Bu sözcüğü anladım mı? • Az önce okuduğumu anladım mı? • Az önce okuduğumu hatırlayabilir miyim? • Her bir paragraftaki önemli düşünceleri tespit edebilir miyim?
Metni Anlamak	• Öyküdeki kahramanları, olayları vb. ayımsayabiliyor muyum? • Öykü grameri ya da açıklayıcı metin yapılarını kullanabiliyor muyum? • Metnin başlığına, alt başlıklarına, resmine ve ön bilgilere bakarak kestirimlerde bulunabiliyor muyum? • Metni özetleyebiliyor muyum? • Daha iyi anlamak için yeniden okudum mu? • Metinde gözden kaçırdığım noktalar var mı? • Metni anlamak için 5N 1K sorularını kullanabiliyor muyum? • Daha iyi anlamak için çıkarımlarda bulunabiliyor muyum, imgeler yaratabiliyor muyum?
Edinilen Bilgiyi İçselleştirmek ve Kullanmak	• Şimdiki bilgim öncekine göre aynı mı? • Bu alana ilişkin daha fazla bilgiye gereksinimim var mı? Bunun için bir plan yapabilir miyim? • Bu metinden öğrendiklerimi, daha önce okuduklarımla ve genel dünya bilgimle ilişkilendirebildim mi? • Okuduklarımı kavramak ve kullanmak için kültürel bilgimi kullandım mı?

Tüm bu işlem basamaklarını gerçekleştiren okur sadece metinde verilen bilgileri almamış aynı zamanda metni anlamlandırmış olur. Kısacası anlamlandırma becerisine sahip bir birey okuduğu metindeki cümleleri anlar, cümleler arasındaki geçiş ve bağlantıları, dil bilgisel ilişkileri fark eder. Metindeki bilgilerin düzenlenme biçiminin, bilgilerin nasıl işlendiğinin ayırımına varır. Metni özetler, genel anlamın dışındaki derin anlamlara ulaşır. Kendi artalan bilgisiyle metinden çıkardığı anlamları ilişkilendirir ve yeni anlamlar üretir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle anlama, okunan metinde verilen bilgiyi kavramaktır, anlamlandırma eyleminin bir basamağıdır. Anlamlandırma, anlamamanın gerçekleşmesiyle metinden edinilen bilgilerin ön bilgilerle sentezlenmesi ve yeni anlamlara ulaşılması demektir. Bu nedenle çalışmamızın konusu okuduğunu anlama değil, okuduğunu anlamlandırmadır.

Anlamlandırma Süreci

Anlamlandırma süreci kaynaklarda farklı başlıklarla ele alınmıştır. Güneş'e (2024) göre bu sürecin metin ve zihin olmak üzere iki boyutu vardır. Metinsel süreç, okurun metin üzerinde gerçekleştirdiği kelimeleri tanıma, cümleleri anlama, cümleler arasında bağ kurma, paragrafları ardından da metni okuma ve anlama ulaşma gibi işlemleri kapsamaktadır. Eskiden, okuma kavrama sırasında yapılan zihinsel işlemler görülmediğinden okuduğunu anlama işlemi metni tekrar tekrar okuma, kelimelerin anlamlarını öğrenme gibi metin üzerinde yapılan işlemlere bağlanmaktaydı. Anlamanın kontrolü de metin sonunda yer alan sorularla yapılmaktaydı. Geleneksel yaklaşımlar anlama işlemini metin üzerinde yapılan bu işlemlere bağlamaktaydı. Zihinsel süreçler ise anlamayı, metinden alınan bilginin ön bilgilerle ilişkilendirilerek zihinde işlenmesi ve yeni anlamların üretilmesiyle açıklar. Anlama sırasında zihin görüntüler ve şemalar oluşturma gibi pek çok işlem yapmaktadır. Bilişsel yaklaşıma göre okuyucunun okuma alışkanlığı, kişisel deneyimleri, kültürel donanımı, sosyal kültürü aktif bir anlamamanın gerçekleşmesinde etkilidir.

Günümüz araştırmaları anlamlandırma sürecini beş aşama olarak ifade etmektedir: (Giason, 1990; Irwin, 2007'den akt. Güneş, 2024: 39)

1. Küçük Süreçler: Metnin küçük yapılarından, kelimelerden ve cümlelerden yola çıkarak anlamlandırma sürecidir. Okur, cümlelerin önemli kelimelerini belirleme, bu kelimeyi anlama sonucunda cümle içindeki önemli anlamı belirleme ve metni kavramak için hangi anlamların önemli olduğunu seçme gibi işlemler yapar. Önemli bilgileri seçer, önemsizleri ayırır.

2. Bütünleştirme Süreçleri: Cümleler arasında bağlantı kurma yoluyla anlamlandırma sürecidir. Okurun ipuçlarını, geçiş ve bağlantı ifadelerini, bağlaçları kullanmasını, birbirini tamamlayan cümleleri tespit etmesini ve çıkarımlar yapmasını gerektirir. Cümleler arasındaki ilişkiyi doğru belirleyebilirse metni anlamlandırmış olur ve akılda tutması kolaylaşır.

3. Büyük Süreçler: Metnin genelini anlamaya yönelik süreçlerdir. Elde edilen bilgilerin organize edilmesi, ana fikrin tespit edilmesi, metnin yapısının çözülmesi, önemli bilgilerin seçilmesi ve okunanların özetlenip kısaca zihinde belirmesi süreçlerini kapsar. Böylelikle metin ayrıntılarıyla ama bir bütün olarak öğrenilir ve hatırlanabilir.

4. Geliştirme Süreçleri: Okurun ön bilgileriyle okudukları arasında bağ kurarak yeni anlamlar çıkarma sürecidir. Bu süreçte okur tahminler yapar, detayları fark eder ve okuduklarını görselleştirebilir.

5. Üst Bilişsel Süreçler: Okurun bilinçli bir şekilde anlama sürecini yönetmesi ve kullanacağı okuma tekniklerini düzenlemesi sürecidir. Okur anlamasını okuma sırasında kontrol eder. Anlama sekteye uğradığında yeni stratejiler belirleyerek okumasına devam eder.

Bu süreçler eğitim ortamlarında kolaylıkla uygulanabilir süreçlerdir ve öğrencilerin anlamlandırma becerilerini geliştirmede kullanılmalıdır. Bu süreci daha etkili kılmak için geçmişten günümüze pek çok model geliştirilmiş ve eğitim sistemlerine uyarlanmıştır. Geçmişten günümüze doğru geliştirilen modellerde metindeki anlamdan zihindeki anlama geçiş net bir şekilde görülmektedir. Bu modeller eğitim yaklaşımlarına göre geleneksel, bilişsel ve yapılandırmacı anlama modelleri olarak sınıflandırılmaktadır. Türkçe Öğretim Programındaki öğrenme çıktıları da yapılandırmacı yaklaşımdan hareketle belirlenmiştir. Bu modellerin anlama kavramını ele alışları arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Geleneksel anlama modelleri bu modellerin en eskisidir. Bu yaklaşımda metindeki anlamı olduğu gibi almaya odaklanılmıştır. Bilişsel anlama modelinde ise anlama gerçekleşirken zihnin gerçekleştirdiği işlem ve sürece önem verilir. Günümüzde geçerli olan yapılandırmacı

yaklaşımına göre ise okurun metindeki anlamdan ve ön bilgilerinden yola çıkarak yeni anlamlar üretmesi yani anlamlandırması önem kazanmıştır. (Güneş, 2024: 93)

Tablo 3. Anlama Modelleri

	Geleneksel	Bilişsel	Yapılandırıcı
Amaç	Metindeki anlamı bulma ve olduğu gibi alma	Metindeki anlamı bulma ve zihinsel kavramlara çevirme	Metinden yeni anlam üretme
Temel Anlayış	Anlam metin içindedir. Okuyucu metindeki anlamı balık gibi yakalar.	Okuyucu metindeki anlamı çeşitli zihinsel işlemlerden geçirir.	Okuyucu ön bilgilerini ve metindeki bilgileri birleştirerek yeni anlamlar oluşturur.
Odak Noktası	Metin odaklıdır. Metin merkeze alınır ve incelenir.	Metin ve zihin odaklıdır.	Zihin Odaklıdır. Öğrencinin zihni merkeze alınır, anlama becerileri geliştirilir.
Öğretim Yöntemi	Kelimelerin anlamını bilme, metinle ilgili sorular sorma	Metinle ilgili sorular sorma, dikkati yoğunlaştırma ve çıkarım yapma	Metinle ilgili sorular sorma, anlama tekniklerini öğretme, metnin ötesine geçme
Uygulama	Uyarma, etki-tepki, pekiştirme	Uyarma, etki-tepki, pekiştirme	Önbilgileri harekete geçirme, yeni bilgileri anlama, ilişki kurma, zihinde yapılandırma
Değerlendirme	Metinle ilgili zihinde kalan veya hatırlanan bilgileri belirleme	Metni anlamada etkili olan zihinsel süreçleri belirleme	Öğrencilerin anlama beceri ve düzeylerini belirleme
Öğretim Araçları	Alıştırma ve kısa metinler	Alıştırma ve etkinlikler	Etkinlikler, kısa ve uzun metinler, görseller, grafikler
Öğrencinin Rolü	Pasif, metindeki bilgileri olduğu gibi alan, ezberleyen	Yarı aktif, metindeki bilgileri alan ve işleyen	Aktif, metindeki bilgilerden yeni bilgiler üreten

Okuma Anlamlandırma Sürecini Etkileyen Etmenler

Okurların hedeflenen anlamlandırma düzeyine erişmesinde rol oynayan birçok etmen vardır. Bu etmenleri ‘bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal ve metinsel etmenler’ olarak sınıflandırmak mümkündür. (Ülper, 2021: 76)

Okuma Anlamlandırma Sürecini Etkileyen Bilişsel ve Üstbilişsel Etmenler

Okuma sırasında okuyucunun zihninde pek çok işlem gerçekleşir. Okur metinden aldığı bilgileri işler, ön bilgileriyle birleştirir ve yeni anlamlar üretir. Bilişsel etmenler okurun bu işlemleri gerçekleştirme sürecini kapsar. Üst bilişsel etmenler ise okurun metni anlamlandırırken kullandığı stratejilerin farkında olma durumudur. Okur, işlevsel bir okuma için bilinçli olarak en uygun anlamlandırma stratejisini belirler ve

uygular hatta yeni anlama modelleri geliştirir. Bilişsel ve üstbilişsel süreçlerde anlamlandırmayı etkileyen faktörleri Ülper (2021:76) beş başlık altında değerlendirmiştir:

Biçimsel şema: Metnin sahip olduğu anlamsal içeriğin düzenleniş biçimi okurun anlamlandırma sürecinde etkilidir. Okur, metinde sunulan bilginin nasıl düzenlendiğini bilirse o metni daha kolay kavrayacaktır. Şematik yapı okurun metindeki kodları çözmesinde, düşünceler arasında ilişki kurmasında bir yol haritası işlevi görmektedir. Okur okuma biçimine şematik yapıya bakarak karar verir. Mesela metin öyküleyici bir yapıdaysa farklı, bilgilendirici metin yapısına sahipse farklı stratejiler kullanacaktır. Öyküleyici metinlerde olaylar arasındaki bağlantılara, karakterlerin taşıdığı ip uçlarına odaklanırken bilgilendirici metin yapısında neden sonuç ilişkilerine, sıralamalara, karşılaştırmalara, açıklamalara odaklanır.

Dilsel ve İçeriksel Şema: Anlamalı bir okuma gerçekleştirebilmek için ilk önce okunan metnin üretildiği dilin özelliklerini, kurallarını iyi bilmek gerekir. Sesleri, sözcükleri, dil yapılarını iyi tanımak anlamlandırmanın ilk koşuludur. Okur bu yapıları kullanarak metinde kodlanan bilgiyi çözer. Ancak dil yapılarını tanımak tek başına yeterli değildir. Okur, dilbilgisinin yanı sıra okuma sürecine kendi artalan bilgisini de dâhil eder. Metnin konusuyla bağlantılı olarak kendi artalan bilgisini dâhil ettiği bu süreç içerik şemasını oluşturur. Mesela ‘Çevre Kirliliği’ konulu bir metinle karşılaşan okur bu konuda sahip olduğu yaşam bilgilerinden hareketle zihninde birtakım görüntüler oluşturup konuyla ilgili çözüm yolları düşünüp metinde okuyacaklarıyla ilgili beklentiye girebilir.

İçerik şemasında okurun sözcük dağarcığının geniş olması da çok önemlidir. Okur metne ilişkin ne kadar geniş bir kelime bilgisine sahipse metni de o kadar iyi kavrayacaktır. Çünkü metindeki kavramları karşılayan sözcükleri bilmeden o metni anlamak mümkün olmayacaktır. Okur sözcüklerin hem yüzeysel hem de derin anlamını bildiği ölçüde akıcı okuyabilir ve metni anlayabilir. Her metin anlaşılabilmek için farklı seviyelerde kelime bilmeyi gerektirir. Mesela, düşük seviyede sözcük bilgisi kolay metinleri anlamada yeterli olabilir ancak edebi bir metni anlamada yetersiz kalabilir. Metinler bilinmeyen sözcükleri içermelidir ancak bilinmeyen sözcüklerin miktarı okunabilirliği olumsuz etkilememelidir. Öğrenciler metni okurken anlamını bilmedikleri sözcüklerin karşılıklarını bağlamdan hareketle bulabilmelidir.

Akıcı Okuma: Akıcı okuma okurun metindeki sözcükleri duraksamadan, uygun hızla okuma hataları yapmadan seslendirmesidir. Okur metni zihninde parça parça değil bir bütün olarak yapılandırmalıdır. O nedenle metni belli bir hızda ve hatasız okumak metindeki genel anlamı bütün olarak görebilmek için çok önemlidir. Akıcılık sadece seslendirme olarak anlaşılmamalıdır. Okur belli hızda kelimeleri seslendirirken eş zamanlı olarak okuduklarını da aynı hızla anlamlandırabilmelidir. “Akıcı okumada üç temel bileşenden söz edilir. Bunlar; sözcüklerin düzgüsünü çözmede hatasızlık ya da doğruluk, sözcükleri okumada hızlı, anlamlı ve akıcı bir biçimde yani bütünsel sesli okumadır.” (Ülper, 2019:100)

Çalışma Belleği: Bir uyarının etkisiyle uzun süreli bellekte bulunan bilgilerin etkin hâle geldiği bellektir. (Ülper, 2021:108) Okur uzun süreli bellekteki bilgileri buraya aktardıktan sonra metni anlamaya yönelik işlemler yapar. Ancak çalışma belleğini kullanabilme kapasitesi her okur için aynı değildir. Bu da anlamlandırarak okumada farklılıklara yol açar.

Okuma Anlamlandırma Stratejileri: Okurun okuma sürecinde kullandığı stratejiler okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemektedir. Okurun bu stratejileri kullanması öğrenme sürecinin sorumluluğunu almış olduğunu gösterir ve okuduklarının ve okuma amacının farkında olmasını gerektirir. Okuma sürecinde okur, okuma amacı, metinden beklentisi ve sahip olduğu ön bilgilerle bağlantılı olarak anlamlandırma yapar ve sürece etkin katılır. Amacı ve beklentisine göre bir yaklaşım belirler, metni nasıl okuyacağına dair farklı yollar geliştirir. Metni anlamlandırma sürecinde karşısına çıkan engelleri aşmasını sağlayacak birtakım stratejilere başvurur. Bazen metni tekrar okur, kendisine bazı sorular sorar, karşılaştırmalar yapar. En uygun anlamlandırma yöntemini bulup metindeki anlamı çözmeye çalışır. Yani okurun metni en doğru şekilde anlamlandırabilmek için bilinçli bir şekilde başvurduğu çözüm yolları anlamlandırma stratejileridir. Okur, okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında anlamlandırma stratejilerinden yararlanır. Tüm okurlar anlamlandırma stratejilerini uygulama konusunda aynı düzeyde değildir. Okuyucunun strateji kullanma bilinci okuduğunu anlamlandırmada çok etkilidir. Bu stratejilerin öğretimi okullarda yapılabilir.

Okuma ve Anlamlandırma Sürecini etkileyen Duyuşsal Etmenler

Okuma sürecinde duyuşsal faktörler okumaya başlamada ve okumayı sürdürmede oldukça önemlidir. Okurun özyeterliğı, güdüsü ve tutumu duyuşsal yanını oluşturur. Okumayı, öğrenmeyi doğrudan etkiler.

Özyeterlik algısı okumada, kişinin metni anlamlandırabilme, gereken işlemleri yapabilme becerisine olan inancıdır. Özyeterlik algısı olumlu olan öğrencilerin kaygısı daha azdır. Daha kararlı ve azimlidirler. Okuma güduları de daha yüksektir. Karşıt durumdaki öğrenciler ise okumaktan kaçınabilirler.

Okurun okuma amacına yönelik istek duyması, gereken enerji ve motivasyona sahip olması güdülenmişlik düzeyini ortaya koyar. Öğrencinin okumaya istekli ve hazır olma durumu okuduğunu anlamlandırabilmesinde son derece etkilidir. Okurun yeteri kadar güdülenmemesi, kaygılı ve olumsuz bir tutum geliştirmiş olması; okuma etkinliğini başından sonuna kadar bir amaca bağlı olmadan ve gereken düzeyde zihinsel çaba harcamadan gerçekleştirmesine neden olur (Hamzadayı & Batmaz, 2022:194).

Okuma motivasyonu içsel veya dışsal olabilir. İçsel motivasyonu olan okurlar kendi ilgileri ve merakları için okurlar. Dışsal faktörlerle güdülenmiş okurlar ise bir ödül veya cezanın etkisiyle okurlar. Bu da okumanın sürekli ve verimli olmasını olumsuz etkiler.

Kişinin okumaya yönelik gösterdiği davranışlar ve onu bu davranışlara iten eğilimler de okuma tutumunu oluşturur. Yani kişi okumaya karşı olumlu veya olumsuz duygular içinde olabilir, bu da okuma eylemine karşı davranışlarına yön verir. Öğrenci okumanın kendisi için yararlı ve gerekli olduğuna dair inanca sahipse okuduklarını daha kolay anlayacaktır. Aksine okuma eylemini gereksiz gören bir tutuma sahipse okuma eylemi sonucunda doyuma ulaşması ve okuma amacını gerçekleştirmesi mümkün olmayacaktır bu da okuma davranışını sürdürme eğilimini olumsuz etkileyecektir.

Okuma ve Anlamlandırma Sürecini Etkileyen Metinsel Etmenler

Okuma metinlerinin özellikleri okurun metni anlamlandırmasında etkilidir. Metnin türü ve güçlük düzeyi göz ardı edilmemelidir. Öğrenciler nitelikli, doğru metinlerle karşılaştırılmalıdır. Seviyesine uygun olmayan güçlükte bir metinle

karşılaşan okur, okuduğunu anlamada zorlanacaktır. Kavram yoğunluğu, cümlelerin uzunluğu, bilinmeyen kelimelerin fazlalığı, yazarın üslubu metnin zor olarak değerlendirilmesine neden olabilir. Yazıların okunabilirlik durumu, punto büyüklüğü, cümlelerin uzunluğu, sözcüklerin seçimi, sayfanın düzeni, metnin akıcılığı ve tutarlılığı gibi pek çok özellik metnin okunabilirliği açısından önem taşır.

Görsellik açısından yazıların okunabilirliğindeki, kâğıdın parlaklığı ve sayfa düzenindeki sorunlar, harflerin küçüklüğü, sözcükler arasındaki boşluklar, satırlar arasındaki boşluk gözün yazıları tarayıp zihne göndermesi aşamasında güçlüklerle yol açabilir. Zihin sözcükleri belli bir hızda algılamak ve işlemek zorundadır. Net bir biçimde okunamayan yazılar için beyin daha çok zaman ve enerji harcayacak, bu durum okuduğunu anlamlandırma sürecinin gerçekleşmesine engel oluşturacaktır. Okuma tutumunu ve güdüsünü de doğrudan etkileyecektir.

Anlamlandırma sürecinde metindeki görsel etmenler kadar anlamsal etmenler de önemlidir. Okurun sahip olduğu sözcük ve terim dağarcığına, artalan bilgisine ve ön bilgilerine uygun metinler daha kolay okunup anlaşılırken aksi durumdaki metinler kolay anlaşılammamaktadır. Mesela okurun metinde geçen kavramlarla daha önce karşılaşmış olması metni daha okunabilir ve anlaşılabilir kılacaktır. Anlamsal bağlamda metnin okurun gelişim özelliklerine uygun olup olmaması da okunabilirlik açısından önemlidir. Örneğin hedef kitlesi belli bir yaşa hitap eden metinler, hedef kitlenin sahip olması gereken kelime hazinesi, artalan bilgisi gibi özellikler dikkate alınarak seçildiğinde okur için o metin daha anlaşılabilir olacaktır.

Okunacak metnin uzunluğu hedef kitlenin özelliklerine uygun olmadığında metnin okunabilirliği azalır. Sözcükleri oluşturan hece sayıları, cümleleri oluşturan sözcük sayıları ve metni oluşturan cümle sayıları metnin anlaşılabilmesinde etkilidir.

Anlamlandırma Becerileri

Bir metni anlamlandırmak için bireye öğretilmesi gereken birtakım beceriler vardır. Bu beceriler beş başlık altında toplanmıştır: (Gaonac'h & Fayol, (2003)'dan akt. Güneş, (2024:140)).

Kelime becerileri: Kelimeleri tanıma, anlamına ulaşma, zihinsel sözlük geliştirme gibi kısa metinleri anlamayı sağlayacak becerilerdir.

Dil becerileri: Bu beceriler dil yapılarını tanıma, dilin kurallarını bilme, daha fazla kelime tanıma, yazım bilgisi gibi becerilerdir.

Metin becerileri: Metin içindeki bağlantıları, uyumu, mantıksal ve zamansal dizilimi vb. unsurları anlamaya yönelik becerilerdir. Diğer disiplin alanları ve farklı türdeki metinleri anlamak için gerekmektedir.

Kaynak becerileri: Metni yorumlamak, metinden çıkarımlar yapmak için gerekli olan dünya bilgisine, akademik ve kültürel bilgiye sahip olmaktır. Öğrencinin kültürel birikimi, yazar, edebiyat bilgisi, konu ve alan bilgisi zihninin zenginliğini ortaya koyar. Sahip olduğu bilgi ne kadar çoksa metni o kadar iyi yorumlar, anlamlandırır.

Teknik beceriler: Okuyucunun metni daha iyi kavramak, anlamayı düzenlemek, anlama sürecini kontrol etmek ve değerlendirmek için birtakım tekniklerden yararlanma becerisidir. Anlama durumunu izleyebilmeleri için bu teknikler öğretim yoluyla öğrencilere kazandırılmalıdır.

Goigoux, (2013) bu beş başlığa çıkarımsal becerileri de ilave etmiştir. (akt. Güneş,2024:142):

Çıkarımsal beceriler: Akıl yürütme, örtülü anlamı bulma, satır aralarını okuma, metinde verilen anlamın ötesine geçebilme becerisidir ve öğrencinin gelişimine katkısı büyük becerilerdendir.

Anlamanın gerçekleşmesinde sadece ön bilgiler, deneyimler, duygular yeterli olmamaktadır. Bir başka sınıflama öğretilecek anlamlandırma becerilerini iki başlıkta incelemektedir. Anlamaya yardımcı olan, okurda bulunması gereken zihinsel ve ön koşul beceriler de bulunmaktadır. (Güneş, 2024:139)

Zihinsel beceriler: Okunan metinden alınan bilgiyi hatırlamayı sağlayan, öğrencinin bireysel özelliklerine göre değişen *bilgiyi tutma*; Zihinde yapılan, cümlelerin başından sonuna kadar bütününün anlaşılmasını sağlayan zihinsel işlemleri kapsayan *bilgiyi işleme* ve bu iki işlemi içine alan işlemleri planlayıp kontrol edebilme becerisini için alan *süreçleri yönetme* becerisidir.

Ön koşul beceriler: Anlama sürecinde zorunlu beceriler olarak görülmektedir (Blanc & Brouilet (2005)'ten akt. Güneş,2024:140). Okuyucunun metinde gerekli olan bilgileri seçip önemli olmayanları eleme işlemini yaptığı *seçme*; okuyucunun önemine göre metnin içeriğine uyum sağlayacak şekilde metindeki ögeler arasında öncelik sıralaması yapabilme becerisi *düzenleme*; okuyucunun sahip olduğu ön bilgilerle metinden öğrendiklerini belli bir mantığa göre harmanlama becerisi *bütünleştirme* okuduğunu anlamada ön koşul becerileri oluşturmaktadır.

Güneş, (2024:143)' in derlediği bir diğer bilgiye göre Maryse Bianco tarafından geliştirilen Anlama Öğretim Modeline dayanan ve okuma-anlama işlemlerinin tamamını bir bütün olarak ele alan yaklaşıma göre öğretilecek anlamlandırma becerileri üç grupta toplanmaktadır:

Temel Beceriler: Yazılı kelimeleri tanıma, anlama, ayırt etme ve akıcı okuma gibi temel becerilerdir. Bunlar bir metni okuyup anlamamanın ilk basamağını oluşturmaktadır.

Anlama Modeli Oluşturma Becerileri: Okuma- anlama sürecinde kelimeyi tanımaktan zihin modeli oluşturmaya yani başlıktan özetlemeye kadar yapılan bütün işlemleri ve süreçleri içine alır. Okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası teknikleri kullanma süreci yapılan işlemlerdir. Bağlantılar sezilir, ana fikir belirlenir, bilgiler düzenlenir ve özetlenir.

Anlamı Geliştirme Süreçleri: Okuyucunun okuma sonrası anlamı geliştirmek için kullandığı becerilerdir. Okuma sonrasında okur metinden aldığı bilgileri düzenleyebilme, birleştirme, çıkarımda bulunup yorum yapabilme, öğrendiklerini eleştirme becerilerine sahip olmalıdır.

Yukarıda sayılan beceriler derslerde yapılacak anlamlandırma becerisini geliştirecek etkinliklerle öğrencilere küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır.

Anlamlandırma Etkinlikleri

Giasson, Fayol, Lagache gibi uzmanlar anlamlandırma sürecinde kazandırılacak becerilerle birlikte bu becerileri kazandırmak için uygulanacak strateji ve çalışmaları da belirlemişlerdir (Güneş, 2024:248). Öğretim programımızda kullanılan yapılandırıcı

yaklaşımı göre öğrencilerin aktif ve kalıcı öğrenmelerini sağlamak için metinler üzerinde çeşitli etkinlikler yapılmalıdır. Anlamlandırma becerilerini geliştirmek ve tekniklerini öğretmek için aşağıdaki etkinlikler uygulanmalıdır:

Küçük Yapıları Anlama Etkinlikleri

Cümledeki bilgileri kavrayabilmek için verilen kelimeleri, cümlecikleri ve bunların oluşturduğu cümleyi tanıma, anlama etkinlikleridir. Sözcük boyutunda kelimeyi oluşturan harf ve heceleri birleştirme, kök ve ekleri tanıma, yeni kelimeler türetme, cümlenin bağlamında kelimeyi tanıma, sözcüklerle yeni cümleler oluşturma, gerçek, mecaz, eş anlam, zıt anlam çalışmaları, yakın anlamlı sözcükleri belirleme etkinlikleri bulunmaktadır. Kelimeler anlamlı olarak birleşerek deyim ve cümlecikleri oluşturur. Deyim ve cümleciklerin anlamını kavramak için tekrarlı okuma, cümleyi anlamlı küçük parçalara ayırma, zihinsel sözlük geliştirme gibi etkinlikler yapılabilir. Küçük yapılarda bulunan bilgileri seçme etkinlikleri ise cümleciklerdeki önemli anlamları belirleme ve önem sırasına koyma, cümleyi anlamlandırma işlemleridir. Önemli bilgileri önemsiz olanlardan ayırma üzerinde çalışılmalıdır.

Anlamları Bütünleştirme Etkinlikleri

İlki cümle bağlarını tanımadır. Bu etkinliklerde cümleler arasındaki ilişkiler belirlenip cümlelerin anlamları birleştirilmekte ve böylelikle paragrafta verilen anlama ulaşılmaktadır. Örneğin ‘ama, çünkü, hatta’ gibi geçiş ve bağlantı ifadelerinin ‘ve de ile’ gibi bağlaçların işlevini tanıma, zamirlerin katkısını, anahtar kelimeleri belirleme etkinlikleri yapılabilir. İkincisi ‘mantık bağlarını anlama’ etkinlikleridir. Cümleler arasındaki anlam bağlarını sağlayan kelimeleri tespit etme etkinlikleri yapılabilir. Üçüncüsü çıkarım yapma etkinlikleridir. Metinde okuduklarında yola çıkarak örtülü anlamları bulma ve metnin anlamını geliştirme etkinlikleridir. Çıkarımlar ya metinden hareketle ya da okuyucunun sahip olduğu ön bilgilere göre yapılmaktadır.

Büyük Yapıları Anlama Etkinlikleri

Ana fikir belirleme, metin yapısını tanıma, metni özetleme gibi metnin tamamını anlamaya yönelik etkinliklerdir.

Anlamı Geliştirme Etkinlikleri

Tahmin etme, sorgulama gibi zihinsel işlemlerle metnin büyük yapılarından gerekli bilgi ve anlamları seçme etkinlikleridir. Bu etkinliklerle okur sahip olduğu ön bilgiler metinden seçtiği anlamı bütünleştirir ve yeniden yapılandırır.

Üst Bilişsel Etkinlikler

Okur bu etkinliklerle öz değerlendirme ve öz düzenleme işlemleri yapmaktadır. Okurun kendi anlama sürecini değerlendirmesi, anlayıp anlamadığını değerlendirip anlama problemlerini giderebilmesi, yeni stratejiler seçerek anlamadığı yerleri tespit edip kavraması için etkinlikler yapılmalıdır.

Değerlendirme Etkinlikleri

Değerlendirme amacıyla yapılacak etkinlikler bilgiyi bulma, metni anlama, düşünce geliştirme, bilgiyi uygulama, metni değerlendirme etkinlikleridir. Bilgiyi bulma etkinlikleri; yeni bilgileri keşfetme, yararlı bilgileri araştırıp seçme etkinlikleridir. Ana fikir ve yardımcı fikirleri tespit etme, konuyu belirleme ve metin ile ilgili görüş geliştirme etkinlikleri metni anlama etkinlikleridir. Düşünce geliştirme etkinlikleri; metnin derin anlamına ulaşma, çıkarım yapma, bağlantıları keşfetme ve yeni bağlantılar oluşturma etkinliklerinden oluşmaktadır. Bilgiyi uygulama etkinlikleri; bilgileri sorgulama, sıralama, günlük yaşamla ilişkilendirme, problem çözme, değerlendirme ve yeni bilgileri günlük hayata taşıyabilme etkinliklerinden oluşmaktadır. Metni değerlendirme etkinliklerinde ise metnin yapısal özellikleri ve türü tespit edilir. Dil yapıları keşfedilir ve değerlendirilir.

Anlamlandırma becerileri sadece beceri geliştirmek için değil aynı zamanda elde edilen becerileri ve okuduğunu anlama sürecini değerlendirmek için de kullanılan etkinliklerdir. Etkinliklerle beceri kazandırma yaklaşımı Türkçe derslerinde uzun yıllardır uygulanmaktadır. Anlamlandırma becerilerinin etkinliklerle geliştirilmesi öğrencilerin tüm yaşam becerilerine katkı sunacaktır. Çalışmaya konu olan anlamlandırma becerisini geliştirici etkinlikler yukarıda yazılan maddelerden hareketle oluşturulmuştur. Etkinlikler sırasında öğrencilere açıklanan anlamlandırma stratejilerinden de yararlanılmıştır.

Okuma Anlamlandırma Stratejileri

Okurun karşılaştığı duruma çözümler üretme ya da yeni bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarma sürecinde uygulamış olduğu teknik ve yöntemlerin tümüne anlamlandırma stratejileri denilmektedir (Akın, 2013). Okuma sürecini başarıyla gerçekleştirmede kullandığı zihinsel işlemler veya anlamamanın zorlaştığı durumlarda başvurduğu çözüm yollarıdır. Okuduğunu anlamlandırma süreci, okuma öncesinde ve sonrasında bazı etkinliklerin yapılmasını gerektiren karmaşık, zihinsel bir süreçtir (Ülper, 2021:110). Bu süreci Ülper (2021) bir futbol maçına benzeterek açıklar. Nasıl ki bir futbol maçında başarıya ulaşmak sadece maç anına bağlı değilse, anlamlandırarak okumak da sadece okuma anına bağlı değildir. Bir futbol maçı için oyuncular antrenman ve ısınma süreci yaşarlar. Ardından rakip takımı değerlendirir ve nasıl bir oyun sergilemeleri gerektiğine karar verirler. Maç anındaki gelişmelere göre yeni planlamalar yapıp stratejiler geliştirirler. Maç sonrasında da yaşananları gözden geçirip değerlendirmeler yapar, çıkarımlarda bulunurlar. Anlamlandırma süreci de benzer şekilde düşünülebilir. İyi bir okur, okuma hedefine ulaşmak için ön hazırlık yapar, uygun okuma yöntemini belirler. Karşılaştığı okuma engellerini aşmak için yeni yaklaşımlar geliştirir, farklı stratejiler uygular. Okuma sonrasında da bir sonuca varır, yeni anlamlar çıkarır, değerlendirmeler yapar. O nedenle okuma sürecinde yapılacak çalışmalarla ilgili öğrencileri bilgilendirmek, eğitim sürecinde sürece yönelik planlamalar yapmak sürece katkı sağlar.

Okuma sürecinde yapılacak çalışmaları Ülper (2021) “Okuma Anlamlandırma Stratejileri”; Güneş (2024) “Okuma Teknikleri”; Karatay (2014) ve İşcan & Baskın (2020) “Okuma Stratejileri”; Kıröğlu (2020) & Baştuğ ve ark. (2024) “Okuduğunu Anlama Stratejileri”; Akyol (2006) “Okuma Sırasında Yapılacak Çalışmalar” Razi (2007) “Okuma Aktiviteleri” başlığıyla ele almıştır. Alan taraması sırasında strateji-teknik, anlama- anlamlandırma- anlamı yapılandırma ile okuduğunu kavrama ifadeleri konusunda bir tür kavram kargaşası bulunduğu, bu ifadelerin farklı çalışmalarda birbirinin yerine kullanıldığı görülmüştür. Çalışmada hazırlanıp uygulanan anlamlandırma becerisine dayalı etkinlikler tüm bu çalışmaların taranması sonucunda hazırlanmıştır. Yapılan çalışmaların ortak noktası anlamlandırma stratejilerini okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası stratejiler şeklinde sınıflandırılmasıdır. Akyol, (2006); Epçaçan, (2009), Baştuğ ve ark., (2024)’nın çalışmalarından hareketle

anlamlandırma stratejileri aşağıdaki tabloyla gösterilebilir:

Tablo 4. Anlamlandırma Stratejileri

Okuma Öncesi Stratejileri	Okuma Anı Stratejileri	Okuma Sonrası Stratejileri
Amaç oluşturma	Akıcı Okuma	Özetleme
Göz Gezdirmeye	Altını Çizme	Sentez Yapma
Ön Bilgileri Kullanma	Not Alma	Değerlendirme Yapma
Görselleri İnceleme	İrdeleme-Sorgulama	Soru Üretme
Güdüleme Stratejileri	Soru Sorma	Görselleştirme
Tahmin Etme	Anlamayı İzleme	Yansıtıcı Düşünme
	Zihinde Canlandırma	Anlatma
	Tekrar Okuma	
	Bağlamı Kullanma	
	Çıkarım Yapma	
	Bağlantı Yapma	

Okuma Öncesi Anlamlandırma Stratejileri

Okuma öncesinde yapılan çalışmalar okurun metni anlamlandırmaya hazırlıklı olmasını sağlayan zihinsel işlemlerdir. Okur; okuma öncesinde metnin içeriğiyle ilgili kestirimde bulunarak fikirler geliştirir, bu fikirlerle bağlantılı ön bilgilerini çağırır, okuma amacı belirler ve metne nasıl yaklaşacağını dair yollar bulur. Okuma öncesinde yaptığı bu zihinsel işlemler okurun kendi artalan bilgisiyle okuyacakları arasında bağlantı kurup metni anlamlandırmasını kolaylaştırır. Aynı zamanda metne odaklanmasını da kolaylaştırır. Okur okuma amacı belirlediğinde metinden üst düzeyde faydalanabilir.

Ülper (2021:109) okuma öncesinde okurun kullanması beklenen stratejileri aşağıdaki şekilde sıralar:

- “Okuma amacını saptama,
- Amaca göre metni okuma türünü ve hızını saptama,
- Metnin resmine dayalı olarak kestirimlerde bulunma,
- Metnin başlığına, alt başlıklarına ve koyu ya da italik yazılmış noktalara dayalı olarak kestirimlerde bulunma,
- Kestirimlerini arkadaşlarıyla tartışma,
- Metnin giriş ve sonuç bölümlerinde göz gezdirmeye,
- Metnin konusunu yansıtan anahtar sözcükleri tarama,

- Bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma,
- Biçimsel şemayı etkinleştirme.”

Akyol (2006:30) ve Güneş (2024:156) okuma öncesi etkinlikleri dört başlıkta inceler:

Göz gezdirme: Bu etkinlik okurun okuma amacı belirlemesi ve güdülenmesinde oldukça etkili bir stratejidir. Göz gezdirme, okurun ön bilgilerini harekete geçirir ve metni anlamasını kolaylaştırır. Akyol (2006) göz gezdirmenin aşamalarını “ana ve alt başlıkları okuma, giriş paragrafını okuma, görselleri okuma italik ve koyu renkte yazılımları okuma, sonuç paragrafını okuma, ön ve arka kapaktaki bilgileri okuma, yazar hakkındaki bilgileri okuma; içindekiler, dizin, basım tarihi ve sözlük kısımlarına bakma” şeklinde sıralar. Bu etkinliklerden sonra okurun metnin konusu, görsellerin amacı, farklı yazılımların amacı, metnin organize ediliş biçimi üzerinde düşünerek amaç oluşturması beklenir.

Okuma Amacı Oluşturma: Okuma amacı okurun metinden ne öğrenmek istediğini ifade eder. Okur metni neden okuduğunun bilincinde olmalıdır. Eğitim ortamlarında öğretmenler öğrencilere “Ana fikir nedir, metnin konusu, türü nedir?” gibi sorular yönelterek okuma amacı oluşturmalarına yardımcı olurlar. Farklı metin türlerini öğrencilere tanıtır, bilgilendirici bir metinle olay metninin veya bir şiirin farklı okumalar gerektirdiğini ve farklı amaçlar için okunduğunu öğrencilere anlatırlar. Başlık ve görselleri kullanarak metnin konusunu belirleme çalışmaları yaptırarak okuma amacı oluşturmalarını kolaylaştırırlar. Zamanla iyi bir okur okuma amacını kendisi oluşturabilecek hâle gelmelidir. Okuma öncesi bir amaç belirlenmesi okurun kullanacağı stratejiye de yön verir.

Ön Bilgileri Okuma Ortamına Aktarma: “Ön bilgi, gözlem, deney ya da çeşitli zihinsel çıkarımlar yoluyla bireyin yaşam boyu edindiği bilgiler şeklinde açıklanmaktadır.” Güneş (2024:156). Okurun sahip olduğu ön bilgiler anlamlandırma sürecini etkileyen en önemli faktörlerdir. Metindeki kodun çözülmesi, anlamın yapılandırılabilmesi için okurun ön bilgilere ihtiyacı vardır. Hakkında hiçbir bilgi sahibi olmadığı bir metni okurun anlamlandırabilmesi mümkün değildir. Bu nedenle eğitim ortamlarında öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek etkinlikler uygulanmalıdır. Okumalara beyin fırtınası veya “ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim”

gibi sorular içeren analiz haritalarıyla başlanması yararlı olabilir. Öğrencide konuyla ilgili hiçbir ön bilginin olmayışı okuduğunu anlamlandırmada çok büyük engel oluşturur. Böyle durumlarda öğretmenden öğrencide ön bilgi oluşturması beklenir. Bunun için ön okumalar yapılabilir, düz anlatım tekniğiyle öğretmenler bazı bilgileri verebilir veya düşünce yaprakları, grafik düzenleyiciler gibi materyallerle öğrenciyi okumaya hazırlayabilir.

Tahminler Yapma: İyi okuyucular için okuma aslında okuma öncesi metinle ilgili tahminlerinin doğruluğunu kontrol etme etkinliğidir. Tahminler öğrencilerin hayal gücüne dayalı olarak değil, metindeki ipuçlarından yola çıkılarak yapılmalıdır. Okuma öncesinde tahmin çalışmaları yapılabileceği gibi okuma sırasında bazı bölümlerde okumaya ara verilip okunmayan bölümlerle ilgili tahminler yaptırılabilir. Metinden alınan bazı bölümlerde sözcükler çıkarılarak öğrencilerin boşlukları doldurmaları istenebilir.

Baştuğ ve ark. (2024) iki başlık daha dâhil etmiştir:

Görselleri inceleme: Görseller de okunacak, anlamlandırma yapılacak metinlerdir ve okuyucuya metnin konusu hakkında ipuçları verir.

Güdülenme stratejisi: Okuyucunun okuma becerisine yönelik benlik algısı ve okuma amacı motivasyonunu artırır ve böylelikle metni anlamasını kolaylaştırır.

Karatay (2014: 42), Akyol (2006) ve Güneş (2024)'ten farklı olarak okuma öncesi yapılacak çalışmalara okuma hızı belirleme başlığını da almıştır. Okur metnin türüne, içeriğine, edinilecek bilgiye uygun bir okuma hızı belirlemelidir.

Okuma Anı Anlamlandırma Stratejileri

Okuma anı metni anlamlandırmada önemli bir zaman dilimini kapsamaktadır. Okuma amacını gerçekleştirmek için okur, kendisini ve okuma öncesinde belirlediği amaca ulaşp ulaşmadığını kontrol etmelidir. Seçtiği okuma yönteminin doğruluğunu değerlendirmeli, gerekirse yöntem değiştirmeli veya başka yöntemlerden de yararlanmalıdır.

Karatay (2014: 43) okuma sırasında yararlanılabilecek stratejileri detaylı bir şekilde maddeler:

- “Okurken not tutma
- Anladığından emin olmak için yavaş ve dikkatli okuma (okuma hızını ayarlama)
- Dikkat dağılınca okunan kısma geri dönme
- Önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma
- Anlamayı kolaylaştırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma
- Metin zor geldiğinde üzerinde iyice yoğunlaşma
- Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma
- Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma
- Belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme
- Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
- Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formülleştirme
- Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme
- Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme
- Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etme
- Metinde geçen karmaşık fakat önemli bilgi ve düşünceleri ayırt etme”

Ülper (2021:118) bu maddelere farklı olarak “okurken arkadaşlarıyla tartışma” maddesini ekler.

Akyol (2006: 34) ise süreci üç başlıkta özetler:

Akıcı Okuma: Metni uygun hızda okuyamayan öğrenci bütünü görüp metni anlamlandıramayacaktır. Metnin türüne, okuma amacına göre okuma hızı ayarlanmalıdır. Öğretmenler akıcı okuma becerisini kazandırmak için öğrencilere farklı materyallerle sesli okuma yaptırabilir; eşli okuma, koro şeklinde okuma gibi tekniklere başvurabilir.

Anlamayı İzleme (Kontrol Etme): İyi okurlar okuma esnasında sürekli kendilerini sorgularlar. Okuduklarının anlamlı olup olmadığını, tahminlerinin doğruluğunu kontrol ederler. Belli aralıklarla durup ne anladıkları üzerinde düşünürler.

Okudukları bölümleri kısaca özetleyerek ilerlerler. Okuduklarıyla ilgili görsel imajlar oluştururlar, öğrendiklerini resim, şema gibi görsellerle formülleştirirler. Dikkat dağınıca, anlam kurma sekteye uğrayınca geri dönüşler yapar, gerekli bölümleri tekrar okurlar.

Yardımcı Stratejileri Kullanma: Okur metnin kodlarını en doğru şekilde çözmek için pek çok yardımcı teknikten faydalanır. Küçük problemlere takılıp okumasını sekteye uğratmaz, cümleler ve paragraflarla ilgili hipotezler oluşturur, önemli yerlerin altını çizebilir, bilgi edinmek için bazı ek kaynaklara (sözlük, öğretmen gibi...) başvurabilir.

Baştuğ ve ark., (2024)'nın ayrı başlıklarla ele aldığı “altını çizme, not alma, irdeleme-sorgulama, sorular sorma, zihinde canlandırma, tekrar okuma, bağlamı kullanma, çıkarım yapma, bağlantı kurma” stratejilerini Akyol, (2006) yardımcı stratejilerin içinde değerlendirmiştir.

Altını Çizme: İyi okuyucular metindeki önemli bilgileri belirlemekte ve metnin genel anlamına ulaşmak için tekrar göz atmak üzere bu bilgilerin altını çizmektedirler. Böylelikle okudukları metni daha kolay hatırlamaları mümkün olacaktır.

Not Alma: Okuma sırasında not alma, okurun okuduğu içeriği sadeleştirmesini gerektirir. Okuduğu metni ön bilgileriyle sentezler ve anlamlandırır. Aldığı notlar sayesinde metni kolayca hatırlar.

İrdeleme- Sorgulama: Okuyucunun okuma sırasında metnin içeriğini, yazarın üslubunu ve bakış açısını eleştirel bir gözle irdelemesi kendisinin sahip olduğu şemalarla karşılaştırarak sorgulaması anlamına gelmektedir.

Sorular Sorma: Bu strateji okuyucunun metinden edindiği bilgilerle ilgili sorular sormasıdır. Okuyucu bu stratejiyi kullanarak ön bilgilerini ve tahminlerini okuma ortamına taşımış olur. Okuyucunun okuma sırasında sorduğu “kim, neden, ne zaman... vb.” sorular metni daha iyi anlamasına yardımcı olur.

Zihinde Canlandırma: Okuyucunun deneyimlerinden ve ön bilgilerinden hareketle metnin içeriği, kahramanları, mekânı gibi unsurları zihninde canlandığı stratejidir. Bu strateji okuduklarının kalıcılığını artırır.

Tekrar Okuma: Okuyucu anlama eksiklerini gidermek için anlayamadığı bölümleri tekrar okuyabilir.

Bağlamı Kullanma: Okuyucu metindeki tüm sözcüklerin anlamını bilmeyebilir. Ancak metindeki ipuçlarını tespit ederek metnin bağlamından hareketle sözcüğün anlamını çıkarabilir.

Çıkarım Yapma: Okuyucunun ön bilgilerini, sezgi ve varsayımlarını harmanlayıp metinde açıkça söylenmeyen ifadeleri bulması, örtülü anlamları kavrayabilmesi yeteneğidir. Ana fikirle, olaylarla, neden sonuç bağlantılarıyla, karakterlerle ve daha birçok konuyla ilgili çıkarımda bulunabilirler.

Bağlantı Kurma: Okuyucunun okuma sürecinde kendisiyle metin arasında, okuduğu farklı metinler arasında veya metinle yaşam arasında bağ kurması demektir.

Okuma anı yaptığı bilişsel işlemlerle okur metni anlamlandırır ve bu anlamlandırmanın doğruluğunu değerlendirir. Okuma anında gerçekleştirdiği bu işlemler okuma sonrasında da okurun edindiği bilgiyi daha kolay akılda tutmasını ve anımsamasını da kolaylaştırmaktadır. Not, tutma, altını çizme, yeniden okuma gibi etkinlikler okurun konuyu pekiştirmesinde de rol oynar.

Okuma Sonrası Anlamlandırma Stratejileri

Okuma etkinliğinde metnin sonucuna ulaşmak yeterli değildir. Okuma sırasında başlayan değerlendirme sürecinin okuma sonrasında da devam etmesi beklenmektedir. Okuma amacına ulaşıp ulaşılmadığı, başta yapılan tahminlerin doğruluğu, metnin tam olarak kavranılıp kavranılmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir. Edinilen bilgiler başkalarıyla tartışılabilir, böylelikle metinle ilgili eleştiriler ortaya konulabilir. Bu amaçla okuma sonrasında özetlemeler ve değerlendirmeler yapılır. Okuma sonrasında okurdan beklenen bilişsel etkinlikler Ülper (2021:127) ve Karatay (2014:44)'dan derlenerek aşağıdaki maddelerle özetlenmiştir:

- Okuma öncesi beklentileri gözden geçirme, tahminlerin doğruluğunu kontrol edip bir sonuca varma
- Okuma sırasında yapılan işaretlemeleri ve tutulan notları gözden geçirme
- Ana düşünceyi bulma

- Metinde işlenenlerin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme
- Metni özetleme
- Metinle ilgili soruları yanıtlama
- Metinle ilgili anlamsal haritayı tamamlama
- Okuduğunu kavradığını denetlemek için metni başkalarıyla tartışma
- Metni eleştirme ve metin hakkında yargıda bulunma.

Baştuğ ve ark. (2024: 41) okuma sonrası stratejilerini belirledikleri ana başlıklarda toplamışlardır:

Özetleme: Doğru yapıldığı zaman anlamayı çok kolaylaştıran bir etkinliktir. Okur metindeki önemli bilgilerle önemsiz olanları ayırt eder, fikirler arasında ilişki kurar ve ana noktaları tespit eder. Böylelikle okur metni ana fikirden uzaklaşmadan zihninde sadeleştirmiş olur.

Sentez yapma: Bu süreç okur için bir üretim sürecidir. Okur sahip olduğu veya dışardan aldığı bilgilerle metinden edindiklerini birleştirir ve yeni bilgi ve anlamlar üretir.

Değerlendirme: Okuyucu okuma sonrasında metni yeterince ve doğru bir şekilde anlayıp anlamadığını kontrol eder. Okuma öncesi tahminlerinin doğruluğunu ve okuma amacına ulaşmış olup olmadığını değerlendirir.

Soru Üretme: Soru üretme sadece okuma sonrasında değil sürecin tamamında kullanılan bir stratejidir. Okur, sorular sorarak metinle daha derin bir etkileşime girer. Soruları kendisi ürettiği için okunan metni daha da içselleştirebilir. Soru sorarak hatırlamayı kolaylaştırabilir ve okuduklarını anlayıp anlamadığını değerlendirebilir.

Görselleştirme: Okunan metinler için zihinde görsel temsiller, şemalar, grafikler oluşturmaktır ve okunanı anlamaya ve akılda tutmaya yardımcı bir stratejidir.

Yansıtıcı Düşünme: Okuyucunun ön bilgileriyle yeni öğrendiklerini birleştirip, bunları yazılı veya sözlü olarak özgün bir şekilde ifade etmesidir. Öğrencini okuduklarından yola çıkarak yaptığı bir resim, yazdığı bir hikâyeye yansıtmaya örnek olarak gösterilebilir.

Anlatma: Öğrencinin okuduğu metni kendi cümleleriyle ana fikirden uzaklaşmadan yeniden anlatmasıdır. Okuduklarını belli bir sıra ve düzen içinde anlatarak hatırlamayı da kolaylaştırır. Yani okuduğu metni okur kendisi yeniden yapılandırarak kendi cümleleriyle yazılı veya sözlü olarak tekrar anlatır.

2024 Türkçe Öğretim Programında anlamlandırma etkinliklerine yer verilmiş, bu konuda strateji öğretimi ders kitaplarına girmiştir. Araştırmalar genelde okuma süreci etkinliklerini okuma öncesi, okuma anı ve sonrası olarak sınıflandırsa da 2024 Türkçe Öğretim Programı okuma sürecinde yapılacakları ‘bilişsel ve üstbilişsel stratejiler’ olarak iki başlıkta ele almaktadır. Bilişsel stratejiler; okuma sürecinin başarılı olması için bireyin uyguladığı zihinsel süreçleri ve buna bağlı olarak yaptığı uygulamaları kapsamaktadır. Üst bilişsel stratejiler ise okuma eyleminin doğru bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğini okuma anında takip etmeyi, bir engelle karşılaşıldığında sürece müdahale etmeyi (strateji değiştirme, başa dönme, tekrar okuma, kaynaklara baş vurma gibi...) ve sürecin sonunda hedefe ulaşıp ulaşılmadığıyla ilgili değerlendirme yapmayı içermektedir. Programda bu süreç aşağıdaki başlıklarla yer almıştır:

Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler:

- Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Kullanma
- Tahmin Etme
- Görselleştirme
- Metin Yapılarını Analiz Etme
- Bilgileri Organize Etme
- Soru Sorma
- Çıkarım Yapma
- Özetleme

Farklı başlıklar altında da olsa tüm araştırmacılar, okuma sürecinde işe koşulması gereken bilişsel süreçlerin önemini ve bu süreçte kullanılacak stratejilerin

eğitim ortamlarında kullanılmasının gerektiğini ifade etmişlerdir.

Alan Yazın Taraması

Literatürde anlamlandırma becerilerini konu alan pek çok araştırma yapıldığı görülmüştür. Ancak bu araştırmaların bir kısmı farklı adlandırmalarla (Kodlama stratejileri, bellek destekleyici stratejiler, okuduğunu anlama stratejileri vb.) yapılmıştır. Çalışmaların bir kısmı ise öğrenme stratejilerinin içinde anlamlandırma stratejilerine de yer vermiştir. Doğrudan anlamlandırma becerileri ve anlamlandırma stratejileri konulu çalışma ise oldukça azdır. Bu çalışmada anlamlandırma başlı başına konu edinilmiş olsa da yapılan araştırmalar taranırken farklı başlıklar altında toplanan çalışmalar da incelenmiştir. İncelenen araştırmalar yerli ve yabancı çalışmalar olarak iki başlık halinde sunulmuştur.

Anlamlandırma Becerileri ile İlgili Yerli Çalışmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde doğrudan anlamlandırma becerisini konu edinen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Farklı başlıklar altında, ancak içerik olarak anlamlandırma stratejilerine yönelik teknikleri kullanan araştırmalara rastlanmıştır. Anlamlandırma becerisinin Türkçe dersiyle ilişkilendirildiği bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

Araştırmaların bazılarında anlamlandırma stratejilerinin öğrenmeye etkisi incelenmiştir. Gürsoy'un çalışmasında (2002), Sakarya Anadolu Lisesi'nde 10. sınıfa devam eden öğrencilere anlamlandırma stratejileri eğitimi verilmiş ve eğitimin biyoloji dersinin 'insanda boşaltım sistemi' konusunu kavrama seviyesine etkisini araştırmıştır. Öğrencilere verilen eğitim sonucunda öğrenme düzeyi deney grubu lehine farklılaşmıştır. Anlamlandırma stratejileri eğitiminin öğrencilerin strateji kullanımına etkisi de incelenmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini kullanma durumunda bir farklılık oluşmadığı ancak ön örgütleyici, zihne yerleştirme stratejilerini kullanma, soru sorma ve özetleme çalışmalarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cebesoy (2009), 120 6. Sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada fen öğretiminde anlamlandırma ve örgütleme stratejileri kullanımının akademik başarı, fen dersine yönelik tutum ve kavram öğrenmeye etkisini incelemiştir. Deney gruplarından birincisine anlamlandırma, ikincisine örgütleme stratejilerine dayalı olarak

hazırladıkları ders planlarını uygulamışlardır. Her iki grubun da akademik başarısının kontrol grubuna göre arttığı sonucuna ulaşmışlardır. İki deney grubunu karşılaştırdıklarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney gruplarının tutum puanları da kontrol grubundan yüksek bulunmasına karşın, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Er & Kuş Özer (2011) de anlamlandırma stratejilerinin öğrenmeye ve tutuma etkisini araştırmıştır. Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi 10. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin piyano öğrenimine anlamlandırma stratejilerinin katkısını araştırmıştır. Araştırmada deneysel model kullanmış, ön test-son test ve tutum ölçeği uygulanmış ve gözlem formu ile öğrencilerin gelişimleri gözlenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin anlamlandırma stratejileri sayesinde akademik başarısının ve derse olan tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Akın (2013), benzer şekilde anlamlandırma stratejilerinin bir enstrüman öğrenmeye etkisini konu edinmiştir. Anlamlandırma stratejilerinin keman çalmayı öğrenmede olumlu davranış değişikliği yapıp yapmadığını tespit etmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmada 10 Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi öğrencisine ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından beş günlük bir planlama dâhilinde deney grubuna anlamlandırma stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın ön test ve son test uygulamaları görüntülü olarak kaydedilmiş ve 3 uzman keman öğreticisi tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere bakıldığında, anlamlandırma stratejisi eğitimi almış olan öğrencilerin çalınan parçanın gerektirdiği davranışları daha başarılı bir şekilde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Deney -kontrol grupları karşılaştırıldığında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Gönül (2019), çalışmasında tüm dikkat stratejilerine yönelik uygulamanın anlamlandırma stratejisi ve geleneksel anlatım bağlamında karşılaştırmasını yapmış ve öğrenmeye etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Dikkat stratejileri ile uyarıcı işaretler kullanılan deney grubuna anlamlandırma stratejileriyle, kontrol grubuna ise klasik anlatım yöntemiyle ilgili konu anlatılmış ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan uygulamadan elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak işleme tabi tutulmuş, sonuçlar incelendiğinde konuyu anlamlandırma stratejisi ile öğrenen deney grubunun diğer gruba göre kısmen daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmalara bakıldığında anlamlandırma stratejilerinin sadece başarıya etkisi değil öğrencilerin tutumlarına etkisi de konu edilmiştir. Yıldız (2013) tarafından yürütülen araştırmada eğitimi engelleyen faktörlerin başında unutma ve bilgiyi anlamlandıramama problemi görülmüş ve anlamlandırma stratejileri kapsamında ele alınan bellek destekleyici stratejilerin fen dersine yönelik öğrenci tutumlarına olumlu etkisi tespit edilmiştir.

Anlamlandırma stratejileri kullanma becerisi bilişsel farkındalık gerektiren karmaşık zihinsel süreçler içerir. Karatay (2010:470), diğer araştırmalardan farklı olarak öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma ile ilgili bilişsel farkındalık seviyelerini araştırmıştır. Okumayı planlamadan, okumayı düzenleme ve değerlendirme sürecine doğru anlamlı bir düşünüş tespit etmiştir. Bu da okuduğunu analiz etme, eleştirme ve değerlendirmede yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin, okuma öncesinde metni anlamlandırabilmek için bir planlama yapılması gerektiğinin farkında oldukları, fakat kavramayı arttırmak ve okuduklarını anımsamak için düzenleme ve değerlendirme stratejileri kullanma konusunda yeterli bilinç ve donanıma sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Karaoğulları (2016), farklı olarak araştırmasını öğretmenler üzerinde yapmıştır. “Okuma Türlerinin Anlamlandırma Süreci Bağlamında Karşılaştırılması” konulu tez çalışmasında uzman görüşü de alarak metinler belirlemiş, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki ortaokullarda çalışan öğretmenlerin bu metinleri okumasını sağlamıştır. Bu öğretmenlerin metin altı sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkılarak okuma türleri anlamlandırma bağlamında yorumlanmıştır. Yorumlar sonucunda anlamlandırma bağlamında okuma türlerinden eleştirel okumanın öne çıktığı görülmüştür. Eleştirel okumayla katılımcıların metne sorgulayıcı yaklaştıkları, ön bilgileriyle metni ilişkilendirdikleri, metnin çeşitli yönlerden değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerden eleştirel okuma için seçilen metne yönelik onar adet soru hazırlamaları istenmiş, bu sorular çalışmanın metni anlamlandırma sürecine dâhil edilmiştir. Soruların eleştirel okumaya yönelik kazanımlara olumlu etkisinin olduğu görülmüş ve buradan hareketle soru sormanın önemine değinilmiştir.

Anlamlandırma stratejilerinin bu çalışmada olduğu gibi okuduğunu anlama başarısına etkisini inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Doğan & Baştuğ (2020), okuduğunu anlama becerisini geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin

okuma anlama başarısına olan etkilerini meta-analiz yöntemi kullanarak ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın kaynağını 2000-2016 yılları arasında okuduğunu anlama becerisini geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin etkisini ölçen deneysel çalışmalar oluşturmuştur. 19 çalışma meta-analiz yöntemiyle derlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerinin okuduğunu anlama başarısına genel etki büyüklüğü 0,896 olarak hesaplanmıştır. Bu değer Cohen kriterlerine göre büyük bir etki büyüklüğüdür.

Benzer, Bozkurt (2020) okuma stratejileri öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Karma yöntem kullandıkları çalışmada nicel veriler Okuduğunu Anlama Başarı Testi, nitel veriler ise Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Öğrenci Günlüğü ve Tarafsız Gözlemci Raporu ile toplanmıştır. Araştırmada okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya, Şentürk ve Dikici (2020), anlamlandırma stratejilerinden sadece özetleme stratejisi kullanımını seçmiş ve bu stratejinin kullanılmasının okunan metni özetleme becerisine etkisini araştırmıştır. Yapılan araştırmada, öğrencilerin anlamlandırma stratejilerinden özetleme stratejilerini kullanım sıklıkları ile özetleme becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma beşinci, dokuzuncu ve üniversite birinci sınıfta eğitim gören 246 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanma sıklıkları likert tipi bir ölçekle değerlendirilmiştir. Özetleme becerileri ise öğrencilerin kendilerine verilen bir öyküden çıkardıkları özetin hazırlanan rubrikle değerlendirilmesiyle ölçülmüştür. Toplanan verilerden öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanma sıklığı ile özetleme başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Bazı çalışmalar anlamlandırma stratejilerinin bilgiyi akılda tutma ve kalıcı hâle getirilmesindeki etkisini konu edinmiştir. Kaya ve Çevik (2020), 6. sınıf fen bilimleri dersi “Vücudumuzdaki Sistemler” ünitesinin anlamlandırma stratejilerinden bellek destekleyici stratejilerle öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Nicel araştırma deseni olarak yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 93 altıncı sınıf üzerinde ile altı hafta süreyle yürütülmüştür. Konular işlenirken deney grubunda bellek destekleyici stratejilere uygun etkinlikler planlanmıştır. Uygulama sonrasında

başarı testi, ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Analizler sonucunda, deney grubu öğrencilerinin bellek destekleyici stratejilerle yapılan etkinlikler sonucunda başarılarındaki artışın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kırat (2023), benzer şekilde anlamlandırma stratejilerinin kalıcı öğrenmeye etkisini incelemiştir. Anlamlandırma stratejileri kullanımının öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırdığını, yeni öğrenmelerini ve bilgilerin hatırlanabilirliğini kolaylaştırdığını belirlemiştir.

Anlamlandırma stratejilerinin akademik başarıyı artırıp artırmadığı da araştırmalara konu olmuştur. Kırat (2023), anlamlandırma stratejilerinin kullanılmasının, 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersinde, öğrencilerin akademik tutum ve başarısına etkisini incelemiştir. Karma araştırma yöntemi kullanılan araştırma, Afyonkarahisar’da 50 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada Türk edebiyatına yönelik tutum ölçeği, akademik başarı testi uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğretmen günlükleri, saha notları ve öğrenci günlükleri tutulmuştur. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının ve akademik başarılarının uygulama öncesine ve kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlandırma stratejileri kullanımının öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırdığını, yeni öğrenmelerini ve bilgilerin hatırlanabilirliğini kolaylaştırdığını belirlemiştir.

Literatürde anlamlandırma stratejilerini öğrenme stratejileri içerisinde değerlendiren araştırmalar mevcuttur ve çalışmada bu araştırmalardan da yararlanılmıştır. (Erdem, 2005; Arsal ve Özen, 2007; Dikbaş ve Kaf Hasırcı, 2008; Çelikkaya, 2010; Kontaş, 2010; Aydın, 2011; Baykara, 2011; Şahin ve Çakar, 2011; Çelik, 2016; Dikbayır, 2016; Güven ve Gökdağ Baltaoğlu, 2017; Kulakaç, 2020; Özmat ve Senemoğlu, 2021; Peker Ünal, 2021; Yeşilyurt, 2021; Bolat, 2022; 2022; Teker, Ellez, 2023;). Bu araştırmalarda temel konu öğrenme stratejileridir. Dolayısıyla anlamlandırma stratejileri yeterince detaylı ele alınmamıştır. Ancak araştırmaların genelinde anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerde öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve edinilen bilgilerin daha kolay hatırlanmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anlamlandırma Becerileri ile İlgili Yabancı Çalışmalar

Yabancı literatürde anlamlandırma kavramının eğitim dışındaki alanlarda da yoğun olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmada anlamlandırma becerisinin okuduğunu anlama başarısına etkileri konu edildiği için yabancı kaynaklardan doğrudan okuma eğitimi alanı ile ilgili olanlar incelenmiştir.

Spörer, Brunstein & Kieschke (2009), araştırmasında dört farklı stratejinin (özetleme, sorgulama, açıklama, tahmin etme) 210 lise öğrencisinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Deney grubuna strateji öğretimi yapılmış, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri okuduğunu anlama ve anlamlandırma stratejileri testlerinde kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek performans göstererek daha yüksek puanlar almışlardır.

Fan (2010), anlamlandırma stratejileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Düşük ve orta düzey okuma becerisine sahip iki ayrı sınıftan 110 öğrenciye ön test ve son test uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları, bir dönem boyunca anlama stratejisi eğitimi verilmesinin öğrencilerin belirli düzeyde stratejik okuma davranışları benimsemelerine yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur.

Zare & Othman (2013), araştırmasında eğitim dili İngilizce olan Malezyalı öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanma sıklığını araştırmayı hedeflemiştir. Ayrıca anlamlandırma stratejisi kullanımı ile okuduğunu anlama arasındaki olası ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 95 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere okuduğunu anlama stratejisi anketi ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okuma stratejilerinin kullanımı, okuduğunu anlama başarısıyla güçlü bir pozitif korelasyona sahiptir.

Mansoor A. Channa et al. (2015), üst biliş stratejilerin planlama, izleme ve değerlendirme boyutlarını sistematik şekilde inceleyen bir derleme çalışması yapmıştır. Çalışmayla okuyucuların anlamlandırma stratejileri aracılığıyla okuma becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olmaktır. Çalışmanın bulgularıyla anlama becerilerini geliştirmede strateji kullanımının önemli olduğu, öğretmen ve öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için nasıl bir süreç uyguladığını ortaya koymuştur.

Gilakjani & Saburi (2016) Öğrencilerin okuma becerisini nasıl geliştirebileceklerine dair literatür taraması yapmış, okuma süreci modellerini ve okuduğunu anlama teorilerini ortaya koymuş ve elde ettikleri bulgular sonucunda anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisinin büyük olduğu sonucuna varmışlardır.

Muijselaar & arkadaşları (2017), çalışmalarını 312 Hollandalı 4. Sınıf öğrencisiyle yürütmüştür. Dördüncü sınıfın başından beşinci sınıfın sonuna kadar anlamlandırma stratejileri ile okuduğunu anlama arasındaki gelişimsel ilişkiyi incelemişlerdir. Okuma anlama, okuma stratejileri, okuma akıcılığı, kelime bilgisi ve çalışma belleği ölçümleri uygulanmış ve elde edilen sonuçlar stratejiler ile okuduğunu anlama arasında pozitif ve çift yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Magnusson (2019) çalışmasında; okuma stratejilerini okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrasında bilinçli uygulama, okuma amacını ve uygun okuma stratejisini bilme gibi özellikleriyle tanımlamıştır. Araştırmada özellikle özetleme, soru sorma, çıkarım, grafik düzenleyiciler, metin yapısını öğrenme gibi stratejilerin etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Bnditvilai (2020), araştırmasında liberal sanatlar ve fen bilimleri fakültesi ikinci sınıf İngilizce anadal öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki anlamlandırma stratejilerinin etkinliğini ve strateji eğitimi aldıktan sonra bu stratejileri okuma süreçlerinde kullanıp kullanmadıklarını araştırmayı amaçlamıştır. Öğrencilere okuma görevleri verilmiş ve yarı anket ile yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre anlamlandırma stratejilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgi vermek amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ön test –son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel bir model kullanılmıştır. Karasar’a göre (2005, s.88) deneme modeli, neden sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla, gözlenmek istenen verilerin doğrudan araştırmacının kontrolü altında üretildiği araştırma modelleridir. Deneme modellerinde, bağımsız değişkenler bağımlı değişkeni etkiler, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılarak sonuçlar gözlenir. Bir deney, bir de kontrol grubu araştırmanın deney desenini oluşturmaktadır. Uygulanan ön test ve son testlerden elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada da anlamlandırma becerileriyle ilgili etkinliklerin bir deney grubunda uygulaması yapılmış ve belirlenen değişkenler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu bakımdan yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Uygulamada maliyet düşüklüğü, izin almanın kolay olması, zamandan tasarruf etme gibi nedenlerden dolayı kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021, s. 95). Araştırma Tokat il merkezindeki Fevzi Çakmak Ortaokulunda, 2024-2025 eğitim öğretim yılında, toplam 73 yedinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Öğrencilerden 38 kişi kontrol grubu, 35 kişi deney grubu olarak belirlenmiştir. Başarı düzeyleri yakın olduğu ve aynı öğretmenden eğitim aldıkları için 7-C ve 7-D sınıfı uygulama için belirlenmiştir. 7-C sınıfı öğrencileri deney grubunu, 7/D sınıfı öğrencileri ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma Türkçe dersi çerçevesinde uygulanmıştır. Türkçe dersi öğretmeniyle görüşülerek, 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan yıllık planda uygulama tarihine denk gelen 4 metin deney grubunda okuduğunu anlamlandırma becerisine dayalı planlanan etkinliklerle araştırmacı tarafından işlenmiştir. Kontrol grubunda ise metinler MEB tarafından belirlenen ders kitabındaki etkinliklerle işlenmiştir.

Grupların homojenliği test edildikten sonra deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde tesadüfi yöntem tercih edilmiştir. Grup homojenliği için yapılan test sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı, Strateji Kullanımı ve Okuma Tutumu Ölçümlerinin Normal Dağılım Testi Sonuçları (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testleri)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
DBS	,108	35	,200*	,954	35	,153
DSS	,109	35	,200*	,971	35	,484
DTS	,102	35	,200*	,961	35	,242
KBS	,157	35	,029	,946	35	,084
KSS	,082	35	,200*	,983	35	,847
KTS	,102	35	,200*	,975	35	,597

Not: DBS: Deney Grubu Okuduğunu Anlama Başarısı Son Test, KBS: Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Başarısı Son Test, DSS: Deney Grubu Strateji Son Test, KSS: Kontrol Grubu Strateji Son Test, DTS: Deney Grubu Okuma Tutumu Son Test, KTS: Kontrol Grubu Okuma Tutumu Son Test

Örneklem sayısı 50’den azdır. Bu nedenle uygulanan Shapiro-Wilk testi (Büyüköztürk, 2009: 42) sonuçlarına göre p değerlerinin 0,05’ten büyük olması verilerin normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediğini ve işlem için uygun olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri nicel ölçme araçlarıyla toplanmıştır. Araştırmada Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği”, Yurdakal (2019) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ) (EK.1): Ölçek, kişisel bilgileri içeren sorulardan oluşan kişisel bilgi formu ve öğrencilerin kullandığı okuma stratejilerini karşılayan 26 yargı cümlesi olmak üzere iki kısımdan meydana gelmektedir. Ölçekte, Likert tipi ölçekle “Her Zaman, Çok Sık, Bazen, Çok Nadir, Hiçbir Zaman” şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır. Katılımcıların ifadelerine verecekleri tepkiler “1 = hiçbir zaman; 2= çok nadir; 3= bazen; 4= çok sık; 5= her zaman” tercih aralığında düzenlenmiştir. Faktör çözümlemesi sonunda ölçeğin tamamına bakıldığında Cronbach’s Alpha 0,88, iki yarı güvenirlik katsayısı ise 0,87 olarak tespit edilmiştir. Yedi hafta süren uygulamanın ardından Cronbach’s Alpha 0,80 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçek, yüksek güvenirlik düzeyine sahiptir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ) (EK.1): Yurdakal, (2019) tarafından hazırlanan ölçek araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Dört faktörün toplam açıkladıkları varyans %45,30’dur. Ölçek 28 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin madde faktör yük değerleri 0.353 ile 0.768 arasında değişmektedir. Ölçekte üçüncü madde dışında kalan tüm maddeler olumludur. Alt faktörler isimlendirilirken maddelerin içeriklerinden ve atıf yaptığı alanlardan yola çıkılmıştır. Birinci alt faktörde yer alan maddeler okumanın bireye kazandırdıklarıyla ilgilidir. Bu nedenle “okumanın katkıları” olarak isimlendirilmiştir. İkinci alt faktördeki maddeler okumaya yüklenen anlamlara dair olduğundan “okumanın anlamı”; üçüncü alt boyut maddeleri ise okumaya dair yapılanları ifade ettiği için “okuma etkinlikleri” olarak adlandırılmıştır. Dördüncü alt boyutta bulunan maddeler ise okuma sürecinde yapılanlarla ilgili olduğu için “okuma süreci” şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçek planlanırken “katılıyorum, kısmen katılıyorum ve katılmıyorum” şeklinde üçlü skala tercih edilmiştir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri, 853 ve Spearman-Brown korelasyon değeri 0.81’dir. Bu değer iki yarı güvenirliği açısından uygun düzeydedir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) (EK.1): Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için kullanılacak 25 sorunun dördü “doğru/yanlış”, üçü boşluk doldurma, ikisi açık uçlu, 16 tanesi çoktan seçmeli hazırlanmıştır. Türkçe öğretim programında yer alan okuma kazanımlarından yola çıkılarak hazırlanmıştır. Test, 10 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış, iki Türkçe öğretmeni ve iki akademisyen tarafından incelenmiştir. Test güvenirlik analizi uygulanmış ve uygulama sorucunda KR-20 değeri 0,72 bulunmuştur. Başarı testlerinde KR-20 değeri 0.70 üzerindeki testler

güvenilir kabul edilmektedir (Metin, 2015). Elde edilen sonuca göre güvenilir bulunmuştur. (Metin, 2015).

Veri Toplama Süreci ve Şeffaflık

Araştırmada veriler 2024-2025 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılında toplanmıştır. Uygulama nisan ayının tamamını ve haziran ayının ilk iki haftasını kapsayacak şekilde planlanmıştır. Uygulamaya Tokat Millî Eğitim Müdürlüğünden onay alındıktan sonra başlanmıştır (Ek 4). Millî Eğitim Bakanlığının 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik olarak anlamlandırma becerilerine dayalı etkinlikler araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Her etkinlik iki ders saatini kapsayacak şekilde planlanmış ve etkinlikler beş hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulamaya başlanmadan önce deney ve kontrol grubuna tüm veri araçları ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda metinler anlamlandırma becerisini geliştirmeye dayalı etkinliklerle işlenirken kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle işlenmeye devam edilmiştir. Uygulama sonunda ölçme araçları her iki gruba da tekrar uygulanmış, ön test ve son test sonuçları analiz edilmiştir. Aşağıdaki tabloda deneysel çalışma boyunca yapılan işlemler ve süreleri özetlenmiştir.

Tablo 6. Deneysel Çalışma Süresince Yapılan İşlemler

Hafta	Süre	Uygulamalar
1. Hafta	1 ders saati	Öğrencilerin uygulama hakkında bilgilendirilmesi
2. Hafta	1 ders saati	Ön testlerin uygulanması
	2 ders saati	“Tel ile Örülen Dantel: Telkari” metninin anlamlandırma becerisine dayanan etkinliklerle işlenmesi
3. Hafta	2 ders saati	“Bir Sıcak Çorbada Anadolu” metninin anlamlandırma etkinlikleriyle işlenmesi
4. Hafta	2 ders saati	“Dengeli Beslenme” adlı metnin işlenmesi
5. Hafta	2 ders saati	“Müzik ve Şifa” adlı metnin işlenmesi
6. Hafta	2 ders saati	Son testlerin uygulanması

6 haftalık planlamanın dört haftasında okuma metinleri işlenmiş, ilk haftası ve son haftası testlerin uygulanmasına ayrılmıştır. Son testlerin uygulanmasında süre problemi yaşandığından Türkçe dersi öğretmeninden destek alınmıştır. Deney grubunda

metinlerin işlenişi anlamlandırma etkinlikleriyle aşağıdaki ders planlarında anlatıldığı şekilde uygulanmıştır.

DERS PLANI – TEL İLE ÖRÜLEN DANTEL: TELKÂRİ

Ders Bilgileri

Sınıf / Seviye: Ortaokul / 7. Sınıf

Konu: Telkâri Sanatı

Süre: 80 dakika

Amaç: Öğrencilerin geleneksel el sanatlarımızdan biri olan telkâri sanatını tanıması, kültürel miras bilinci kazanması, metni yorumlaması ve sanatsal değerlere duyarlılık geliştirmesi amaçlanmaktadır. Öğrenciler, okudukları metni anlamlandırarak geleneksel sanatların toplum kültüründeki yerini kavrar.

Ders İşlenişi ve Anlamlandırma Etkinlikleriyle İlişkilendirme

Aşama	Uygulama / Etkinlik	Anlamlandırma İlişkisi
1. Giriş / Ön Bilgi	Telkâri sanatının ne olduğu hakkında görsellerden hareketle tahminler yapılır. Öğrencilerden el sanatlarına dair bildikleri örnekler istenir.	Öğrenciler ön bilgilerini hatırlayarak yeni konuya hazırlanır, ilgileri derse çekilir. Okuma amacı oluşturur.
2. Okuma ve Anlama	“Telkâri” metni öğretmen veya bir öğrenci tarafından sesli okunur. Okuma sonrası ana fikir ve yardımcı fikirler belirlenir.	Metni kavrama ve yorumlama becerileri gelişir.
3. Kelime ve Kavram Çalışması	Metindeki önemli kelimeler ele alınır: <i>telkâri, gümüş, sanat, zanaat</i> . Öğrenciler bağlamdan hareketle anlamlarını açıklar, cümle içinde kullanır.	Öğrenciler kelimeleri anlamlandırarak metinle bağ kurar.
4. Görsel Destekli Etkinlik	Metinde anlatılan telkâri yapımından hareketle öğrenciler bir motif tasarlar.	Görsel unsurlarla anlam pekiştirilir, soyut kavramlar somutlaşır.
5. Tartışma ve Sorgulama	“Geleneksel sanatlar neden korunmalıdır?” sorusu üzerinden tartışma yapılır. Öğrenciler fikirlerini paylaşır.	Metin ile günlük yaşam arasında bağlantı kurulur, eleştirel düşünme gelişir.
6. Uygulama /	Öğrenciler kendi yörelerine ait bir el sanatını araştırır ve kısa bir tanıtım metni	Bilgiyi uygulamaya dönüştürür,

Aşama	Uygulama / Etkinlik	Anlamlandırma İlişkisi
Yaratıcılık	hazırlar	yaratıcılıklarını kullanırlar.
7. Değerlendirme	Öğrenciler, metne yönelik sorular oluşturur ve cevaplar.	Anlamlandırma süreci pekiştirilir, öğrenme kalıcı hâle gelir.

DERS PLANI – BİR SICAK ÇORBADA ANADOLU METNİ

Ders Bilgileri

Sınıf / Seviye: Ortaokul / 7. Sınıf

Konu: Yardımlaşma ve Dayanışma – Bir Sıcak Çorbada Anadolu

Süre: 40 dakika

Amaç: Öğrencilerin Türk yemek kültürünün zenginliğinin farkına varmaları, “Bir Sıcak Çorbada Anadolu” metnini anlayarak yorumlamaları, metindeki kültürel değerleri ve Türk dilinin anlatım gücünü fark etmeleri, metni kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmeleri amaçlanmaktadır. Öğrenciler, okudukları metin aracılığıyla kültürel farkındalık geliştirirler.

Ders İşlenişi ve Anlamlandırma Etkinlikleriyle İlişkilendirme

Aşama	Uygulama / Etkinlik	Anlamlandırma İlişkisi
1. Giriş / Ön Bilgi	Öğrencilerin Türk yemek kültürü denilince akıllarına gelen kavramlar hakkında konuşması sağlanır. Çorbanın Anadolu insanı için önemi ve öğrencilere çağrıştırdıkları konuşulur.	Öğrenciler ön bilgilerini hatırlayarak konuyla duygusal bir bağ kurar.
2. Okuma ve Anlama	“Bir Sıcak Çorbada Anadolu” metni öğretmen veya bir öğrenci tarafından sesli okunur. Okuma sırasında metnin yapısına ve konuyu ele alış biçimine dikkat çekilir.	Metnin ana fikrini ve duygusal tonunu kavrama becerisi gelişir.
3. Ana Fikir ve Yardımcı Fikir	Öğrencilerle birlikte metnin anahtar kelimeleri belirlenir.	Metin çözümleme ve anlam yapılandırma becerileri desteklenir.
4. Kelime ve Kavram Çalışması	Metinde geçen atasözü ve deyimler üzerinde durulur: Öğrenciler anlam tahmini yapar ve örnek cümle kurar.	Öğrenciler kelimeleri bağlam içinde anlamlandırır.
5. Tartışma ve Sorgulama	Çorbanın faydaları ve günümüzde hangi durumlarla yapıldığı üzerine ön bilgiler paylaşılır.	Eleştirel düşünme ve toplumsal farkındalık gelişir.
6. Uygulama /	Öğrenciler, bildikleri bir çorbanın tarifini aşamalı	Öğrenciler metinde öğrendiklerini yaşamla

Aşama	Uygulama / Etkinlik	Anlamlandırma İlişkisi
Yaratıcılık	olarak anlatır.	ilişkilendirir, üretken düşünme becerisi kazanır.
7. Değerlendirme	Öğrencilerden metinde anlatılanlardan yararlanarak çorba ve kültürümüz konulu afiş tasarımları istenir.	Metindeki değerleri içselleştirir ve öğrenmeyi kişisel deneyimle birleştirir.

DERS PLANI – DENGELİ BESLENME

Ders Bilgileri

Sınıf / Seviye

7. Sınıf

Konu

Dengeli Beslenme

Süre

40 dakika

Amaç

Öğrencilerin dengeli beslenmeyi anlaması, yiyecek seçimi ve sağlık bilincini kazanması; metni yorumlaması ve günlük yaşantısına uyarlayabilmesi

Ders İşlenişi ve Anlamlandırma Etkinlikleriyle İlişkilendirme

Aşama	Uygulama / Etkinlik	Anlamlandırma İlişkisi
1. Giriş / Ön Bilgi	Karagöz, Hacivat'ın kişilik özelliklerinden ve başlıktan hareketle içerik tahmin edilir. Dengeli beslenme kavramı açıklanır. Öğrencilerin günlük beslenme alışkanlıkları paylaşılır.	Öğrenciler metni anlamaya hazır hâle gelir, kendi yaşamlarıyla ilişki kurar.
2. Okuma ve Anlama	Metin yüksek sesle okunur. Ana fikir ve yardımcı fikirler belirlenir. Sorular sorularak metin yorumlanır.	Metni kavrayıp anlamlandırma, ana fikirleri ve detayları ilişkilendirme.
3. Kelime ve Kavram Çalışması	Önemli kelime ve kavramlar üzerinde çalışılır: dengeli beslenme, yiyecek seçmek, vitamin, öğün. Anlam tahmini ve cümle içi kullanım yapılır.	Öğrenciler kelimelerin ve kavramların anlamını öğrenir, metinle bağlantı kurar.
4. Çıkarımda Bulunma	Öğrenciler Karagöz ve Hacivat'ın kişilik özelliklerini metninden gerekçeler göstererek analiz eder.	Bilgiyi organize etme anlamlandırmayı destekler.
5. Tartışma ve Sorgulama	Karagöz ve Hacivat diyalogları üzerinden dengeli beslenmenin önemi tartışılır.	Metin ile günlük yaşam arasında bağlantı kurma, eleştirel düşünme.
6. Uygulama / Yaratıcılık	Öğrenciler kendi günlük dengeli beslenme tablosunu oluşturur ve kısa bir öykü yazar.	Bilgiyi somutlaştırarak anlamlandırma, yaratıcı düşünme.
7. Değerlendirme	Metnin ana fikirlerini kendi cümleleriyle yazar. Günlük yaşamda dengeli beslenmeyi nasıl uygulayacağını açıklar.	Anlamlandırma sürecinin pekiştirilmesi ve bilgiyi uygulamaya dönüştürme.

DERS PLANI – İKİZ KARDEŞ: MÜZİK VE ŞİFA

Ders Bilgileri	
Sınıf / Seviye	7.Sınıf
Konu	Müzik ve Sağlık / Müzikoterapi
Süre	40 dakika
Amaç	Öğrencilerin müzik ve sağlık arasındaki ilişkiyi anlaması; müzik türleri ve ruh-beden sağlığı üzerindeki etkilerini kavraması; metni yorumlaması ve günlük yaşamına uyarlaması

Ders İşlenişi ve Anlamlandırma Etkinlikleriyle İlişkilendirme

Aşama	Uygulama / Etkinlik	Anlamlandırma İlişkisi
1. Giriş / Ön Bilgi	Müzik ve sağlığın ilişkisi üzerine kısa sohbet edilir. Öğrenciler sevdiği müzikleri ve etkilerini paylaşır.	Metni anlamaya hazırlık, öğrencilerin yaşam deneyimleriyle ilişki kurmasını sağlar.
2. Okuma ve Anlama	Metin yüksek sesle okunur. Ana fikir ve yardımcı fikirler belirlenir.	Metnin kavranması ve müzik-terapi kavramlarının anlaşılması.
3. Kelime ve Kavram Çalışması	Zor kelimeler ve kavramlar: müzikoterapi, biyo-psiko-sosyal iyilik hali, makamlar, dopamin. Anlam tahmini ve cümle içi kullanım sağlanır.	Kavramların öğrenilmesi ve metinle bağlantı kurulması.
4. Tartışma ve Sorgulama	Farabi, İbn Sina ve Razi'nin müzikle tedavi önerileri tartışılır. Metindeki örnekler üzerinden müzik ve sağlık ilişkisi tartışılır. - Öğrenciler kendi deneyimlerini paylaşır.	Metin ile günlük yaşam ve modern bilim arasında bağlantı kurma, eleştirel düşünme.
5. Uygulama / Yaratıcılık	Öğrenciler farklı müzik türlerinin etkilerini kısa deneylerle gözlemler, anlatır.	Bilgiyi somutlaştırma, yaratıcı düşünme ve anlamlandırma.
6. Boşluk Doldurma ve Tablo Çalışması	Makamlar ve etkilerini içeren tabloyu doldurma. Örnek: Rast – neşe/huzur, Kuçek – hüzn.	Öğrenilen bilgilerin organize edilmesi ve pekiştirilmesi.
7. Değerlendirme	Metnin ana fikrini ve öğrendiği müzik-terapi bilgilerini kendi cümleleriyle yazar.	Anlamlandırmanın pekiştirilmesi ve bilgiyi günlük yaşama aktarma.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler SPSS 25,0 paket programıyla analiz edilmiştir. Öncelikle grupların normallik varsayımı Shapiro–Wilk testiyle belirlenmiş ve deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının dağılımı t testiyle incelenmiştir. Tüm veriler değişkenler için p değerlerine göre değerlendirilmiştir.

Deney (DBO, DSO, DTO) ve kontrol (KBO, KSO, KTO) gruplarına uygulanan testlerin betimsel istatistikleri verildikten sonra yorumları yapılmıştır. Günlük okuma süresi değişkenine göre ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Grup içi ve gruplar arası farklılıkların ayrımı için de Scheffe testi sonuçlarına bakılmıştır. Araştırmanın güvenirlik analizi için cronbach alfa sonuçları değerlendirilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı, Strateji Kullanımı ve Okuma Tutumuna Yönelik Bulgular

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı, Strateji Kullanımı ve Okuma Tutumu Ön ve Son Test Farklarının Paired Samples t-Test Sonuçları

		Ort.	S.S.	T	Df	Sig.
Deney	DBÖ-DBS	-1,08571	2,92425	-2,197	34	,035
	DSÖ-DSS	-5,57143	16,60490	-1,985	34	,045
	DTÖ-DTS	7,00000	24,13321	1,716	34	,095
Kontrol	KBÖ-KBS	,62857	4,82082	,771	34	,446
	KSÖ-KSS	5,71429	15,45500	2,187	34	,036
	KTÖ-KTS	2,62857	9,89678	1,571	34	,125

Not: DBÖ: Deney Grubu Okuma Anlama Başarısı Ön Test, DBS: Deney Grubu Okuma Anlama Başarısı Son Test, DSÖ: Deney Grubu Strateji Kullanımı Ön Test, KSÖ: Kontrol Grubu Strateji Kullanımı Ön Test, DTÖ: Deney Grubu Okuma Tutumu Ön Test, KTÖ: Deney Grubu Okuma Tutumu Ön Test.

Deney grubunun ön test ve son test okuma başarıları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçlarına göre t puanı -2,197 ve p değeri 0,035 olarak tespit edilmiştir. Bu bulguya göre deney grubunun ön test ve son test arasında uygulanan anlamlandırma etkinlikleri bağlamında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir.

Deney grubunun anlamlandırma stratejileri kullanımı ön test ve son test puan farkını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçlarına göre t puanı -1,985 ve p değeri 0,045 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular, strateji kullanımı bağlamında ön test ve son test sonucunda anlamlı fark olduğunu göstermiştir.

Okumaya yönelik tutumları bağlamında ön test ve son test sonuçları incelendiğinde t testi sonucu bulunan t puanı 1,716; p değeri ise 0,095 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, deney grubunun okuma tutumları ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > 0,05$). Ancak, ortalama puanlardaki artış dikkate alındığında, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin okuma tutumlarını pozitif yönde etkilediği söylenebilir.

Kontrol grubunun ön test ve son test okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkı tespit etmek için yapılan t testi sonuçlarına göre t puanı, 771 ve p değeri, 446 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, kontrol grubunun ön test ve son test okuduğunu anlama başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını ($p>0,05$) göstermektedir.

Kontrol grubunun strateji kullanımı ön test ve son test puanları incelendiğinde t puanının 2,187 ve p değerinin 0,036 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, kontrol grubunda strateji kullanımı açısından ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir ($p<0,05$).

Okumaya yönelik tutum değişkeni açısından yapılan analizde ise t puanı 1,571 ve p değeri 0,125 olarak tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, kontrol grubunun ön test ve son test okuma tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Ancak ortalama puanlardaki artış dikkate alındığında, öğrencilerin okuma tutumlarında kısmi bir gelişme eğilimi olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı, Strateji Kullanımı ve Okuma Tutumu Son Test Ortalamalarının t-Testi Sonuçları

	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
DBS	117,439	34	,000	54,54286	53,5990	55,4867
KBS	130,878	34	,000	53,48571	52,6552	54,3162
DSS	21,330	34	,000	81,91429	74,1097	89,7189
KSS	34,467	34	,000	74,88571	70,4703	79,3012
DTS	25,626	34	,000	58,51429	53,8738	63,1548
KTS	43,012	34	,000	54,31429	51,7480	56,8805

Deney ve kontrol gruplarının başarı puanlarını karşılaştırmak için yapılan t testi sonuçlarına göre deney grubunun ortalama farkının 54,54; kontrol grubunun ortalama farkının ise 53,48 olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamaları arasında önem düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın deney grubu lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bu sonuç, uygulanan anlamlandırma temelli

okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde, deney ve kontrol gruplarının strateji kullanımı son test puanları incelendiğinde, deney grubunun ortalamasının 81,91; kontrol grubunun ortalamasının ise 74,88 olduğu belirlenmiştir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olması ($p<0,05$), uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Son olarak, grupların okuma tutumu son test puanları incelendiğinde deney grubunun ortalamasının 58,51; kontrol grubunun ise 54,31 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar, okuma tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Bu durum, anlamlandırma becerilerini geliştirmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Günlük Okuma Süresi Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Günlük Okuma Sürelerine Göre Betimsel İstatistikleri

		Descriptives							
		95% Confidence Interval for Mean							
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum	
DBS	1	6	53,6667	1,86190	,76012	51,7127	55,6206	51,00	56,00
	2	10	53,9000	2,07900	,65744	52,4128	55,3872	52,00	58,00
	3	9	56,3333	3,00000	1,00000	54,0273	58,6393	51,00	61,00
	4	5	53,6000	1,51658	,67823	51,7169	55,4831	52,00	55,00
	5	5	54,6000	4,39318	1,96469	49,1452	60,0548	49,00	59,00
	Total	35	54,5429	2,74765	,46444	53,5990	55,4867	49,00	61,00
KBS	1	6	52,3333	1,63299	,66667	50,6196	54,0471	50,00	54,00
	2	10	53,7000	2,79086	,88255	51,7035	55,6965	50,00	58,00
	3	9	53,3333	2,12132	,70711	51,7027	54,9639	51,00	58,00
	4	5	54,2000	2,28035	1,01980	51,3686	57,0314	51,00	57,00
	5	5	54,0000	3,39116	1,51658	49,7893	58,2107	50,00	58,00

Total	35	53,4857	2,41772	,40867	52,6552	54,3162	50,00	58,00
-------	----	---------	---------	--------	---------	---------	-------	-------

Not: 1: Hiç okumuyorum, 2: 1-15 dk, 3: 16-30 dk, 4: 31-60 dk, 5: 60 dk ve üstü

Okuma süresi değişkeninin okuma başarısı üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek için yapılan varyans analizi yapılmış ve betimsel değerler verilmiştir. Bu sonuçlara göre ortalamaların dağılımında deney grubu ortalamalarının kontrol grubu ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin günlük okuma süreleri değişkeni açısından okuma başarısı incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki ortalamaların farklılık gösterdiği görülmektedir. Deney grubunda, günlük okuma süresi 1–5 arasında değişen öğrencilerin okuma başarı ortalamaları sırasıyla 53,66; 53,90; 56,33; 53,60 ve 54,60 olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise ortalamalar sırasıyla 52,33; 53,70; 53,33; 54,20 ve 54,00 olarak belirlenmiştir.

Bu bulgular, okuma süresi arttıkça deney grubunda başarı ortalamalarının genel olarak kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin, günlük 16–30 dakika okuyan deney grubu öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{X}=56,33$), aynı okuma süresine sahip kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanından ($\bar{X}=53,33$) daha yüksektir.

Yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları, farklı günlük okuma sürelerinin okuma başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Değerler incelendiğinde, okuma süresi arttıkça deney grubunun başarı ortalamalarında pozitif bir eğilim gözlemlendiği, kontrol grubunda ise bu artışın daha sınırlı olduğu görülmektedir.

Genel değerlendirme olarak, uygulanan anlamlandırma temelli etkinliklerin, öğrencilerin günlük okuma süreleri ile birleştiğinde, okuma başarısını artırmada deney grubu lehine bir etki yarattığı söylenebilir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Günlük Okuma Sıklıkları Üzerine ANOVA Sonuçları
ANOVA

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
DBS	Gruplar arası	42,052	4	10,513	1,469	,236
	Grup içi	214,633	30	7,154		
	Toplam	256,686	34			
KBS	Gruplar arası	12,510	4	3,127	,504	,733
	Grup içi	186,233	30	6,208		
	Toplam	198,743	34			

ANOVA testine göre gruplar arası ve grup içi değerlendirme sonuçlarında deney grubunun varyans puanı 1,469 ve p değerinin 0,236 olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre deney grubunda okuma sıklığının anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise yine ANOVA testine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin günlük okuma süreleri değişkeni açısından okuma başarısının incelendiği ANOVA sonuçlarına göre, deney grubunda gruplar arası varyans puanı $F=1,469$ ve $p=0,236$ olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, deney grubunda farklı günlük okuma sürelerine sahip öğrencilerin okuma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($p>0,05$) göstermektedir.

Kontrol grubunda yapılan ANOVA analizinde de $F=0,504$ ve $p=0,733$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, kontrol grubunda da günlük okuma sürelerinin okuma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

Betimsel istatistikler incelendiğinde, deney grubunda okuma sıklığı arttıkça başarı ortalamalarında kısmi bir artış eğilimi gözlenmiş olsa da bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kontrol grubunda ise başarı ortalamaları daha homojendir ve günlük okuma süresi arttıkça belirgin bir artış gözlemlenmemiştir.

Sonuçları genel olarak değerlendirdiğimizde, deney ve kontrol gruplarında uygulanan etkinlikler bağlamında günlük okuma süresi değişkeni, öğrencilerin okuma başarısı üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır, ancak deney grubunda ortalama

puanlar dikkate alındığında, düzenli okuma eğiliminin başarıya olumlu katkısı olabileceği söylenebilir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Kullanımı Son Testi (DSS, KSS) Alt Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

		95% Confidence Interval for Mean						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
DSS 1	6	62,6667	28,70308	11,71798	32,5446	92,7887	26,00	97,00
2	10	78,1000	17,22692	5,44763	65,7766	90,4234	51,00	113,00
3	9	85,2222	17,51269	5,83756	71,7608	98,6837	59,00	114,00
4	5	92,4000	26,98703	12,06897	58,8912	125,9088	62,00	123,00
5	5	96,2000	18,41738	8,23650	73,3318	119,0682	72,00	118,00
Total	35	81,9143	22,72000	3,84038	74,1097	89,7189	26,00	123,00
KSS 1	6	74,8333	16,75012	6,83821	57,2552	92,4115	50,00	99,00
2	10	74,9000	11,06998	3,50063	66,9810	82,8190	61,00	90,00
3	9	76,3333	9,83616	3,27872	68,7726	83,8941	59,00	89,00
4	5	70,6000	23,11493	10,33731	41,8990	99,3010	33,00	94,00
5	5	76,6000	4,33590	1,93907	71,2163	81,9837	71,00	83,00
Total	35	74,8857	12,85387	2,17270	70,4703	79,3012	33,00	99,00

Not: 1: Hiç okumuyorum, 2 :1-15 dk, 3:16-30 dk, 4:31-60 dk, 5:60 dk ve üstü

Öğrencilerin günlük okuma süreleri değişkeni açısından strateji kullanımı son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ortalamaları farklılık göstermektedir. Deney grubunda günlük okuma süresi 1–5 arasında değişen öğrencilerin ortalama strateji kullanım puanları sırasıyla 62,67; 78,10; 85,22; 92,40 ve 96,20 olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise ortalamalar sırasıyla 74,83; 74,90; 76,33; 70,60 ve 76,60 olarak belirlenmiştir.

Betimsel değerler, okuma sıklığı arttıkça deney grubunda strateji kullanım puanlarının yükseldiğini göstermektedir. Özellikle günlük 31–60 dakika ve 60 dakika üstü okuma yapan öğrencilerin ortalama puanları (92,40 ve 96,20) daha düşük sürelerde okuyan öğrencilerden belirgin şekilde yüksektir. Kontrol grubunda ise okuma sıklığına

bağlı olarak strateji kullanım puanlarındaki artış daha sınırlı ve değişkenlik göstermektedir.

Bu bulgular, deney grubunda uygulanan anlamlandırma temelli etkinliklerin, öğrencilerin daha sık okuma yaptıklarında okuma stratejilerini kullanma becerilerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kontrol grubunda ise günlük okuma süresinin strateji kullanım puanları üzerinde belirgin bir etkisi gözlemlenmemiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Alt Gruplar Arası Strateji Kullanımı Son Testi (DSS, KSS) Üzerine ANOVA Sonuçları

ANOVA		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
DSS	Gruplar arası	4036,954	4	1009,238	2,240	,038
	Grup içi	13513,789	30	450,460		
	Toplam	17550,743	34			
KSS	Gruplar arası	125,410	4	31,352	,171	,951
	Grup içi	5492,133	30	183,071		
	Toplam	5617,543	34			

Öğrencilerin günlük okuma süreleri değişkeni açısından strateji kullanımı son test puanları üzerinde yapılan ANOVA analizine göre, deney grubunda gruplar arası varyans $F=2,240$ ve $p=0,038$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, $p<0,05$ düzeyinde anlamlılık göstermektedir ve deney grubunda farklı günlük okuma sürelerine sahip öğrencilerin strateji kullanım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu ortaya koymaktadır. Betimsel verilere göre, özellikle günlük 31–60 dakika ve 60 dakika üstü okuma yapan öğrencilerin strateji kullanım puanları, daha düşük sürelerde okuyan öğrencilerden belirgin şekilde yüksektir. Bu bulgu, deney grubunda okuma sıklığının, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunda yapılan ANOVA analizinde ise $F=0,171$ ve $p=0,951$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, kontrol grubunda günlük okuma sürelerinin strateji kullanım

puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ($p>0,05$) göstermektedir. Kontrol grubunda betimsel verilere göre strateji kullanım puanları, farklı okuma sürelerinde büyük değişiklik göstermemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, deney grubunda günlük okuma süresinin artması, okuma stratejilerini kullanma becerisini olumlu yönde etkilerken, kontrol grubunda böyle bir etki gözlemlenmemiştir.

Tablo 13. Deney Grubu Strateji Son Testi (DSS) Günlük Okuma Süreleri Scheffé Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

DSS

Subset for alpha = 0.05			
	Süre	N	1
Scheffé ^a	1	6	62,6667
	2	10	78,1000
	3	9	85,2222
	4	5	92,4000
	5	5	96,2000
	Sig.		,119

Not: 1: Hiç okumuyorum, 2 : 1-15 dk, 3:16-30 dk, 4:31-60 dk, 5:60 dk ve üstü

Sheffe testi sonuçlarına göre grup içi farklılığın 1 ve 4 ile 5 arasında olduğu; ortalama puanlarına bakıldığında farkın 1 aleyhine olduğu görülmüştür.

Deney grubunda günlük okuma süresi değişkeni açısından yapılan Scheffé testi sonuçlarına göre, grup içi farklılıklar 1 ve 4 ile 5 arasındaki kategorilerde belirginleşmiştir. Betimsel verilere bakıldığında, günlük hiç okumayan öğrencilerin (kategori 1) ortalama strateji kullanım puanı 62,67 iken, 31–60 dakika ve 60 dakika ve üstü okuma yapan öğrencilerin (kategori 4 ve 5) ortalama puanları sırasıyla 92,40 ve 96,20 olarak tespit edilmiştir.

Bu bulgu, deney grubunda daha uzun süreli okuma yapan öğrencilerin strateji kullanım puanlarının, hiç okumayan veya daha kısa süre okuyan öğrencilere göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. Farkın 1. kategori aleyhine

olması, okuma sıklığının artırılmasının, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma becerisini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 14. Kontrol Grubu Strateji Son Testi (KSS) Alt Gruplar Arası Scheffé Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

KSS			
			Subset for alpha = 0.05
	Süre	N	1
Scheffe ^a	4	5	70,6000
	1	6	74,8333
	2	10	74,9000
	3	9	76,3333
	5	5	76,6000
	Sig.		,958

Not: 1: Hiç okumuyorum, 2: 1-15 dk, 3: 16-30 dk, 4: 31-60 dk, 5: 60 dk ve üstü

Kontrol grubunda birbirine yakın bir dağılım olduğu görülmüş ancak grup içinde anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kontrol grubunda günlük okuma süresi değişkeni açısından yapılan Scheffé testi sonuçlarına göre, grup içi ortalamalar birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Günlük 31–60 dakika okuyan öğrencilerin ortalaması 70,60 iken, diğer kategorilerdeki ortalamalar 74,83 ile 76,60 arasında değişmektedir. Sig. değeri 0,958 olarak tespit edilmiş ve bu sonuç, kontrol grubunda günlük okuma süresine bağlı olarak strateji kullanım puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Bu bulgu, kontrol grubunda okuma sıklığının strateji kullanımı üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ve ortalama puanların birbirine yakın olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Son Testi (DTS, KTS) Alt Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

		95% Confidence Interval for Mean						Maximum
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	um
DTS 1	6	68,1667	15,31557	6,25256	52,0940	84,2394	48,00	87,00
2	10	62,6000	11,51038	3,63990	54,3660	70,8340	47,00	80,00
3	9	58,8889	11,65595	3,88532	49,9293	67,8484	44,00	81,00
4	5	50,0000	12,28821	5,49545	34,7422	65,2578	38,00	67,00
5	5	46,6000	9,34345	4,17852	34,9986	58,2014	37,00	62,00
Total	35	58,5143	13,50898	2,28343	53,8738	63,1548	37,00	87,00
KTS 1	6	55,1667	6,85322	2,79782	47,9747	62,3587	48,00	67,00
2	10	54,8000	8,10761	2,56385	49,0002	60,5998	41,00	67,00
3	9	55,1111	8,73848	2,91283	48,3941	61,8281	44,00	68,00
4	5	51,8000	9,09395	4,06694	40,5084	63,0916	38,00	62,00
5	5	53,4000	4,50555	2,01494	47,8056	58,9944	46,00	58,00
Total	35	54,3143	7,47061	1,26276	51,7480	56,8805	38,00	68,00

Not: 1: Hiç okumuyorum, 2: 1-15 dk, 3: 16-30 dk, 4: 31-60 dk, 5: 60 dk ve üstü

Öğrencilerin günlük okuma süreleri değişkeni açısından okuma tutumu son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ortalamaları farklılık göstermektedir. Deney grubunda günlük okuma süresi 1–5 arasında değişen öğrencilerin ortalama okuma tutumu puanları sırasıyla 68,17; 62,60; 58,89; 50,00 ve 46,60 olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise ortalamalar sırasıyla 55,17; 54,80; 55,11; 51,80 ve 53,40 olarak belirlenmiştir.

Betimsel verilere göre, deney grubunda günlük okuma süresi arttıkça okuma tutumu puanlarında azalan bir eğilim gözlenmektedir; yani daha kısa süre okuyan öğrenciler daha yüksek tutum puanına sahiptir. Kontrol grubunda ise okuma süresine bağlı olarak tutum puanları daha dengeli dağılmakta ve belirgin bir artış veya azalma gözlemlenmemektedir.

Bu bulgular, deney grubunda öğrencilerin günlük okuma sürelerinin okuma tutumunu doğrudan artırmadığını, hatta uzun süreli okuma yapan öğrencilerde tutum

puanlarının bir miktar azaldığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise günlük okuma süresi ile okuma tutumu arasında belirgin bir ilişki gözlenmemektedir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Son Testi (DTS, KTS) Üzerine ANOVA Sonuçları

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
DTS	Gruplar arası	1799,421	4	449,855	3,063	,031
	Grup içi	4405,322	30	146,844		
	Toplam	6204,743	34			
KTS	Gruplar arası	48,221	4	12,055	,196	,939
	Grup içi	1849,322	30	61,644		
	Toplam	1897,543	34			

Öğrencilerin günlük okuma süreleri değişkeni açısından okuma tutumu son test puanları üzerinde yapılan ANOVA analizine göre, deney grubunda gruplar arası varyans $F=3,063$ ve $p=0,031$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, $p<0,05$ düzeyinde anlamlılık göstermekte ve deney grubunda farklı günlük okuma sürelerine sahip öğrencilerin okuma tutumu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu ortaya koymaktadır. Betimsel verilere göre, özellikle hiç okumayan öğrencilerin (kategori 1) ortalama puanı 68,17 iken, uzun süre okuyan öğrencilerin (kategori 5, 60 dk ve üstü) ortalama puanı 46,60'tır. Bu durum, deney grubunda okuma süresinin artmasının bazı öğrencilerde tutum puanlarını düşürdüğünü göstermektedir.

Kontrol grubunda yapılan ANOVA analizinde $F=0,196$ ve $p=0,939$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, kontrol grubunda günlük okuma süresinin okuma tutumu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ($p>0,05$) göstermektedir. Kontrol grubunda betimsel verilere göre, okuma tutumu puanları farklı sürelerde oldukça dengeli dağılım göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, deney grubunda günlük okuma süresi ile okuma tutumu arasında anlamlı bir fark gözlemlenirken, bu fark uzun süreli okuma yapan öğrenciler lehine değil, kısa süreli okuma yapan öğrenciler lehine ortaya çıkmıştır. Kontrol grubunda ise günlük okuma süresi ile okuma tutumu arasında belirgin bir ilişki gözlenmemiştir.

Tablo 17. Deney Grubu Okuma Tutumu Son Testi (DTS) Alt Gruplar Arası Scheffé Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

DTS

	Süre	N	Subset for alpha = 0.05 1
Scheffe ^a	5	5	46,6000
	4	5	50,0000
	3	9	58,8889
	2	10	62,6000
	1	6	68,1667
	Sig.		,060

Not: 1: Hiç okumuyorum, 2: 1-15 dk, 3: 16-30 dk, 4: 31-60 dk, 5: 60 dk ve üstü

Deney grubunda günlük okuma süresi değişkeni açısından yapılan Scheffé testi sonuçlarına göre, grup içi ortalamalar 1–5 kategorileri arasında kademeli bir dağılım göstermektedir. Betimsel verilere göre, hiç okumayan öğrencilerin (kategori 1) ortalama okuma tutumu puanı 68,17 iken, uzun süre okuyan öğrencilerin (kategori 5, 60 dk ve üstü) ortalama puanı 46,60'tır.

Scheffé testi anlamlılık değeri 0,060 olarak tespit edilmiş ve bu değer $p > 0,05$ düzeyinde sınırlı anlamlılık göstermektedir. Bu durum, farklı günlük okuma sürelerine sahip öğrenciler arasında okuma tutumu puanlarında belirgin bir fark bulunmadığını göstermekte, ancak betimsel verilere bakıldığında kısa süre okuyan öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Bu bulgu, deney grubunda uzun süreli okuma yapmanın okuma tutumunu artırmadığını, hatta bazı öğrencilerde tutum puanlarının azaldığını ortaya koymaktadır.

Tablo 18. Kontrol Grubu Okuma Tutumu Son Testi (KTS) Alt Gruplar Arası Scheffé Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

KTS

	sure	N	Subset for alpha = 0.05
			1
Scheffe ^a	4	5	51,8000
	5	5	53,4000
	2	10	54,8000
	3	9	55,1111
	1	6	55,1667
	Sig.		,963

Not: 1: Hiç okumuyorum, 2: 1-15 dk, 3: 16-30 dk, 4: 31-60 dk, 5: 60 dk ve üstü

Kontrol grubunda günlük okuma süresi değişkeni açısından yapılan Scheffé testi sonuçlarına göre, grup içi ortalamalar 1–5 kategorileri arasında oldukça dengeli bir dağılım göstermektedir. Betimsel verilere göre, ortalama okuma tutumu puanları 51,80 ile 55,17 arasında değişmektedir. Scheffé testi anlamlılık değeri 0,963 olarak tespit edilmiş ve bu sonuç, kontrol grubunda farklı günlük okuma sürelerine sahip öğrenciler arasında okuma tutumu puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını ($p>0,05$) göstermektedir.

Bu bulgu, kontrol grubunda günlük okuma süresinin okuma tutumu üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ve grup içi puanların birbirine oldukça yakın olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, deney grubunda günlük okuma süresi özellikle strateji kullanımı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etki yaratırken, okuma başarısı ve tutum üzerinde belirgin bir artış sağlamamıştır. Kontrol grubunda ise günlük okuma süresi değişkeni, öğrencilerin akademik başarı, strateji kullanımı ve okuma tutumu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı Son Testi (DBS, KBS) Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DBS 1	20	55,3000	2,90372	,64929
2	15	53,5333	2,23180	,57625
KBS 1	20	53,4500	2,43818	,54519
2	15	53,5333	2,47463	,63895

Not: 1: Kız, 2: Erkek

Cinsiyet açısından deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkı tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunda kız öğrencilerin ortalamasının ($X=55,30$) erkek öğrencilerin ortalamasından ($X=53,53$) yüksek olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise kız öğrencilerin ortalaması ($X=53,45$), erkek öğrencilerin ortalamasına ($X=53,53$) oldukça yakın düzeydedir.

Elde edilen bulgulara göre hem deney hem de kontrol grubunda cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama başarıları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Ancak ortalama puanlar dikkate alındığında, deney grubunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama başarısında bir miktar daha yüksek performans sergilediği söylenebilir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarısı Son Testi (DBS, KBS) Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	T	Df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
DBS Equal variances assumed	,610	,440	1,959	33	,049	1,76667	,90161	-,06767	3,60100

Equal variances not assumed				2,035	32,964	,049	1,76667	,86813	,00038	3,53296
KBS Equal variances assumed	,002	,965	-,099	33	,921	-,08333	,83810	-	1,78847	1,62180
Equal variances not assumed			-,099	30,064	,922	-,08333	,83994	-	1,79856	1,63189

Cinsiyet değişkeni açısından deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, deney grubunda $t(33) = 1,959$ ve $p = 0,049$ olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu, anlamlılık düzeyinin ($p < 0,05$) altında olması nedeniyle deney grubunda cinsiyete göre okuduğunu anlama başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Ortalama puanlar dikkate alındığında bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda ise $t(33) = -0,099$ ve $p = 0,921$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, kontrol grubunda kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($p > 0,05$) göstermektedir.

Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, deney grubunda uygulanan anlamlandırma temelli okuma etkinliklerinin kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını erkek öğrencilere kıyasla daha fazla geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Kullanımı Son Testi (DSS, KSS) Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Group Statistics					
	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DSS	1	20	90,0000	16,30951	3,64692
	2	15	71,1333	25,97490	6,70669
KSS	1	20	74,7500	13,44335	3,00602
	2	15	75,0667	12,48695	3,22412

Not: 1: Kız, 2: Erkek

Deney grubunun okuma stratejisi kullanımı son test (DSS) puan ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}=90,00$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=71,13$) belirgin biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, uygulanan strateji temelli öğretim sürecinin kız öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu ve onların okuma stratejisi kullanım düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir.

Kontrol grubunda ise kız ($\bar{X}=74,75$) ve erkek ($\bar{X}=75,07$) öğrencilerin ortalamaları birbirine çok yakındır. Bu bulgu, strateji öğretiminin uygulanmadığı kontrol grubunda cinsiyetin strateji kullanımı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını düşündürmektedir.

Sonuç olarak, strateji temelli öğretim uygulamasının deney grubundaki kız öğrencilerin strateji kullanım düzeylerini erkek öğrencilere kıyasla daha fazla geliştirdiği; kontrol grubunda ise cinsiyet değişkenine bağlı bir farklılık oluşmadığı söylenebilir.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının Strateji Kullanımı Son Testi (DSS, KSS) Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
DSS	Equal variances assumed	3,890	,057	2,635	33	,013	18,86667	7,15973	4,30009	33,43324
	Equal variances not assumed			2,471	22,081	,022	18,86667	7,63411	3,03784	34,69549
KSS	Equal variances assumed	,016	,900	-,071	33	,944	-,31667	4,45612	-9,38270	8,74937
	Equal variances not assumed			-,072	31,423	,943	-,31667	4,40807	-9,30209	8,66875

Cinsiyet değişkenine göre deney ve kontrol gruplarının strateji kullanımı son test puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, deney grubunda $t(33) = 2,635$ ve $p = 0,013$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde kız öğrencilerin ($\bar{X} = 90,00$) erkek öğrencilere ($\bar{X} = 71,13$) göre strateji kullanımında daha yüksek puan elde ettikleri görülmektedir. Bu bulgu, uygulanan anlamlandırma temelli etkinliklerin özellikle kız öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerini daha fazla geliştirdiğini göstermektedir.

Kontrol grubuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde, $t(33) = -0,071$ ve $p = 0,944$ olarak tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, kontrol grubunda kız ve erkek öğrencilerin strateji kullanımı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Genel olarak değerlendirildiğinde, deney grubunda cinsiyet değişkeninin strateji kullanımı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, bu etkinin kız öğrenciler lehine gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Son Testi (DTS, KTS) Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Group Statistics

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DTS	1	20	53,2500	11,00658	2,46115
	2	15	65,5333	13,65319	3,52524
KTS	1	20	53,9500	8,43848	1,88690
	2	15	54,8000	6,20138	1,60119

Not: 1: Kız, 2: Erkek

Tabloya göre, deney grubundaki öğrencilerin okuma tutumu son test (DTS) puanları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Deney grubunda kız öğrencilerin ($\bar{X} = 53,25$) ortalama puanları, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 65,53$) ortalama puanlarından daha düşüktür. Bu durum, deney grubunda erkek öğrencilerin okuma tutumlarının uygulama sonrasında kız öğrencilere göre daha olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

Kontrol grubunda ise kız ($\bar{X}=53,95$) ve erkek ($\bar{X}=54,80$) öğrencilerin ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, deneysel bir uygulama yapılmayan kontrol grubunda cinsiyetin okuma tutumu üzerinde belirgin bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, deney grubundaki erkek öğrencilerin uygulama sonrasında okuma tutumlarının kız öğrencilere göre daha fazla geliştiği; kontrol grubunda ise cinsiyetin okuma tutumlarını anlamlı biçimde etkilemediği söylenebilir.

Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Son Testi (DTS, KTS) Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	F	Sig. T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
DTS Equal variances assumed	1,676	,204	33	,006	-12,28333	4,16699	-20,76114	-3,80552
Equal variances not assumed		,2857	26,359	,008	-12,28333	4,29936	-21,11495	-3,45172
KTS Equal variances assumed	3,394	,074	33	,744	-,85000	2,58584	-6,11094	4,41094
Equal variances not assumed		-,343	32,996	,733	-,85000	2,47471	-5,88487	4,18487

Cinsiyet değişkenine göre deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu son test puanları incelendiğinde, deney grubunda erkek öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X}=65,53$) kız öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}=53,25$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=53,95$), erkek öğrencilerin ortalamasına ($\bar{X}=54,80$) oldukça yakın olarak tespit edilmiştir.

Deney grubunda yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre t (33) = -2,948 ve p=0,006 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, p<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark

olduğunu göstermektedir ve farkın erkek öğrenciler lehine gerçekleştiği söylenebilir. Bu bulgu, anlamlandırma temelli etkinliklerin deney grubundaki erkek öğrencilerin okuma tutumlarını kız öğrencilere kıyasla daha fazla geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Kontrol grubuna ilişkin t testi sonuçları ise $t(33) = -0,329$ ve $p=0,744$ olarak belirlenmiştir. Bu bulguya göre, kontrol grubunda kız ve erkek öğrenciler arasında okuma tutumu puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Genel olarak değerlendirildiğinde, uygulanan anlamlandırma temelli etkinlikler, deney grubunda cinsiyet değişkenine bağlı olarak okuma tutumu üzerinde anlamlı bir etki yaratırken, kontrol grubunda böyle bir etki gözlemlenmemiştir. Ortalama puanlardaki farklar, erkek öğrencilerin deney grubunda tutumlarını daha fazla geliştirdiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, deney grubunda uygulanan anlamlandırma temelli okuma etkinlikleri, cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ve strateji kullanımı üzerinde kız öğrenciler lehine; okuma tutumu üzerinde ise erkek öğrenciler lehine anlamlı etkiler yaratmıştır. Kontrol grubunda ise bu değişkenler açısından cinsiyetin etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tüm veriler incelendiğinde elde edilen bulgular özetle aşağıda belirtildiği şekildedir:

Okuma Başarısına Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, anlamlandırma temelli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları da bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla, uygulama sürecinde kullanılan strateji temelli etkinliklerin öğrencilerin okuma başarısına olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Okuma Tutumuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin okuma tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, son test sonuçlarında deney grubu lehine bir artış gözlenmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu durum, anlamlandırma temelli etkinliklerin öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ancak bu etkinin sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Katılımcıların sürece aktif olarak katılmaları ve anlam oluşturma sürecinde sorumluluk almaları, okumaya karşı ilgilerini artırmış olabilir.

Strateji Kullanımına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin strateji kullanımlarına yönelik bulgular incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise bu artışın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Deney grubu lehine ortaya çıkan bu fark, anlamlandırma stratejilerinin öğrencilere okuma sürecinde daha bilinçli ve etkili bir yaklaşım kazandırdığını göstermektedir. Ayrıca, günlük okuma süresi değişkeni ile strateji kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, daha fazla okuma yapan öğrencilerin stratejileri daha etkin kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, okuma başarısındaki gelişimin strateji kullanımındaki artışla paralel olduğunu desteklemektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmanın konusu 2023 yılında belirlenmiş, 2024 yılında Maarif Modeliyle birlikte çalışmaya konu olan anlamlandırma becerisini geliştirici etkinliklere ve anlamlandırma stratejilerine Türkçe Öğretim Programı'nda yer verilmiştir. Araştırmada, öğretim programında yapılan yeniliklerle birlikte ders kitaplarına da giren Türkçe derslerinde anlamlandırma becerilerine dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları, okuma tutumları ve strateji kullanım düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubunda tüm değişkenlerde belirgin gelişmeler görülmüştür. Bulgular, literatürdeki önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin başarısını ve tutumunu olumlu yönde etkilediği pek çok çalışma tarafından vurgulanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları da Türkçe derslerinde anlamlandırma etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini, okuma motivasyonlarını ve strateji kullanma düzeylerini artırdığını göstermektedir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin anlamlandırma stratejisi kullanımındaki artış, anlamlandırma etkinliklerinin uzun vadede öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

Okuduğunu Anlama Başarısı

Deney grubunun okuduğunu anlama başarıları son test puanları ile (DBS: $M = 54,54$, $SD = 2,75$), kontrol grubunun son test puanları (KBS: $M = 53,49$, $SD = 2,42$) karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(34) = -2,197$, $p < 0,05$). Bu sonuç, anlamlandırma becerilerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testine göre, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (DBS: $t(33) = 1,959$, $p = 0,049$; KBS: $t(33) = -0,099$, $p > 0,05$), bu da etkinliğin her iki cinsiyet için benzer düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Literatürde anlamlandırma becerileri özelinde çalışma çok azdır. Anlamlandırma becerilerinin Türkçe dersi ve okuduğunu anlama becerisine etkisi bağlamında çalışmaya

da rastlanmamıştır. Ancak anlamlandırma stratejilerinin akademik başarıya ve okuduğunu anlama becerisine yönelik etkisinin incelediği çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların sonuçları anlamlandırma stratejileri öğretiminin ve kullanımının akademik başarı ile okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular konuyla ilgili diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Benzer, A. & Bozkurt, B. (2021) bu çalışmadan farklı olarak okuma stratejilerini öğretmen 5. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama başarılarına etkisini araştırmışlardır. Strateji öğretimi bizim çalışmamızın konusu olmamış, strateji kullanımına yönlendiren anlamlandırma becerilerini geliştirici etkinlikler planlanmıştır. İki çalışma birbirinden bu yönüyle ayrılrsa da sonuçları açısından benzerlik göstermektedirler. Araştırma bulguları bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğrencilere okuma stratejilerini öğretmenin, onların okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu yönde ve anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tokgöz, S., & Isık, A. D. (2020), ilköğretimin birinci kademesini çalışma grubu olarak seçmesi ve anlamlandırma stratejilerinden sadece birini seçmesi yönüyle bu çalışmadan ayrılmaktadır. Anlamlandırma stratejilerinden KWL stratejisinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama başarılarına etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin metinleri anlama düzeylerinin kontrol grubuna göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama başarısını artırdığını ortaya koyması bakımından çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Kaplan, A., & Maltepe, S. (2016) Türkçe derslerinde anlama stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Kullanılan yöntem ve araştırma sonuçları çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmada benzer şekilde deney grubuna anlama stratejilerine dayalı etkinlikler, kontrol grubuna ise geleneksel etkinlikler uygulanmıştır. Anlama stratejilerine dayalı okuma etkinliklerinin, kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma etkinliklerine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Zare & Othman (2013), Gilakjani & Saburi (2016), Muijselaar & arkadaşları (2017), Bnditvilai (2020) gibi araştırmacıların çalışmalarının sonuçları da bulgularımızı

desteklemektedir. Araştırmalar neticesinde anlamlandırma stratejileri ile okuduğunu anlama arasında pozitif ve çift yönlü bir ilişki olduğunu ortaya konulmuştur.

Strateji Kullanımı

Deney grubunun anlamlandırma stratejileri kullanımı ön test ve son test puan farkını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçlarına göre t puanı-1,985 ve p değeri 0,045 olarak tespit edilmiştir. ($p < 0,05$). Bu bulgular, strateji kullanımı bağlamında ön test ve son test sonucunda anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Kontrol grubunda ise strateji kullanımında anlamlı bir değişim saptanmamıştır (KSÖ-KSS: $t(34) = -0,071$, $p > 0,05$). ANOVA ve Scheffé çoklu karşılaştırma testleri, günlük okuma sıklığı ile strateji kullanımı arasında belirgin bir ilişki olmadığını göstermiştir. Bu bulgular, anlamlandırma becerilerine dayalı etkinliklerin özellikle deney grubunda strateji kullanımını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürde anlamlandırma stratejilerinin kullanılmasının okuduğunu anlama başarısına, okuma tutumuna, farklı alanlara yönelik tutuma ve akademik başarıya etkisi pek çok kez araştırılmıştır. Strateji öğretiminin etkilerini araştıran çalışmalar da mevcuttur. Ancak derslerde yapılan etkinliklerin anlamlandırma stratejilerini kullanma becerisine etkisi ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yabancı literatürde rastlanan bir çalışmanın bulguları, doğrudan araştırma amacı strateji kullanımına etkisi olmasa da anlamlandırma etkinliklerinin öğrencilerin strateji kullanımına olumlu yönde etkisi olduğuna dair bulgumuzu desteklemektedir. Bu çalışmada Fan (2010), anlamlandırma stratejileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmanın bulguları, strateji kullanımının anlama becerisini olumlu yönde etkilediği sonucunun yanı sıra bir dönem boyunca anlama stratejisi eğitimi verilmesinin öğrencilerin belirli düzeyde stratejik okuma davranışları benimsemelerine yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur. Fan'ın çalışması uygulama yapılan öğrenci grubu ve strateji öğretimi yapılmış olması yönüyle bu çalışmadan ayrılmaktadır. Ancak anlamlandırma stratejilerinin ve anlamlandırma etkinliklerinin okumada strateji kullanımına olumlu etkisini ortaya koymaları bakımından benzerlik göstermektedir. Gürsoy'un çalışmasında (2002), lise 10. sınıf öğrencilerine anlamlandırma stratejileri eğitimi verilmiş ve eğitimin biyoloji dersinin 'insanda boşaltım sistemi' konusunu kavrama seviyesine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada da bizim araştırmamızdan farklı olarak strateji öğretimi yapılmıştır. Strateji öğretiminin

kavramaya etkisi ana konu olsa da öğrencilerin strateji kullanımına etkisi de incelenmiştir. Bulgular sadece belli stratejilerin kullanılmasında artış olduğunu ortaya koyması yönüyle bu çalışmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir. Öğrencilerin tüm stratejilerde olmasa da ön örgütleyici, zihne yerleştirme stratejilerini kullanma, soru sorma ve özetleme stratejilerini kullanmada anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma Tutumu

Okuma tutumu sonuçları incelendiğinde, deney grubunun okuma tutumu son test puanları (DTS: $M = 58,51$, $SD = 13,51$) kontrol grubuna (KTS: $M = 54,31$, $SD = 7,47$) kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Paired samples t-test ve ANOVA analizleri, deney grubunda okuma tutumunda anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir ($F = 3,063$, $p < 0,05$). Elde edilen bu sonuca göre, anlamlandırma becerisini geliştirmeye dayalı etkinlikler öğrencilerin okuma tutumunu olumlu yönde etkilemektedir.

Anlamlandırma ve okuma tutumu bağlamında yapılan araştırmalar anlamlandırma stratejileri kullanımının okuma tutumuna etkisini ortaya koyan çalışmalarla sınırlıdır. Bu araştırmada anlamlandırmaya dayalı etkinlikler planlanırken anlamlandırma stratejilerinden de kısmen faydalanılmıştır. Bu nedenle anlamlandırma stratejileri konulu çalışmalar da incelenmiştir. Kanmaz, A., Saraçaloğlu, A. S. (2012), araştırmamızdan farklı olarak anlama stratejilerini kullanmanın sadece tutum üzerinde etkisini konu edinmiştir. Okuduğunu anlama stratejisi temel alınarak yapılan Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve bu tutuma ilişkin kalıcılığa etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama stratejisinin kullanıldığı deney grubu son test puanları ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç çalışmamızın okuma tutumu bağlamında ortaya koyduğu sonuca paraleldir.

Akkaya, N. (2011), bu çalışmaya benzer olarak ders kitaplarında yer alan etkinlikleri materyal olarak kullanmış ancak bu metinler üzerinden strateji öğretimi yapmıştır. İlköğretim 8. sınıflarda Türkçe dersinde, ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla gerçekleştirilen okuduğunu anlama stratejileri eğitiminin, okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol gruplarına bu çalışmada olduğu gibi ön test ve son test uygulamış, sonuçlarda grupların ön test ve son testleri

arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde etmiştir. Araştırma sonucunda elde ettiğimiz bulguların daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

Çalışmanın genel sonuçları, anlamlandırma becerilerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını, okuma stratejisi kullanımını ve okuma tutumunu geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle deney grubunda görülen gelişmeler, öğretim sürecinde anlamlandırma becerilerinin sistematik olarak uygulanmasının öğrencilerin bilişsel ve tutumsal kazanımlarına olumlu katkı sağladığını desteklemektedir. Bulgular, literatürdeki benzer çalışmalarla uyumludur; örneğin, iş birlikli ve anlamlandırma temelli etkinliklerin öğrencilerin okuma becerilerini ve motivasyonunu artırdığına ilişkin önceki araştırmalar (Açıkgöz & Güngör, 2006; Ülper, 2008) ile paralellik göstermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmada; anlamlandırma temelli etkinliklerin öğrencilerin okuma başarısı, okuma stratejisi kullanımı ve okuma tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ait istatistiksel analiz sonuçları değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Okuma Başarısı (DBS – KBS): Deney ve kontrol gruplarının okuma başarısı ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, uygulanan anlamlandırma temelli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun uygulanan anlamlandırma etkinlikleri bağlamında ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç, anlamlandırma becerisine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini destekleyen bir bulgudur. Öğrenciler ön bilgilerini okuma sürecine aktardığında, okuduklarıyla günlük hayatı ilişkilendirdiklerinde, öğrendikleri bilgileri yapılandırıp zihinsel şemalar oluşturduklarında, okuma sırasında görsel imgelerden yararlandıklarında ve sonuçta çıkarımda bulunup yeni fikirler ortaya koyduklarında anlama becerileri gelişmektedir.

2. Okuma Stratejisi Kullanımı (DSS – KSS): Deney ve kontrol gruplarının strateji kullanımı son test puanları incelendiğinde, deney grubunun ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından anlamlı farklılık oluşturacak şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olması ($p < 0,05$), uygulanan anlamlandırma etkinliklerinin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Deney grubunun ön test ve son test ortalamalarındaki artış da bu sonucu desteklemektedir. Deney grubunda günlük okuma süresi arttıkça strateji kullanım puanlarında belirgin bir artış gözlenmiştir. ANOVA testi sonuçlarına göre, deney grubunda gruplar arası fark anlamlı bulunmuştur ($F=2,240$; $p=0,038$). Scheffé testi sonuçları da bu farkın özellikle hiç okumayan ve uzun süre okuyan

öğrenciler arasında ortaya çıktığını göstermiştir. Buna göre, anlamlandırma temelli etkinlikler, öğrencilerin düzenli ve uzun süreli okuma yapmaları durumunda okuma stratejilerini etkili biçimde kullanmalarına katkı sağlamıştır. Kontrol grubunda ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. ($p>0,05$). Türkçe derslerinde metinler anlamlandırmaya dayalı etkinliklerle işlendiğinde öğrencilerin strateji kullanımında bilinçli hâle geldikleri ve bunu içselleştikleri sonucu çıkarılabilir.

3. Okuma Tutumu (DTS – KTS): Grupların okuma tutumu son test puanları incelendiğinde deney grubunun ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar, okuma tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, anlamlandırma becerilerini geliştirmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Deney grubunun okuma tutumları ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$). Ancak, ortalama puanlardaki artış dikkate alındığında, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin okuma tutumlarını pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Uygulama süresinin sınırlılığı ve öğrenci sayısının fazlalığı gibi nedenlerden dolayı son testler araştırmacı tarafından değil de ders öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Bu bulgudaki değişiklik uygulayıcı farklılığından da kaynaklanmış olabilir.

Deney grubunda yapılan analizler, günlük okuma süresi arttıkça öğrencilerin okuma tutumu puanlarında azalma olduğunu göstermiştir. ANOVA analizi sonucunda gruplar arası farkın anlamlı olduğu ($F=3,063$; $p=0,031$) belirlenmiştir. Bu durum, uzun süreli okuma yapan bazı öğrencilerde okuma süresinin motivasyonu ve tutumu olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir. Kontrol grubunda ise okuma süresine bağlı olarak tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Genel olarak değerlendirildiğinde, 2024 Türkçe Öğretim Programında Maarif Modeliyle birlikte Türkçe ders kitaplarında yer almaya başlayan anlamlandırma temelli etkinliklerin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde anlamlı ve olumlu bir etki yarattığı, ancak okuma tutumu üzerindeki etkisinin sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, anlamlandırma temelli öğretim yaklaşımlarının özellikle öğrencilerin okuma sürecini

bilinçli yönetme ve okuduklarını anlamlandırma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda, anlamlandırma temelli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma başarısını ve strateji kullanımını geliştirdiği, okuma tutumlarını ise sınırlı da olsa olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler

- Okuma öğretiminde, öğrencilerin metinleri yüzeysel olarak değil, anlam kurarak okumalarını sağlayacak etkinliklere yer verilebilir.
- Öğrencilerin okudukları metin ile ön bilgilerini ilişkilendirmelerini sağlayacak sorular ve metinden edindikleri bilgiyi kullanarak yeni bir fikir, görüş veya ürün ortaya koymalarını sağlayacak etkinlikler planlanabilir.
- Derslerde anlamlandırma stratejileri düzenli olarak kullanılabilir.
- Öğrencilerin strateji kullanımını bilinçli olarak gerçekleştirmesi için süreç sonunda bireysel değerlendirme etkinlikleri planlanabilir.
- Anlamlandırma stratejileri okul öncesi ve ilkökul dâhil tüm eğitim seviyelerinde ve tüm branşlarda uygulanabilir.
- Öğretmenler, öğrencilerin okuma sürecine aktif katılım göstermelerini destekleyerek anlam oluşturma süreçlerini yönlendirebilir.
- Okullarda anlamlandırma becerileri seçmeli ders olarak yer alabilir veya okuma becerileri seçmeli dersi için anlamlandırma etkinliklerinin yer aldığı kaynaklar hazırlanıp okullarda kullanılması sağlanabilir.

Öğrencilere Yönelik Öneriler

- Öğrencilere, düzenli okuma alışkanlığı kazandıracak ve ön bilgilerini okuma sürecine dâhil ederek ve okuduklarını günlük hayatla ilişkilendirerek anlam kurma becerilerini geliştirecek etkinlikler önerilebilir.

- Okuma sürecinde kendi anlam oluşturma yollarını fark etmeleri ve stratejileri bilinçli biçimde kullanmalarını teşvik edecek okuma programları yaptırılabilir.

- Günlük okuma süresi artırılarak okuma stratejilerinin kalıcı hâle gelmesi desteklenebilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin anlamlandırma becerileriyle ilgili kuramsal bilgi ve yeterli donanımına sahip olması için tüm branşlarda lisans sürecinde anlamlandırma becerilerine yönelik eğitim verilebilir veya hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle öğretmenler anlamlandırma becerileri konusunda desteklenebilir.

- Öğretmenler anlamlandırma etkinliklerinde ve anlamlandırma strateji kullanımında önce kendileri uygulamalar yaparak anlamlandırarak okuma konusunda öğrencilere model olabilir.

- Öğretmenler, öğrencilerin anlamlandırma stratejileri kullanma düzeylerini takip edebilir.

- Okuma öğretimi etkinlikleri planlanırken öğrenci merkezli, sorgulamaya ve yorumlamaya dayalı uygulamalara ağırlık verilebilir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Benzer çalışmalar farklı yaş gruplarında yürütülerek bulguların genellenebilirliği artırılabilir.

- Nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarla öğrencilerin anlam oluşturma süreçleri daha derinlemesine incelenebilir.

- Çalışma 6 hafta ile sınırlı olduğundan daha uzun süreli uygulamalarda anlamlandırma temelli etkinliklerin kalıcı etkileri değerlendirilebilir.

- Farklı derslerde de anlamlandırma stratejilerinin kullanımı incelenerek disiplinler arası katkılar araştırılabilir.

- Öğrenme stratejilerinin alt başlığı olarak değerlendirilmesinin dışında anlamlandırma becerisinin doğrudan ele alındığı araştırmalar yapılabilir.

- Anlamlandırma stratejileri kullanımında ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde cinsiyet ve okuma süresi değişkenlerinin etkisi bu araştırmaya konu olmuştur. Ailenin eğitim durumu, okuma alışkanlıkları veya evde kitaplık bulunma durumu gibi değişkenlerin etkisi de araştırılabilir.

- Derslerdeki etkinlik ve uygulamaların strateji kullanma davranışına etkisinin konu edildiği araştırmalar yapılabilir.

- Günümüzde pek çok ülkede anlamamanın doğrudan öğretimi yapılmakta, öğrencilere anlama ile ilgili bilgi, beceri ve teknikler öğretilmektedir. (Güneş, 2024:12). Aynı zamanda Türkçe Öğretim Programı'nın etkinliklerle öğretimi esas aldığı düşünülürse ülkemizde de anlamlandırma becerileri bir öğrenme alanı olarak daha önemli hâle gelebilir ve okulun ilk yıllarından itibaren yapılan etkinliklerle öğrencilere kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü., & Güngör, A. (2006). İş birlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.
- Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes And Reading*. Reading Aids Series.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın, tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 68-77.
- Akdağ, Ş., *Son Model Paragraf*, İstanbul: Model Eğitim Yayınları.
- Akın Şişman, Ö. (2013). Keman Eğitiminde Anlamlandırma Stratejisinin Başarıya Etkisi (Örnek Bir Uygulama). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*.
- Akyol, (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık, s.29.
- Arsal, Z., & Özen, R. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Biçimi Tercihlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).
- Aydın, F. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Derslerinde Kullandıkları" Öğrenme Stratejileri. *"Electronic Turkish Studies*, 6(2).
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Banditvilai, C. (2020). The Effectiveness Of Reading Strategies On Reading Comprehension. *International Journal Of Social Science And Humanity*, 10(2), 46-50.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Biliş ötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92.
- Benzer, A., & Bozkurt, B. (2021). Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29.

- Bolat, Y. (2022). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Tercihleri ve Öğrenme Sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 117-134.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de Okuma Eğitiminin Karnesi: Pısa Ölçeğinden Çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Can, A., Deniz, E., Çeçen, M., E., (2016). International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 11/3 Winter
- Cecil Smith, M. (1990). A Longitudinal Investigation Of Reading Attitude Development From Childhood To Adulthood. *The Journal Of Educational Research*, 83(4), 215-219.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *TÜBAR*, 11, 231 244.
- Çam, E., Ermiş, M., Yılmaz Hiğde, A., & Baştuğ, M. (2024). PIRLS 2021 Türkiye Sonuçlarına Göre Öğrencilerin Okuma Tutumlarının Okuma Başarılarına Etkisi: Ev Ortamı Desteğinin Aracılık Rolü. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(3), 1497-1511).
- Çelik, D. (2016). *11. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri, Öğrenme Stratejileri Ve Düşünme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 65-84.
- Cemiloğlu, M. & Oğur, E. (2016). *Okuma Öğretiminde Biliş ve Üst-Biliş Stratejileri*, S.47.
- Çetinkaya, G., Şentürk, R., & Dikici, A. (2020). Özetleme Stratejilerinin Kullanımı ile Özetleme Başarımı Arasındaki İlişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 583-600.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Dikbaş, Y. Kaf Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.
- Dikbayır, A. (2017). Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Okul Türü ve Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(2).
- Doğan, Y. Ve Baştuğ, M. (2020). Okuma Anlama Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılan Stratejilerin Etkinliği: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Eğitim, Teori ve Pratik Araştırma Dergisi*, 6(2), 199-216.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6),207-223.
- Er, K. O., & Özer, Z. K. (2011). Pişano Dersinde Kullanılan Anlamlandırma Stratejilerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 47-66.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim Online*, 4(1), 1-6.
- Fan, Y. C. (2010). The Effect Of Comprehension Strategy Instruction On EFL Learners' Reading Comprehension. *Asian Social Science*, 6(8), 19-29.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürsoy, N. (2002). *Sakarya Anadolu Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerine Verilen Anlamlandırma Stratejileri Eğitiminin, Öğrencilerin Biyoloji Dersinin "İnsanda Boşaltım Sistemi" Konusunu Öğrenme Düzeyine Etkisi*, (Master's Thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Güven, M., & Baltaoğlu, M. G. (2017). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları, Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 7(2), 288-337.

- Hamzadayı, E., & Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenlere Yönelik Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209.
- Holt, R. ve Cornelissen, J. (2013). Anlamlandırma yeniden ele alındı. *Yönetim Öğrenimi*, 45 (5), 525-539.
- Karaaslan, S. (2016). Türk Eğitim Politikasında Okuma Alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1), 104-119.
- Kanmaz, A., & Saracaloglu, A. S. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *Education Sciences*, 7(2), 764-776.
- Kaplan, A., & Maltepe, S. (2016). Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 9(43).
- Karaoğulları, N., & Kanatlı, F. (2016) *Okuma Türlerinin Anlamlandırma Süreci Bağlamında Karşılaştırılması*.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 457-475.
- Karatay, H., (2014), *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*, Pagem Akademi, Ankara.
- Kasap, D. ve Kırmızı, FS (2017). Yaratıcı okuma ürünü değerlendirme tasarımı: kapsamlı güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 166-175.
- Kaya, H., & Çevik, A. (2020). Fen Bilimleri Dersinde Kullanılan Bellek Destekleyici Stratejilerin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 67-85.
- Kırat, K. (2023). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Anlamlandırma Stratejileri Kullanmanın Tutum ve Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi* (Master's Thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 95-109.
- Kontaş, H. (2010). Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1148-1158.
- Kulakaç, E. E. (2020). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Motivasyonları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Sakarya İli Örneği* (Master's Thesis, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Kurtuldu, M. K., & Gönül, S. (2019). Piyano Eğitiminde Dikkat Stratejisi Uygulamasının Klasik Anlatım ve Anlamlandırma Stratejileri Çerçevesinde Denenmesi. *Sed Journal Of Art Education*, 7(2).
- Magnusson, C. G., Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2019). To What Extent And How Are Reading Comprehension Strategies Part Of Language Arts Instruction? A Study Of Lower Secondary Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187-212.
- Mansoor A., Nordin, Siming, Chandio & Mansoor (2015). Developing Reading Comprehension Through Metacognitive Strategies: A Review Of Previous Studies. *Canadian Center Of Science And Education* Vol. 8, No. 8, 181-186
- MEB. 2024. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6–8. Sınıflar).
- Metin, M. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Muijselaar, M. M., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., Verhoeven, L., & De Jong, P. F. (2017). Developmental Relations Between Reading Comprehension And Reading Strategies. *Scientific Studies Of Reading*, 21(3), 194-209.
- Özbay, M., & Uyar, Y. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması Özet. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 4(2), 1C0048.
- Özbay, M., Bahar, M. A., *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 1/1 2012 S. 158-177, TÜRKİYE S.1)

- Özbay, M. (2014). *Özel Öğretim Yöntemleri II*. Öncü Kitap: Ankara
- Özdemir, S., & Akkaya, N. (2014). Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 55-73.
- Özer, Z. (2010). *Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü Piyano Dersinde Kullanılan Anlamlandırma Stratejilerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi* (Master's Thesis, Balıkesir University (Turkey)).
- Özlem, A. K. I. N. Keman Eğitiminde Anlamlandırma Stratejisinin Başarıya Etkisi (Örnek Bir Uygulama).
- Öztürk, B. Ve Kısaç İ. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Yeşilyaprak, B. (Ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pourhosein Gilakjani, A., & Sabouri, N. B. (2016). How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill. *Journal Of Studies In Education*, 6(2), 229.
- Sallabas, M. E. (2008). İlköğretim 8 Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Salim, R. A. Z. I. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, (On Birinci Baskı) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (1990). Bilgi Toplumu Olma Aşamasında, Ülkemizde Kitap ve Okuma Olgusu. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 721-727.
- Pörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. L. F. (2009). Improving Students' Reading Comprehension Skills: Effects Of Strategy Instruction And Reciprocal Teaching. *Learning And Instruction*, 19(3), 272-286.
- Şahin, H., & Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Teker, D., & Ellez, A. (2023). Ortaöğretim Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme

- Stratejileri ve Matematik Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1553-1573.
- Temizkan, M. (2008) Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 2 129-148.
- Tokgöz, S., & Isık, A. D. (2020). KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) stratejisinin ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 57-84.
- Tuğsal, T. (2019). Anlamlandırma teorisi ve anlamlandırma ölçeği geliştirme çalışması: bireylerin çevrelerindeki davranışları, olayları, işaretleri ve farklılıkları anlamlandırma durumları. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Busbed)*, 9(17), 483-492.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*, (Dördüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Ünal, D. P. Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 557-580.
- Özmat, D., & Senemoğlu, N. (2021). İngilizce hazırlık okulu öğretim görevlilerinin ve öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımına ve öğretime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 959-992.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, K. (2013). *Fen ve teknoloji öğretiminde bellek destekleyici stratejilerin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi* (Master's Thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Yeşilyurt, E. (2021). Öğrenme Stratejileri. *OPUS International Journal Of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5116-5139.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında

Ebeveynlerin Duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.

Zare, P., & Othman, M. (2013). The Relationship Between Reading Comprehension And Reading Strategy Use Among Malaysian ESL Learners. *International Journal Of Humanities And Social Science*, 3(13), 187-193.

https://Pisa.Meb.Gov.Tr/Meb_Iys_Dosyalar/2024_03/21120745_26152640_Pisa2022_Rapor.Pdf



EKLER

Ek 1. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci;

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

Elif ÖZDEMİR

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz?

a) Kız () b) Erkek ()

2. Okulunuz?

a) Özel Okul () b) Devlet Okulu ()

Okuduğunuz bir metni daha iyi anlamak için aşağıdaki etkinlikleri ne kadar sıklıkla yaptığınızı kutucuklara işaretleyiniz.		Her Zaman	Çok Sık	Bazen	Çok Nadir	Hiçbir Zaman
1.	Metni okumadan önce gözden geçiririm.					
2.	Resimlere bakarak metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.					
3.	Okuduğum metinde neden-sonuç ilişkileri kurmaya çalışırım.					
4.	Metni okumadan önce bir okuma planı çıkarıp ona göre okurum.					
5.	Okurken önemli bulduğum yerlerin altını çizerim.					
6.	Metni okurken kenarına notlar alırım.					
7.	Metindeki kahramanları, olayları, mekânları vb. gözümde canlandırmaya çalışırım.					

8.	Başlığı okuduktan sonra, metnin neyle ilgili olduğunu tahmin etmeye çalışırım.					
9.	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminde bulunmaya çalışırım.					

Okuduğunuz bir metni daha iyi anlamak için aşağıdaki etkinlikleri ne kadar sıklıkla yaptığınızı kutucuklara işaretleyiniz.		Her Zaman	Çok Sık	Bazen	Çok Nadir	Hiçbir Zaman
10.	Okurken altını çizdiğim yerleri tekrar okurum.					
11.	Kendi kendime metni anlayıp anlamadığımı sorarım.					
12.	Metnin önemli düşüncelerini sesli ya da sessiz bir şekilde tekrarlarım.					
13.	Metnin özetini çıkarırım.					
14.	Metni resimle anlatmaya çalışırım.					
15.	Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında metne ilişkin sorular çıkarırım.					
16.	Metni okurken zaman zaman başa dönüp belirli yerlerini bir daha okurum.					
17.	Metnin ana fikrini bulurum.					
18.	Okuduğum metne ilişkin kendimce şekiller çizerim.					
19.	Metni okuduktan sonra tekrar gözden geçiririm.					
20.	Metne uygun başka başlıklar bulmaya çalışırım.					
21.	Metinde anlamadığım yerleri başkalarına sorarım.					
22.	Okuduğum metinden notlar çıkarırım.					
23.	Okuduğum metnin konusunu belirlerim.					
24.	Okuduğum metnin yardımcı fikirlerini belirlerim.					
25.	Okuduklarımla kendi yaşantım arasında ilişki kurarım.					
26.	-Eğer varsa- metin içerisinde belirginleştirilen (kalın, renkli, altı çizili vb.) yerleri daha dikkatli okurum.					

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler, bu ölçek sizlerin okumaya yönelik tutumlarınızı belirlemek için hazırlanmıştır. İfadeleri okuduktan sonra size uygun olan görüşe çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Teşekkür ederim.

- a) Cinsiyet: Kız () Erkek ()
b) Yaş: (Lütfen yazınız)
c) Her gün düzenli olarak kitap okurum: Evet () Hayır ()
d) Günlük kitap okuma süresi: Hiç okumuyorum () 1-15 dk () 16-30 dk () 31-60 dk () 60 ve üstü ()

MADDELER	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum
1. Okuma kişisel gelişime katkı sağlamaz.			
2. Kitap almak için harcanan parayı anlamsız bulurum.			
3. Sadece zorunlu olduğum zamanlarda okurum.			
4. Okuma benim için “yeme-içme” gibi hayati öneme sahiptir.			
5. Her insan kitap okuma alışkanlığı kazanmalıdır.			
6. Çok okuyan insanları kendime örnek alırım.			
7. Okuma konuşma becerisini geliştirir.			
8. Okuma hızlı düşünmemi sağlar.			
9. Okuma duygularımı daha rahat ifade etmemi sağlar.			
10. Okuma düşüncelerimi daha rahat ifade etmemi sağlar.			
11. Okuma gündelik hayatta karşılaşılan sorunların çözülmesine katkı sağlar.			
12. Okuma yaratıcılığımı geliştirir.			
13. Okuma empati kurmayı kolaylaştırır.			
14. Okuma planlı düşünmemi sağlar.			
15. Kitap seçiminde konuya önem veririm.			
16. Kitap seçiminde yaşa uygunluğa önem veririm.			
17. Düzenli olarak kütüphaneye giderim.			
18. Tatile çıkarken yanıma daima kitap alırım.			
19. Yolculuklarda daima yanıma kitap alırım.			
20. Okuduğum metinleri kendi zaman dilimi içinde değerlendiririm.			
21. Okuduğum metinlerle etkileşime geçerim.			
22. Okurken edindiğim bilgileri arkadaşlarım ile paylaşmayı severim.			
23. Okuduğum kitabın yazarı hakkında bilgi edinirim.			
24. Okuduğum kitapları arkadaşlarım ile paylaşırım.			
25. Okuduğum kitapları aile bireylerine öneririm.			
26. Okuduğum kitapları arkadaşlarıma öneririm.			
27. İnsanlar bana “kitap kurdu” yakıştırmaları yapar.			
28. Bir şeyler okumak beni mutlu hissettirir.			

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

- Boyut: okumanın bireye katkıları.
- Boyut: okumaya yüklenen anlamlar.
- Boyut: okuma ile ilgili yapılanlar.
- Boyut: okuma sürecinde yapılanlar.

Ölçek 28 sorudan oluştuğundan puanlama olarak 100/28 formülünü esas alarak her bir soruya 3,57 puan verilmesi uygun görülmüştür. Bu kapsamda 0-40 arası puanlara “düşük tutum”; 41-70 arası puanlara “orta düzey tutum” ve 71-100 arası puanlara ise “yüksek düzeyde tutum” isimlendirilmesi yapılmıştır.

Katılmıyorum: 0P

Katılıyorum: 3.57p

Kısmen katılıyorum: 1.78p

İtalik maddeler ters maddedir.

OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenci,

Bu test okuduğunuzu anlamaya dönük becerilerinizi değerlendirmek için hazırlanmıştır.

Aldığınız puanlar not olarak değerlendirilmeyecektir. Sorular tamamen okuduğunu anlamaya yönelik olduğu için soruları dikkatli okumanızı ve her soru için bir şık seçerek işaretlemenizi rica ederim. Yanıtlarınız kimseyle paylaşılmayacaktır.

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Elif ÖZDEMİR

Türkçe Öğretmeni

Gazi Osman Paşa Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

SORULAR

Aşağıdaki metni okuyarak 1.-4. soruları metinden hareketle “doğru/yanlış” şeklinde cevaplayınız.

“Çocuklar internetin yanı sıra diğer kitle iletişim araçlarının zararlı etkilerinden de korunmalıdır. Çünkü kitle iletişim araçları, çeşitli konulardaki bilgi ve haberleri geniş kitlelere kısa sürede ulaştırabilmekte ve bireyleri tek taraflı etkileyebilmektedir. Çocuklarda eleştirel zekânın gelişimi henüz gelişmemiş olabileceğinden bu araçlar çocuğun davranışlarına ve yaşam biçimine daha çok etki etmektedir. Bu araçları tamamen zararlı ya da zararsız olarak değerlendirmek doğru değildir. Ebeveynler, çocuklarının bu araçların iyi yönlerinden faydalanmaları ve zararlarından korunmaları için önlemler almalıdır.”

1. Çocuklar yalnızca internetin değil, tüm kitle iletişim araçlarının zararlarından korunmalıdır. (.....)
2. Kitle iletişim araçları tamamen zararlı araçlardır. (.....)
3. Haberler ve bilgiler kitle iletişim araçları ile geniş kitlelere kısa zamanda ulaşır. (.....)
4. Çocuklarda eleştirel zekâ gelişmediğinden kitle iletişim araçlarının zararları yetişkinleri değil çocukları etkiler. (.....)

Aşağıdaki metni okuyunuz. Metinden hareketle 5.–7. sorularda boş bırakılan kısımları uygun ifadelerle tamamlayınız.

“Yunus Emre, tasavvuf şiirinin öncülerindendir. Şair olarak bilinen Yunus Emre aynı zamanda âlim ve filozof oluşuyla da nam salmıştır. Ömrü Anadolu topraklarında geçen Yunus Emre’nin dünya görüşünde tasavvufun yansımaları görülmektedir. Ondaki Allah sevgisi, insan sevgisini de kapsamaktadır. “Yaratılanı severim, yaratandan ötürü.” sözü ile Anadolu’dan seslenen Yunus’un sesi tüm dünyaya ulaşmış ve onun tüm dünyada sevgi şairi olarak tanınmasını sağlamıştır.”

5. Yunus Emre tüm dünyada olarak tanınır.
 6. Yunus Emre’nin dünya görüşünü etkilemiştir.
 7. Yunus Emre sadece bir değil aynı zamanda âlim ve filozoftur.
-

8. Aşağıdaki soruların doğru cevaplarını seçerek işaretleyiniz.

“Veysel der, kopar mı analar bağı
Analar doğurmuş ağayı, beyi
İşte budur sözlerimin gerçeği
Okuttu, öğretti, büyüttü anam”

“Kopmak” kelimesinin şiirdeki anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kurtulmak
 - B) Gürültülü veya tehlikeli olayların bir anda ortaya çıkması
 - C) Yerinden ayrılmak
 - D) Tüm ilişkileri kesip büsbütün ayrılmak veya uzaklaşmak
-

- (I) Babam çantasından kıpkırmızı, parlak bir elma çıkardı.
- (II) İştah açan elmayı elindeki bıçakla dörde böldü.
- (III) İki parçasını kardeşime, iki parçasını bana verdi.
- (IV) Elmaları yiyerek eve gittik.

9. Yukarıda numaralı cümlelerden hangisinde “ayırma” anlamına gelen bir sözcük kullanılmıştır?

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

Aşağıdaki metni okuyunuz ve 10. soruyu metne göre cevaplayınız.

“Bu durumda bol sıvı almak yararlıdır. Odayı havalandırmak ve oda havasını

nemlendirmek hastanın solunumunun rahatlamasını sağlar. Boğazın rahatlaması için gargara tavsiye edilir. İhtiyaç durumunda soğuk algınlığı ilaçlarına başvurulabilir. Bitki çayları da nezle için oldukça yararlıdır. Bol, taze sebze ve meyve tüketilmeli ve mümkün olduğunca istirahat edilmelidir. Çevredekilere bulaştırmamak için maske kullanılabilir. El temizliği hastalığın yayılmamasında çok önemlidir.”

10. Bu metin aşağıdaki sorulardan hangisine verilmiş bir cevap olabilir?

- A) Nezleden korunmak için neler yapılabilir?
- B) Nezleyi bulaştırmamak için nelere dikkat edilmelidir?
- C) Nezle olan insanlar neler yapmalıdır?
- D) Nezle olan insanlar hangi gıdaları tüketmelidir?

Aşağıdaki numaralı cümleleri okuyunuz ve 11. soruyu cevaplayınız.

- (I) Ne var ki yanardağlar nadiren duman ve ateş püskürtür.
- (II) Ateş gibi görünen ise püsküren maddelerin parlamasıdır.
- (III) Genelde yanardağlar, tepesinden duman bulutları ve ateşler çıkan dağlar olarak düşünülür.
- (IV) Toz ve buhar bulutlarından yansıyan bu parlamanın nedeni yüksek ısıdır ve bu yansıma da ateşe benzer.
- (V) Duman olarak düşünülen, su buharı ve kükürt buharıyla karışmış çok büyük miktarlarda ince tozdur.

11. Numaralı cümlelerle anlamlı bir paragraf oluşturulacak olsa doğru sıralama aşağıdakilerden hangisi olur?

- A) V, II, I, IV, III B) III, I, II, IV, V C) III, IV, II, I, V D) III, I, IV, V, II

12.“Bu çağın insanının hızlı yaşamdan dolayı günlerce ve sayfalar dolusu okumaya ne zamanı ne de sabrı var. Bu yüzden...” cümlesi aşağıdaki ifadelerden hangisiyle sürdürülemez?

- A) Yazarlar daha kısa ve öz yazıyorlar.
- B) Tarihi olayları anlatan eserlere karşı merak gitgide artıyor.
- C) Üç- beş sayfadan oluşan kısa öyküler, daha çok talep görmektedir.
- D) Yayınları birkaç ciltten oluşan romanların basımına çok sıcak bakmıyor.

13.

(I) Teknolojik gelişmeler hayatımızın son döneminde bizlere getirdikleri yenilik ve kolaylıklarla vazgeçilmezimize haline geldi.

- (II) Uzaklarda olan yakınlarımızla görüntülü sohbet etmek, merak ettiğimiz herhangi bir konu ile ilgili kaynaklara kolay ulaşmak bu kolaylıklardan bazılarıdır.
- (III) Araştırma için harcanacak zamanın kısalması uygulama için harcanacak zamanın genişlemesine vesile olmuştur.
- (IV) Ne var ki bu gelişmelerin sadece olumlu yönlerinden bahsetmek maalesef mümkün değildir.
- (V) Hayatımız kolaylaşırken aynı zamanda hızlanmış ve bu hız zamanın değerini, hatıraların kıymetini bilme noktasında değişik sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Bu metinde yazarın “teknolojik gelişmeler” hakkındaki düşüncesi numaralanmış cümlelerin hangisinden itibaren değişmeye başlamıştır?

- A) II B) III C) IV D) V

14.

“Muhtar Selim köy çeşmesini...”

Yandaki cümle aşağıdaki ifadelerden hangisiyle tamamlanırsa amaç-sonuç cümlesi oluşur?

- A) ...yaptırdığı için çok mutluydu.
 B) ...onarması için usta arıyordu.
 C) ...yaptıran hayırsevere plaket verdi.
 D) ...önümüzdeki ay yaptıracaktı.

15.

“Dostoyevski kaybeden insanlar üzerine yazıyordu. İlyada’nın baş karakteri Hektor bir kaybedendi. Kazananlardan bahsetmek çok sıkıcı. Hakiki edebiyat, kaybedenlere dairdir. Madam Bovary bir kaybedendir. Ben de aynı işi yapıyorum, hepsi bu. Kaybedenler daha büyüleyici.”

Aşağıdakilerden hangisi bu fikre sahip bir yazarın kitaplarındaki konulardan olamaz?

- A) Sahip olduğu küçük bir tekneyle balıkçılık yapan bir adamın fırtınada teknesinin devrilmesi
 B) Girdiği savaşı kaybedip düşman devlete esir düşen devlet başkanının yaşadıkları
 C) Zor şartlarda, imkansızlıklar içinde çalışarak başarılı olan ve sonra birçok çocuğu okutan iş insanının hayatı
 D) Çocuklarının daha iyi okullarda okuması amacıyla İstanbul’a giden ama orada tutunamayan bir Anadolu insanının yaşamı

16.

(I) Tarihin küçük bir özetini görmemizi sağlayan ender yerlerden olan müzeler özellikle çocuklara tarih bilinci aşılama konusunda eğlenceli ve merak uyandıran bir deneyim

vadediyor.

(II) Müzeler, kâr amacı gütmeyen bir kurum olup sanatsal ve tarihsel eserlerin önemini ve kültür bilgisini topluma aktarırlar.

(III) Hazır okullar da tatilken çocuklu aileler için müzeler keşif rotasına dönüşüyor.

(IV) Bu süreçte çocuklarla Oyuncak Müzesinde dünyanın dört bir yanından getirilen oyuncakları görebilir, Arkeoloji Müzesinde farklı medeniyetleri keşfedebilirsiniz.

Numaralı cümlelerin hangisi parçadaki anlam akışını bozmaktadır?

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

17.

“Çok uzun süredir yürüyordu Hasan. Geçtiği yerlerde izler gittikçe karışıyordu. Gün batmak üzereydi. Yoldaki dönemecin karşısında iki çınar ağacı ve bir çeşme vardı. Durmadı, yürümeye devam etti. Tepenin eteğini dönünce dik bir yokuş gördü. Çıkamayacağını düşündü ve dinlenmeye karar verdi.”

Bu parçadaki olay, hangi zaman diliminde gerçekleşmiştir?

- A) Sabah B) Öğle C) Akşamüstü D) Gece

18.

“Okumak zihnin gelişmesi için çok önemlidir. Düzenli ve bilinçli okuyan insan, farklı fikirleri yorumlama becerisi kazanır. Okuma yoluyla bilgiler artırılır; güzellikler, incelikler kavranır, düşünce çabukluğu elde edilir. Kültürlü bir insan olmanın en etkili yoludur okumak. Fertleri bilinçli okur olan toplumlar medenileşir.”

Bu parça için en uygun başlık hangisidir?

- A) Okuma Uğraşı
B) Okumanın Yararları
C) Kitap ve İnsan
D) Bilinçli Okur

19.

“Gitar; sapı kısmında ses perdeleri bulunan, altı telli bir müzik aletidir. Telleri parmakla çekilerek veya penayla tellere vurularak çalınır. İlk örnekleri İspanya’da yapılan gitar, zamanla bugünkü şeklini almıştır. Elektrogitar, basgitar, akustik ve perdesiz gitar gibi türleri vardır.”

Yukarıdaki paragrafta gitarla ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi verilmemiştir?

- A) Nasıl çalındığına
- B) İlk kez nerede yapıldığına
- C) Gitar çeşitlerine
- D) Yapıldığı malzemeye

20.

“Hareket edebilmemiz için beynimiz, sinir hücrelerimiz, kaslarımız ve kemiklerimiz hep birlikte çalışır. Hareket edeceğimiz zaman beynimizden kaslarımıza, sinir hücrelerimiz aracılığıyla uyarılar gönderilir. Bu uyarılar sayesinde kaslar harekete geçer. Kasların kasılıp gevşemesi ise kemiklerin, buna bağlı olarak da vücudumuzun hareket etmesini sağlar.”

Aşağıdakilerden hangisi bu parçanın anahtar sözcüklerinden biri değildir?

- A) Zaman
- B) Kaslar
- C) Hareket
- D) Kemikler

21.

“Dünya hızla değişiyor. Dünyayla birlikte insanların sorunları da değişiyor. Ancak hiç değişmeyen sorunlar da var: cehâlet, hoşgörüsüzlük, kibir... Bu sorunları insanlar, tarihin her döneminde hep dile getirdi. İnsanlığın bundan yüzyıllar sonra da aynı sorunları dile getirecek olması şaşırtmasın sizi.”

Yukarıdaki metinde asıl anlatılmak istenen nedir?

- A) İnsanların ihtiyaçları yaşadıkları döneme göre farklılaşır.
- B) Dünya değiştikçe insanların sorunları da değişmiştir.
- C) İnsanlığın bazı sorunları çağlar geçse de aynı kalır.
- D) İnsanlığın en temel sorunları cehâlet ve kibirdir.

22.

“Türkiye’deki yüzlerce televizyon kanalında her gün pek çok program yayımlanmakta. Fakat çocukların gelişimine katkı sunacak program neredeyse hiç yok. Bu konuya özen gösterilmiyor ne yazık ki! Oysa geleceğin mimarı olan çocukların gelişimine katkıda bulunacak, onların zihinlerini geliştirecek özel programlar hazırlanmalı. Bu, bence Türk televizyonlarının önemli bir eksiği.”

Bu parçada göre Türk televizyonları hangi nedenden ötürü eleştirilmektedir?

- A) Çocuklar için hazırlanan programların zararlı konular içermesi
- B) Çok çeşitli çocuk programlarının yayımlanması

- C) Çocukları geliştirecek nitelikteki programların azlığı
D) Bireylerin zihnine zarar veren programlara yer verilmesi

23.

“Tanık olduğun bir olumsuzluğu düzeltmezsen veya düzeltilmesine yardımcı olmazsan o olumsuzluğun sonuçlarından sorumlu olursun.”

- Aşağıdaki cümlelerden hangisi bu fikri desteklemektedir?
A) Emin olmadığımız konularda yorum yapmaktan kaçınmalı.
B) Sadece yaptıklarımızdan değil; yapmadıklarımızdan da sorumluyuz.
C) Dünya, pes edenleri değil; azmedenleri hatırlar.
D) Yardımlaşmanın olduğu yerde hiçbir iş yarım kalmaz.

Aşağıdaki 24 ve 25. soruları metne göre cevaplayınız.

KÜÇÜK İSTAVRİTİN ÖYKÜSÜ

Küçük istavrit yiyecek bir şey sanıp hızla atıldı çapariye. Önce müthiş bir acı duydu dudağında. Gümbür gümbür oldu yüreği. Sonra hızla çekildi yukarıya. Aslında hep merak etmişti denizlerin üstünü. Neye benzerdi acep gökyüzü? Bir yanda büyük bir merak, bir yanda ölüm korkusu. "Dudağı yarıklar" denir, şanslıdır onlar. Hani görüp de gökyüzünü, insanı oltadan son anda kurtulanlar. Ne çare balıkçının parmakları hoyratça kavradı onu. Küçük istavrit anladı, yolun sonu. Koca denizlere sığmazdı yüreği. Oysa şimdi yüzerken küçücük yeşil leğende, cansız uzanıvermiş dostlarına değişiyordu minik yüzgeci. İnsanlar gelip geçtiler önünden. Bir kedi yalanarak baktı gözünün içine. Yavaşça karardı dünya. Başı da dönüyordu. Son bir kez düşündü derin maviyi. Beyaz mercanı, bir de yeşil yosunu. İşte tam o anda eğilip aldım onu. Yürüdüm deniz kenarına. Bir öpücük kondurdum başına, iki damla gözyaşından ibaret, sade bir törenle saldım denizin sularına. Bir an öylece bakakaldı. Sonra sevinçle dibe daldı. Gitti, tüm kederimi söküp atarak. Teşekkürü de ihmal etmemiştii, birkaç değerli pulunu elime avuçlarıma bırakarak. Balıkçı ve kedi şaşkın baktılar yüzüme. Sorar gibiydiler neden yaptın bunu, niye?
"Bir gün", dedim, "Bulursam kendimi Yeşil Leğendeki Küçük İstavrit kadar çaresiz; son ana kadar hep bir umudum olsun diye..."

Serdar SIRALAR

24. Metnin ana fikrini yazınız.

.....
.....

25. Metnin anlatıcısının kişilik özelliklerinden dört tanesini yazınız.

.....
.....



Ek 2. Ölçme Araçları Kullanım İzinleri

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ Gelen Kutusu x

Kıymetli Hocam, ben Elif Özdemir. Daha önce hazırlamış olduğunuz okumaya yönelik tutum ölçeğini yüksek lisans tezimde kullanmak için izninizi istemiştim. Doktor

Uras!

----- Forwarded message ----- Gönderen:

Date: 25 Ara 2023 Pzt 22:36 Subject: OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ To: <



Alici ben

1 Oca 2024 20:16

Merhaba;

Ölçekleri kullanabilirsin.

Ancak yeni geliştirdiğim OKUMUYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ var. Onu öneririm. Ekte paylaşıyorum.

Prof. Dr. Fatma KIRMIZI
Pamukkale Üniversitesi/Pamukkale University
Sınıf Öğretmenliği ABD/Primary School Department
Denizli Kınıklı Yerleşkesi, TÜRKİYE/ Denizli Kınıklı Campus/TURKEY

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ Gelen Kutusu x

Ura

Alici

11 Ara 2023 23:59

Değerli hocam, ismin Elif ÖZDEMİR. Türkiye öğretmeniyim ve Gazi Osman Paşa Üniversitesinde yüksek lisans öğrenciyim. Okumaya yönelik geliştirdiğiniz tutum ölçeğini yüksek lisans tezimde kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.



Alici ben

12 Ara 2023 00:11

Sevgili Elif Merhaba;

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ekte Ölçeği ve ölçek bilgilerinin yer aldığı makaleyi gönderiyorum. Kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. Fatma KIRMIZI
Pamukkale Üniversitesi/Pamukkale University
Sınıf Öğretmenliği ABD/Primary School Department
Denizli Kınıklı Yerleşkesi, TÜRKİYE/ Denizli Kınıklı Campus/TURKEY

2 ek • Gmail tarafından tarandı Tümünü Drive'a ekle



Alici ben

12 Ara 2023 10:56

Elif hanım merhaba. söz konusu ölçme aracı bilimsel çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçme aracı ve analizlere ilişkin bilgiler ekte. Başarılar.

Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretimi ABD

Assoc. Prof. İbrahim Halil YURDAKAL
Pamukkale University Education Faculty
Dep. of Primary School Teaching

Ek 3. Ölçme Araçları Uygulama İzni



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-27001677-44-98204055
Konu : Anket Çalışma İzni
Elif ÖZDEMİR

06/03/2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 01/09/2023 tarihli ve E-27001677-44-82643424 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 04.03.2024 tarihli tutanağı.
d) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)'nın 07.02.2024 tarihli ve E-56314351-044-395854 sayılı yazısı.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif ÖZDEMİR'in hazırlamış olduğu "Ortaokul Türkçe Derslerinde Anlamlandırma Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Etkinliklerin Okuma Anlama Becerisine ve Okuma Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi" konulu çalışmalarına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (d) yazı ve ekleri komisyonumuzca incelenmiştir.

Söz konusu anketin, İlgi (a) Genelge gereği, Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokul, ortaokul öğrencilerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurunuza arz ederim.

Hüseyin KIR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Harun KAZEZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Tutanak (1 sayfa)
2- Gaziosmanpaşa Üniv. Rektörlüğü Yazısı ve Yazı Ekleri
(27 sayfa)

Ek 4. Etik Kurul Kararı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
30.01.2024	02	01-65

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkan Vekili Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ Başkanlığında toplandı.

KARAR 02.19- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 09.01.2024 tarih ve 383187 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Ortaokul Türkçe Derslerinde Anlamlandırma Becerilerinin Geliştirmeye Dayalı Etkinliklerin Okuma Anlama Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Doç. Dr. Behice VARİŞOĞLU Elif ÖZDEMİR (Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İzinli)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Vekili
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

ÖZGEÇMİŞ

